

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Suvi Heikkinen

Lärares användning av svenska i högstadium och i gymnasium – en  
fallstudie

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2010

INNEHÅLL	
TABELLER	3
TIIVISTELMÄ	5
1 BAKGRUND	7
1.1 Syfte	7
1.2 Material	9
1.3 Metod	11
2 SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING	14
2.1 Språkinläring	14
2.1.1 Förstaspråksinläring	15
2.1.2 Inläring av andraspråk och främmande språk	16
2.2 Språkundervisning	18
2.2.1 Olika metoder i språkundervisningen	18
2.2.2 Kommunikativ metod	21
3 KOMMUNIKATIV SPRÅKUNDERVISNING	23
3.1 Kommunikativ kompetens	23
3.2 Samtalets och interaktionens roll	24
3.3 Muntlig aktivitet i klassen	26
3.4 Muntliga färdigheter i den nationella läroplanen för A-svenska	28
3.4.1 Högstadium	28
3.4.2 Gymnasium	31
4 LÄRARES SPRÅKANVÄNDNING I HÖGSTADIUM	33
4.1 Högstadielärare HA	33
4.1.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat	33
4.1.2 Hur gör läraren sig förstådd?	36
4.1.3 Material och aktiviteter	39

4.1.4 Orsaker till språkanvändningen	41
4.2 Högstadielärare HB	43
4.2.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat	43
4.2.2 Hur gör läraren sig förstådd?	46
4.2.3 Material och aktiviteter	47
4.2.4 Orsaker till språkanvändningen	49
4.3 Elevernas syn på undervisningsspråk	51
4.3.1 Grupp HAG	52
4.3.2 Grupp HBG	55
5 LÄRARES SPRÅKANVÄNDNING I GYMNASIUM	60
5.1 Gymnasielärare GA	60
5.1.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat	60
5.1.2 Hur gör läraren sig förstådd?	64
5.1.3 Material och aktiviteter	66
5.1.4 Orsaker till språkanvändningen	68
5.2 Gymnasielärare GB	70
5.2.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat	70
5.2.2 Hur gör läraren sig förstådd?	72
5.2.3 Material och aktiviteter	73
5.2.4 Orsaker till språkanvändningen	75
5.3 Elevernas syn på undervisningsspråk	76
5.3.1 Grupp GAG	77
5.3.2 Grupp GBG	80
6 JÄMFÖRELSE MELLAN HÖGSTADIUM OCH GYMNASIUM	83
6.1 Lärares språkanvändning	83
6.2 Elevernas syn på undervisningsspråk	84
7 SLUTDISKUSSION	86
LITTERATUR	89

## BILAGOR

Bilaga 1. Intervjufrågor till lärare	92
Bilaga 2. Observationsblankett	94
Bilaga 3. Frågeformulär till elever	97

## TABELLER OCH DIAGRAM

Tabell 1. Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (HA)	35
Tabell 2. Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (HB)	45
Tabell 3. Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (GA)	62
Tabell 4. Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (GB)	71
Diagram 1. Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10 observationstillfällen (HA)	34
Diagram 2. Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10 observationstillfällen (HB)	44
Diagram 3. Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp HGA	53
Diagram 4. Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp HGA	54
Diagram 5. Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp HGA	54
Diagram 6. Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp HGB	57
Diagram 7. Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp HGB	58
Diagram 8. Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp HGB	58
Diagram 9. Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10	

observationstillfällen (GA)	61
Diagram 10. Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10 observationstillfällen (GB)	70
Diagram 11. Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp GAG	78
Diagram 12. Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp GAG	79
Diagram 13. Vilka aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp GAG	79
Diagram 14. Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp GBG	81
Diagram 15. Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp GBG	82
Diagram 16. Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp GBG	82

## 1 BAKGRUND

Under hösten 2009 började jag mina pedagogiska studier vid Tammerfors universitet för att bli ämneslärare i svenska och engelska. I studierna ingår en arbetspraktik som pågår under hela läsåret. Arbetspraktiken innefattar bl.a. observation i klasser då man måste fästa uppmärksamhet vid ett antal pedagogiska delområden inom undervisningen. Detta fick mig att fundera: varför inte utnyttja chansen att få en mera vetenskaplig uppföljning i något delområde inom praktiken?

I pedagogiska studier har jag bekantat mig med grunderna för läroplanen. I läroplanen för den grundläggande utbildningen beskrivs den färdighetsnivå som eleven ska uppnå svenska i en viss årskurs. För att en elev i årskurs 9 ska få betyget 8 vid slutbedömningen i svenska behöver eleven bl.a. kunna berätta om sina närmaste kretsar och förstå tillräckligt för att kunna tillfredställa sina konkreta behov (Utbildningsstyrelsen 2004a). På vilket sätt undervisar läraren för att eleverna ska uppnå dessa mål?

Som blivande lärare utan någon arbetslivserfarenhet vill jag undersöka ett sådant tema som jag kan ha nytta av i framtiden. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen väckte mitt intresse för att studera undervisning i klassen. Hur utför svensklärare sin undervisning? Använder man modersmålet finska eller målspråket svenska i klassen? Vad tycker både lärare och elever att är det bästa undervisningsspråket? Bl.a. av dessa orsaker vill jag gå djupare in i språket i undervisningen och undersöka språket i klassen ur lärarnas men också ur elevernas synvinkel. Eftersom jag kommer att vara lärare i högstadium och i gymnasium samlar jag in materialet från dessa stadier.

### 1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att undersöka fyra svensklärares användning av svenska i deras undervisning i högstadiet och i gymnasiet. I högstadiet finns det inte några kurser

i svenska där elever får öva sina muntliga färdigheter och i gymnasiet är kursen valfri. Därför vill jag koncentrera mig på användning av muntlig svenska i klassen.

Mitt intresse ligger bl.a. i följande frågor:

- Under hur stor del av undervisningen talar läraren svenska?
- Hur motiverar läraren sin användning av svenska?
- Vilket tycker läraren själv är det bästa sättet att växla mellan finska och svenska? Tycker hon att det är viktigt att tala målspråket?

För att kunna förstå de orsaker som ligger bakom lärares användning av svenska i deras undervisning vill jag även veta något om deras bakgrund. Vad är deras modersmål? Hur länge har de undervisat svenska? Talar de svenska utanför skolan? Genom att intervjua lärarna om dessa förhållanden vill jag studera om lärarnas bakgrund hör ihop med deras användning av svenska i klassen. Dessutom vill jag veta hur lärarna själva motiverar sin språkanvändning.

Man lär sig kommunicera genom att delta i kommunikation (Lindberg 1996: 29). På vilket sätt tar svenskläraren detta i beaktande i sin undervisning? En viktig del av språkundervisningen är att man förbereder inlärare för olika typer av kommunikation utanför klassen (ibid.) Ett av mina delsyften är att studera om läraren använder sådana aktiviteter och material i klassen som gynnar elevernas användning av svenska. Dessutom är jag intresserad av hurdana dessa aktiviteter och material är.

Jag studerar användning av svenska i klassen även ur elevsynvinkeln. Mitt intresse ligger i kodväxling, dvs. hur man växlar mellan språk (Park 2004: 297). Jag vill veta när eleverna byter språk från finska till svenska. Använder eleverna svenska bara när läraren ber dem göra det? Eller tar eleverna själva initiativ till att tala svenska? Jag är också intresserad av vilka material och aktiviteter eleverna skulle vilja ha i klassen. Ytterligare vill jag veta vad eleverna själva tycker om undervisningsspråket och vilka antaganden lärarna har om det.

I min undersökning tar jag med högstadiet och gymnasiet. Det beror på att jag vill jämföra dessa stadier. Talar svensklärarna i högstadiet mera svenska än svensklärarna i gymnasiet? Använder de svenska i likadana situationer? Det är intressant att få veta om det finns ett kontinuum mellan dessa stadier.

På basis av mina egna erfarenheter antar jag att lärare använder mest elevernas modersmål finska som undervisningsspråk både i högstadium och i gymnasium. Det finns även en undersökning som stöder min hypotes. Rosén Lakkapää (2008) studerade högstadiespråklärares och SFI- lärares undervisningsspråk på Komvux i Sverige. Resultatet i fråga om högstadiespråklärares undervisningsspråk skilde sig helt från SFI-lärares. SFI-lärare, som undervisar svenska för invandrare, använde till nästan hundra procent målspråket i sin undervisning. Däremot använde högstadiespråklärare mest elevernas modersmål i sin undervisning. (Rosén Lakkapää 2008.)

Dessutom antar jag att lärare i gymnasiet använder målspråket svenska mera jämfört med lärare i högstadiet därför att gymnasister har studerat svenska längre än högstadieelever. Lärarna i högstadiet kan anse att högstadieeleverna inte ännu har hunnit tillräckligt långt i sina studier av svenska och vill underlätta elevernas inläring av svenska. Lärarna i gymnasiet kan däremot lita mera på att gymnasisterna förstår åtminstone det mesta av undervisningen på målspråket.

## 1.2 Material

Mitt material består av muntligt och skriftligt material. Det muntliga materialet omfattar bandinspelningar av fyra intervjuer (bilaga 1) där jag intervjuar lärarna. Det skriftliga materialet består av elevernas skriftliga svar på frågeformulär (bilaga 3). Dessutom har jag mina egna anteckningar som material. Anteckningarna bygger på mina egna observationer med hjälp av en blankett (bilaga 2).

Undersökningens syfte påverkar mitt urval av undersökningsspersoner. Min undersökning är en fallstudie, dvs. en undersökning på en mindre avgränsad grupp



(Patel & Davidson 2003: 54). Materialet samlas in från ett högstadium och ett gymnasium i Vasa. Att materialet samlas in från två olika stadier gör att jag kan jämföra undervisningspråket mellan högstadiet och gymnasiet. Från båda stadierna deltar två svensklärare i undersökningen.

För urvalet av lärare har kriteriet varit kön och undervisning av A1-svenska, dvs. med elever som har börjat studera svenska från årskurs tre på lågstadiet (Sukol 2010). Alla fyra lärare är kvinnliga och därför är en jämförelse mellan könen inte relevant för min undersökning. Det som dock skiljer lärarna i högstadiet är att de undervisar svenska på olika årskurser. Lärarna i gymnasiet skiljer sig genom att de undervisar olika svenska kurser. Jag tar med två lärare med olika årskurser i högstadiet och två lärare med olika kurser i gymnasiet för att få en mer omfattande beskrivning av undervisningspråket på båda stadierna.

Högstadielärare HA undervisar A-svenska för årskurs åtta. Klassen består av 13 elever och har svenska tre timmar i veckan. För att göra skillnad mellan grupperna kallar jag denna grupp för HAG. Den andra högstadieläraren HB undervisar A-svenska för årskurs nio. Gruppen har 14 elever och har svenska tre timmar per vecka. Denna grupp kallas för HBG.

Gymnasielärare GA håller kursen ”Människor omkring oss”. Denna kurs är den andra obligatoriska kursen i gymnasiet. Läraren undervisar kursen fyra gånger per vecka, varav en lektion pågår 70 minuter. Gruppen som går i denna kurs har 17 elever och de går i första årskursen i gymnasiet. Gruppen kallas för GAG.

Den andra gymnasieläraren håller den femte obligatoriska kursen som heter ”Studier och arbete”. Även denna kurs hålls fyra gånger i veckan och en lektion är 70 minuter. Gruppen består även här av 17 elever och de går i andra årskursen i gymnasiet. Jag kommer att kalla den andra gymnasieläraren för GB och gruppen för GBG.

Intervjun med läraren (bilaga 1) består av 20 frågor varav de fem första frågorna handlar om lärarens bakgrund. Resten av frågorna handlar om språkanvändningen i klassen.

Observationsblanketten (bilaga 2) består av tre delar. Den första delen handlar om lärarens användning av svenska: Vilka diskussionsämnen har läraren? Hur gör läraren sig förstådd när hon talar svenska? Vad gör läraren när eleven talar svenska? Den andra delen fokuserar på de material och aktiviteter som läraren använder för att gynna elevernas användning av svenska. Aktiviteterna är indelade enligt Ericssons (1989: 217–233) metoder för muntlig elevaktivitet (se vidare avsnitt 3.3). Den sista delen av blanketten gäller eleverna: när talar eleverna svenska?

Frågeformuläret till eleverna (bilaga 3) består av 16 frågor på finska. De sex första frågorna handlar om elevernas bakgrund och de 10 övriga frågorna om muntlig svenska i klassen. Med frågorna vill jag belysa elevernas syn på undervisningsspråk. Vad tycker eleverna själva är det bästa undervisningsspråket? Ytterligare vill jag veta vilka muntliga material och metod eleverna själva skulle vilja ha i klassen.

### 1.3 Metod

Min undersökning är en fallstudie, dvs. jag studerar en mindre avgränsad grupp (Patel & Davidson 2003: 54). Jag försöker ge en så fyllig och objektiv bild av några svensklärares undervisningsspråk som möjligt genom att jag i datainsamlingen kombinerar intervjuer, observationer samt enkäter.

Metoden är både kvalitativ och kvantitativ. Jag kommer att beskriva fyra olika lärares sätt att tala svenska och elevernas sätt att byta kod. Dessutom försöker jag förstå de orsaker som ligger bakom lärares val att tala svenska i vissa situationer i klassen. Den kvantitativa metoden tillämpar jag när jag tar tid på under hur stor andel av undervisningen läraren talar svenska. Siffrorna kommer jag att presentera i tabeller.

Min undersökning baserar sig mest på observation. Jag observerar två kvinnliga lärare både i högstadiet och i gymnasiet. Högstadielärarna observerar jag 10 lektioner vilket gör totalt 450 minuter. Gymnasielärarna observerar jag sex gånger. Det gör jag därför att en lektion i gymnasiet tar 70 minuter. Då blir observationerna i gymnasiet

sammanlagt 420 minuter som i stort sett motsvarar den totala observationstiden i högstadiet.

Observationerna är öppna, dvs. deltagarna vet om undersökningen och accepterar att jag fungerar som observatör (Holme & Solvang 1997: 111). För observationerna har jag själv gjord en blankett (bilaga 2) som delvis baserar sig på observationsblanketter för språkbad, som jag fått från Institutionen för nordiska språk i Vasa universitet. Dessutom har jag använt Eie Ericssons indelning av metoder i muntliga aktivitet (se vidare avsnitt 3.3).

Tekniken för att samla information behövde jag pröva före den riktiga undersökningen. (Patel & Davidson 2003: 58). Jag har alltså även gjort en pilotstudie i en grupp som motsvarar undersökningsgruppen. Pilotstudien behövdes för att jag skulle få veta om det är möjligt att både ta tid och göra anteckningar samtidigt. Tekniken testades den 27 oktober 2009 och den visade sig fungera.

Före observationerna intervjuar jag lärarna för att få mera information om deras planering och språkanvändning i klassen. Denna typ av intervju kallas för respondentintervju, dvs. jag intervjuar personer som själva är delaktiga i den företeelse jag studerar (Holme & Solvang 1997: 104). Hur mycket talar lärarna svenska? Under vilket undervisningsmoment och varför? Frågor till intervjun har jag utarbetat med en utomstående lärare. Eftersom språket i min avhandling är svenska, intervjuar jag också lärarna på svenska. Intervjuarna spelas in på band och transkriberas. Efter jag har analyserat lärarnas användning av svenska, övergår jag till intervjuarna och lyfter fram de aspekter som har att göra med resultatet. På det sättet försöker jag förstå lärarnas sätt att undervisa.

När jag är färdig med observationerna ger jag ett frågeformulär även till eleverna för att få veta deras syn på lärarens undervisningsspråk. Frågeformulären ges till de elever som hör till grupper jag observerar. Frågeformuläret har givna svarsalternativ så att det är lättare och snabbare för eleverna att svara. Eleverna är inte nödvändigtvis tillräckligt motiverade för att svara på öppna frågor. Dessutom är frågeformuläret skrivet på finska

så att alla elever förstår både frågor och svarsalternativ. Svaren av varje elevgrupp analyserar jag skild. Där beskriver jag även elevernas sätt att byta kod vilket jag observerar i klassen.

I analysen beskriver jag de fyra lärarnas språkanvändning i högstadiet och gymnasiet och ser om det finns gemensamma drag mellan två lärare på samma stadium. Jag lyfter fram följande aspekter: diskussionsämne och kvantitativa resultat, hur läraren gör sig förstådd, material och aktiviteter och orsaker till språkanvändningen. Jag kommer att ge exempel på hur lärarna använder svenska i klassen. Transkriptionerna är skriftspråkliga eftersom det för denna undersökning inte är viktigt att veta hur utan vad som sägs på svenska i klassen.

Till sist jämför jag resultaten mellan högstadiet och gymnasiet. Där lyfter jag fram viktigaste och mest intressanta aspekter. Alla intervjuer och frågeformulär behandlas anonymt.

## 2 SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING

I detta kapitel diskuterar jag språkinläring och språkundervisning. I samband med språkinläring lyfter jag fram förstaspråksinläring i avsnitt 2.1.1 samt inläring av andraspråk och främmande språk i följande avsnitt, 2.1.2. I fråga om språkundervisningen presenterar jag olika metoder i språkundervisningen (2.2.1) enligt Eie Ericssons (1989) indelning, och lyfter i synnerhet fram den kommunikativa metoden (2.2.2). Detta gör jag därför att den kommunikativa metoden har en viktig koppling till min undersökning. Kommunikativ språkundervisning diskuterar jag senare mera ingående i kapitel 3.

### 2.1 Språkinläring

Man kan lära sig många språk under sitt liv. Det eller de språk som man tillägnar sig först genom naturligt inflöde kallas förstaspråk, dvs. barns modersmål (Abrahamsson 2009: 258). Efter förstaspråket inlärs ett andraspråk som kan vara vilket språk som helst (Abrahamsson 2009: 13).

Den skillnad som man oftast gör mellan andraspråk och främmande språk är att andraspråksinläring sker i det land där språket talas. Språkinläring av främmande språk sker däremot utanför språkmiljön, t.ex. i skolan. (Hammarberg 2004: 26.) Så här enkel är ändå verkligheten oftast inte. Hammarberg och Viberg (1984: 6) diskuterar hur invandrare i Sverige får inläring av svenska som främmande språk fast de möter svenska också utanför klassrummet.

I skolan är inläringen oftast formell. Informell inläring sker däremot genom kontakt med språket i det dagliga livet. (Hammarberg 2004: 26.) När det gäller invandrare i Sverige så får de informell inläring av svenska i en miljö där målspråket talas; man kombinerar undervisningen med informell inläring utanför klassrummet (Hammarberg & Viberg 1984: 6). Också i Finland kan man lära sig svenska som främmande språk i

skolan fast svenskan även talas utanför klassrummet. Det betyder att i Finland kan man lära sig svenska som andraspråk eller som främmande språk.

### 2.1.1 Förstaspråksinläring

Det finns olika inriktningar som förklarar hur förstaspråksinläringen sker. Behavioristerna anser att barnen lär sig språket genom imitation, dvs. genom att höra språket och imitera det. Språkinläringen sker på grund av en inre process och kan jämföras med andra sorters inläring. Behavioristernas syn på inläring har kritiserats bl.a. med att om språkinläring var så lätt, borde chimpanser vara mycket längre på väg att lära sig ett språk. (Linnarud 1993: 25-27.)

En motsatt förklaring till språkinläringen presenteras av nativisterna. Enligt Chomsky finns det en inlärningsmekanism i hjärnan som kallas för LAD (Language Acquisition Device). Barnet får information från omgivningen och drar slutsatser. Förutom LAD behöver barnet lämplig input, dvs. språkligt inflöde för att han eller hon skall kunna dra slutsatser och språket utvecklas vidare. Ytterligare måste det finnas organisatoriska principer som gäller alla språk för att barnet skall kunna lära sig ett språk. Språkinläringen sker på grund av språkspecifika ärftliga faktorer och varje talare har kunskap om språk. (ibid.)

I samband med förstaspråksinläring används ofta termen kritisk period. Termen betyder att det finns en begränsad tidsperiod för språkinläring under vilken barn måste utsättas för det aktuella språket för att en normal utveckling skall kunna äga rum. Enligt neurofysiologen Eric Lenneberg måste utsättningen för språket ske innan man når puberteten, dvs. innan man fyller 13 år. Om språkinläringen inte börjar inom denna period kan man inte uppnå en fullständig behärskning av språket. (Abrahamsson & Hyltenstam 2003: 32.)

Med anledning av den kritiska perioden kan man konstatera att ju tidigare språkinläringen börjar, desto bättre behärskar man språket. Men det betyder inte att vuxna inlärare inte kan uppnå fullständig behärskning av ett andraspråk. Abrahamsson

och Hyltenstam (2003: 53) påpekar att t.ex. med en effektiv undervisning kan man kompensera biologiska begränsningar.

### 2.1.2 Inläring av andraspråk och främmande språk

Stephen Krashen utvecklade under 70-talet en teori om språkinläring som kallas för monitorteorin. Enligt teorin tillägnar man sig språk genom att man förstår innehållet. (Krashen 1985: 1.) Monitorteorin består av fem hypoteser som jag kort presenterar: hypotesen om två typer av inläring, hypotesen om den naturliga följd, monitorhypotesen, inputhypotesen samt hypotesen om det affektiva filtret.

Krashen (1985: 1) skiljer mellan språktillägnande och språkinläring. Tillägnandet är en omedveten process som äger rum i naturliga situationer. På detta sätt lär man sig även det första språket. Språkinläringen däremot är en medveten process som äger rum t.ex. i klassrummet. Enligt Krashen och Terrell (1983: 18) är tillägnandet det mest effektiva sättet både för barn och vuxna att lära sig ett språk.

Enligt hypotesen om den naturliga följd tillägnar man sig reglerna i ett språk i en viss ordning. Med detta menar Krashen och Terrell (1983:28) att det finns somliga strukturer i grammatik som tillägnas tidigare än de andra. Att man tillägnar sig språkreglerna i en viss ordning kan inte påverkas av undervisning i klassrum.

Att man kan uttrycka sig på ett annat språk beror på att man har tillägnat sig en kompetens, den mentala grammatiken. De inlärd reglerna finns däremot samlade i en monitor, som kan kopplas på i olika hög grad beroende på kommunikationssituationen. Det betyder att först bildar man ett yttrade med hjälp av den mentala grammatiken. Om tidspressen inte är för stor kan man kontrollera resultatet med monitorn. (Krashen 1985: 2.)

Med inputhypotesen avser Krashen (ibid.) att man tillägnar sig ett språk endast genom begripligt inflöde, dvs. att man utsätts för förståelig språklig stimulans på rätt nivå. Tillägnandet blir mest effektivt när yttrandet ligger en liten bit ovanför inlärarens egen

aktuella nivå. När inläraren får begripligt inflöde, utvecklas kompetensen så att inläraren lär sig att tala. Om det finns tillräckligt med förståelig språklig stimulans får inläraren även grammatiken automatiskt. Krashen och Terrell (1983: 56) påpekar att det är viktigare för inläraren att få lyssna och förstå språket än att kunna tala.

Utöver begripligt inflöde påverkas andraspråksinläring av individuella skillnader. Inläraren behöver ha ett lågt affektivt filter för att tillägna sig ett språk. Det affektiva filtret formas av motivation, behov, attityder, självkänsla samt oro. När filtret är högt kan inläraren förstå inputen men tillägnar sig inte språket. Krashen (1985: 4) föreslår att filtret är lägst när inläraren är så koncentrerad på att förstå innehållet att han glömmer att han hör eller läser ett annat språk.

Spridningen av Krashens monitorteori bland pedagoger världen över förklaras av dess tydliga implikationer för undervisningsverksamhet: inläringen sker i en klassrumsmiljö som främjar informell och naturlig inläring. Men teorin har även kritiserats. Krashen betonade att den viktiga kompetensen i andraspråk tillägnas omedvetet via inflödet. Med detta menar Krashen att omedveten intuition i ett andraspråk inte kan uppnås med studier av formella regler, vilket har kritiserats. Den formella undervisningen kan ha positiv inverkan på den naturliga tillägnandeprocessen. Enligt Long kan inlärare, som genom formell undervisning har blivit medvetna om grammatiska regelbundenheter, bättre upptäcka dessa regelbundenheter i det naturliga inflödet. (Abrahamsson 2009: 119.)

Enligt Longs (1981 via Abrahamsson 2009: 181–184) interaktionshypotes blir inflödet begripligt genom olika modifieringar av interaktionsstrukturer. För att uppnå förståelse kan samtalspartner yttra sig genom fler förståelsekontroller, fler signaler som bekräftar den egna förståelsen och fler begäran om bekräftelse och förtydligande. Dessutom kan man repetera både egna och den andras yttranden, t.ex. upprepa inlärarens yttrande i en utvidgad eller mer korrekt version. Med hjälp av anpassad interaktion blir inflödet begripligt och man tillägnar sig ett språk.



Interaktionens roll i språkinlärning betonas även av Swain. För att utveckling av andraspråket ska ske behöver inläraren ett begripligt utflöde i stället för inflöde. Det som Swain menar är att andraspråket utvecklas genom att inläraren pressas till att uttrycka sig så precist som möjligt. Då använder inläraren de lingvistiska resurserna på ett helt annat sätt jämfört med bearbetning av inflöde. Inläraren måste få delta i interaktion som kräver ett aktivt och alltmer kvalificerat språkligt deltagande. (Lindberg 2004: 469.)

## 2.2 Språkundervisning

Ovan har jag diskuterat hur man lär sig språk. Fast det finns olika teorier om språkinlärning leder de inte direkt till vissa metoder i språkundervisningen. Metoderna påverkas bl.a. av tid, region, språkgrupp och samhällsskick (Laurén 2006: 35). Jag presenterar i det följande några olika språkundervisningsmetoder.

### 2.2.1 Olika metoder i språkundervisning

En dominerande metod inom språkundervisningen har under många århundraden varit grammatik-översättningsmetoden. Rötterna för metoden kan hittas så långt som 2000 år tillbaka. Intresset skapades därför att man ville kunna tolka urkunder och föra det litterära arvet vidare. Undervisningen gällde latin, hebreiska och grekiska för en intellektuell elit för att utbilda och insocialisera kyrkans tjänare. (Ericsson 1989: 66-67.)

Grammatik-översättningsmetoden betonar färdigheterna att läsa och skriva (Laurén 2006: 38). Arbetssättet är inte kreativt: eleverna får detaljerade grammatikregler på modersmålet som de lär in mekaniskt. Dessutom översätter de konstruerade meningar från modersmålet till målspråket. Sällan får eleverna skriva eller tala fritt i denna metod. Undervisningsspråket är för det mesta modersmålet och all aktivitet i klassrummet utgår från en text, vilket kan skapa trygghet hos läraren. Språklig korrekthet är viktigt. (Ericsson 1989: 155.) Metoden ger en teoretisk grund som är av värde vid vidare kontakt med målspråket (Ericsson 1989: 68).

Motsatsen till grammatik-översättningsmetoden är direktmetoden som är över hundra år gammal. Den uppkom som en protest mot latinundervisningsmetoderna som överfördes på moderna språk. Kännetecknande för direktmetoden är att språkinläringen sker genom att lyssna på det, och förståelsen underlättas med bilder. Man lär sig tala genom att tala vilket tränas med tillhörande aktiviteter. Översättning hör inte till direktmetoden. Undervisningsspråket är alltid målspråket, och uttal samt intonation är viktigt. Grammatikregler ”pluggas” inte utan de övas genom exempel. (Ericsson 1989: 155.) Direktmetoden används nuförtiden främst i europeiska skolor för de inledande studierna (Laurén 2006: 41).

Den audio-lingvala metoden tillkom under andra världskriget. Den amerikanska militären behövde personal som hade utvecklade muntliga språkkunskaper. Metoden betonar talat språk som eleverna lär sig genom eftersägning och utantilläring. Korrekthet i språket är viktig. Grammatik lärs på basis av exempel. Fast grammatikreglerna kan vara på modersmålet, är undervisningsspråket i huvudsak målspråket. I dag kan man hitta undervisningssätt som liknar den audio-lingvala metoden bl.a. i språklaboratorier, där eleverna tränar den muntliga färdigheten mekaniskt utan att koncentrera sig på vad de säger. (Ericsson 1989: 157-159.)

Suggestopedi utvecklades av bulgaren Lozanov på 70-talet. Han ville skapa en trygg, avslappnad och positiv atmosfär i klassen. Atmosfären skapas i ett klassrum som liknar ett vardagsrum och med musik i bakgrunden. Korrigering är inte viktig. Små grupparbeten favoriseras. Eleverna läser högt efter läraren, läser igenom hela textmassan varje kväll samt genast när de vaknar nästa morgon – varje gång på målspråket. Detta är viktigt för att eleverna skall nå sina inlärningsresultat genom omedveten bearbetning av stoffet under sömnen. Musik är viktig därför att man försöker lyfta fram elevernas affektiva och uttrycksmässiga resurser. Då blir språkinläringen effektiv. (Ericsson 1989: 162.)

Community language learning eller counseling learning är en undervisningsmetod som utvecklats av Curran. En liten grupp språkinlärare sitter i ring och uttrycker sina tankar

på modersmålet. Detta kräver en avspänd och icke-korrigerande atmosfär. Yttrandena översätts av läraren som är utanför ringen. Därefter spelas allt in på band för att innehållet skall kunna avlyssnas, imiteras, analyseras, skrivas av och läras in. Läraren håller sig i bakgrunden men hjälper vid behov. Eleverna själva har ansvaret för sin egen inläring. (Ericsson 1989: 163.)

The silent way är en metod som utvecklats av Gattegno. Enligt Gattegno är inläringen en process inom individen och därför borde eleven störas så lite som möjligt. När någonting sägs i klassen, är eleverna tysta för att för sig själva kunna bearbeta det språkliga materialet och transformera det tills det mognar. Även i denna metod är atmosfären viktig: eleverna måste känna sig trygga för att våga utveckla målspråket. Undervisningsspråket är endast målspråket. (Ericsson 1989: 164.)

Asher utvecklade en metod som kallas för Total Physical Response. Den bygger på inlärares förmåga att förstå innan de lär sig tala. Man försöker stimulera den inbyggda kapaciteten att tillägna sig språk. Läraren talar målspråket som är mycket enkelt i början men blir mer komplicerat hela tiden. Eleverna vänjer sig vid att förstå vilket de visar genom fysisk respons, enstaka ord på målspråket eller användning av modersmålet. Så småningom börjar eleverna använda målspråket i stället för modersmålet. (Ericsson 1989: 165.)

Learner Autonomy är en metod som initierats av Europarådets språkforskningsprogram. Eleverna ses som olika varandra och de bör få utvecklas i egen takt, arbeta självständigt och ta eget ansvar. De själva planerar det som görs i skolan och hemma. Eleverna arbetar mest i grupper medan läraren står i bakgrunden och lyssnar, stöder och ger dem sitt förtroende. Till lärarens roll hör även att skapa en emotionellt positiv miljö. Undervisningsspråk och samtalsspråk mellan eleverna är målspråket. (Ericsson 1989: 165–166.)

De ovannämnda undervisningsmetoderna skiljer sig från varandra t.ex. i fråga om undervisningsmaterial och undervisningsspråk. I grammatik-översättningsmetoden, som är den äldsta av metoderna, är undervisningen endast på modersmålet. Efter den har

inriktningarna i undervisningen varit annorlunda. I stället för elevernas modersmål, sker undervisningen helt eller delvis på målspråket.

Likheterna mellan metoderna kan man hitta i arbetssätten. Eleverna t.ex. lyssnar, eftersäger och imiterar, vilket är ganska mekaniska sätt att lära språket. Ingen av metoderna betonar elevens egen muntliga produktion på målspråket – t.ex. i community language learning är elevernas muntliga produktion på modersmålet som läraren sedan översätter till målspråket. Språkundervisningsmetoder som betonar både den muntliga produktionen och de kommunikativa färdigheterna diskuteras i det följande.

### 2.2.2 Kommunikativ metod

En inlärningssyn där läraren förmedlar kunskapen till eleven utan någon aktiv medverkan från elevernas sida har präglat språkundervisningen under lång tid. Efter det har man börjat betona interaktionens och kommunikationens roll i språkinlärningen. (Lindberg 1996: 9.)

Den kommunikativa metoden fick sin början på 70-talet när ekonomiskt samarbete mellan länderna i Europa blev allt viktigare. De tidigare undervisningsmetoderna förberedde inte inlärarna för naturlig och autentisk kommunikation utanför klassrummet. Man ville understryka språkets funktionella och kommunikativa sidor. (Baker & Prys Jones 1998: 674.)

Fast den kommunikativa kompetensen började få insteg, betonade man mycket den lingvistiska kompetensen, framför allt artikulation fortfarande på 70-talet. Detta kan vara en orsak till varför studenterna inte vågade tala. Den kommunikativa delen lyftes fram på 80- och 90-talet, men en balans mellan lingvistisk korrekthet och kommunikativa förmåga behövdes. Utvecklingsarbete för undervisningen i muntlig färdighet inleddes i början av 2000-talet (Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2007: 84)

Enligt den kommunikativa metoden tillägnar man sig och utvecklar man språket i kommunikation. I undervisningen är det viktigt att inlärarna försöker kommunicera och bli förstådda. Fel i grammatik och uttal har ingen betydelse, och inlärarna är tillåtna att byta kod till modersmålet. Läraren är i bakgrunden och hjälper till när det behövs. (Baker & Prys Jones 1998: 677.)

En riktning inom den kommunikativa metoden kallas för *functional-notional approach*. Det som görs i klassen beror på det som eleverna beräknas behöva kunna uttrycka på målspråket. Situationer och basordförråd specificeras enligt den miljö, den roll och det ämne som är aktuellt. Grammatiken lärs in ett naturligt sammanhang (Ericsson 1989: 42.) En annan riktning inom den kommunikativa språkundervisningen är *naturalistic orientation*. Där försöker man skapa situationer som efterliknar de situationer i vilka man tillägnar sig förstaspråket. Övningarna och innehållen bör vara så äkta som möjligt. (Ericsson 1989: 171.)

Fast intresset för talad kommunikation har ökat både inom och utanför skolan, ger skolan skriftspråket högre status fortfarande idag. Backlund (2006) nämner USA som ett bra exempel på ett land där eleverna får undervisning i ämnet tal ända från grundskolan och till gymnasiet. (Backlund 2006: 199–200.)

### 3 KOMMUNIKATIV SPRÅKUNDERVISNING

I föregående kapitel presenterade jag den kommunikativa metoden som en metod bland flera i språkundervisning. I detta kapitel fördjupar jag mig mera i den kommunikativa språkundervisningen. Jag diskuterar kommunikativ kompetens i avsnitt 3.1, samtalets och interaktionens roll för den kommunikativa språkundervisningen i avsnitt 3.2 och muntlig aktivitet i det följande avsnittet, 3.3. I avsnitt 3.4 presenterar jag svenska språket i den nationella läroplanen för A-svenska, där jag lyfter fram de muntliga färdigheterna både i högstadiet (3.4.1) och i gymnasiet (3.4.2).

#### 3.1 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens är ett begrepp för språklig kunskap och färdighet vilket präglades av Hymes på 70-talet. I stället för Chomskys (1965) språkkompetensbegrepp som var rent grammatiskt, utvidgade Hymes begreppet att omfatta även de sociala faktorerna i kommunikation. Enligt Chomsky var språk en kompetens hos en individ, medan Hymes ansåg att det finns även en vidare kompetens för att kunna kommunicera med språket. (Hammarberg 2004: 36–37.)

Utgångspunkten för modellen för kommunikativ kompetens är att man behöver kunskaper och färdigheter på flera olika nivåer för att kunna kommunicera. Man måste kunna använda språket både i muntlig och i skriftlig kommunikation av olika slag. Dessutom måste man producera och tolka yttranden språkligt korrekt och på ett sätt som är socialt och kulturellt godtaget. (Lindberg 1996: 24.)

Canale och Swain (1980) skiljer två komponenter som ingår i kommunikativ kompetens: grammatisk och sociolingvistisk kompetens. Med grammatisk kompetens avses kunskaper och färdigheter i fråga om ordförråd, grammatik, form- och betydelselära samt uttal, medan den sociolingvistiska kompetensen gäller sociokulturella regler för språkets användning. (Bachman 1990: 85.) Vidare har Canale (1983) utvecklat kommunikativ kompetens att omfatta även diskurskompetens och strategisk kompetens. Diskurskompetensen betyder att man kan skapa sammanhang i ett stycke tal eller i en skriven text. Med den strategiska kompetensen menas kompetensen att kunna göra kommunikationen så effektiv som möjlig. Alla fyra komponenter samverkar med varandra (Hammarberg 2004: 38.)

Canales modell har vidareutvecklats av Bachman på 90-talet. Bachman har en organisatorisk kompetens som omfattar både grammatisk kompetens och diskurskompetens i Canales modell. Till den organisatoriska modellen hör alla regler som gäller hur språket organiseras på olika nivåer. Vidare skiljer sig Bachmans modell från Canales i det att förutom den organisatoriska kompetensen omfattar den kommunikativa kompetensen pragmatisk kompetens, som innehåller illokut och sociolingvistisk kompetens. (Bachman 1990: 87.) Den illokuta kompetensen är kunskap om hur språkliga funktioner och talhandlingar realiserar (Lindberg 1996: 27).

Att inlärarspråket ses som en framväxande kommunikativ kompetens gäller bl.a. interaktionella riktningar inom andraspråksforskning (Hammarberg 2004: 38). I det interaktionella perspektivet ställs samarbetet mellan inläraren och den språkliga omgivningen i centrum (Hammarberg 2004: 60). Den roll som samtalet och interaktionen har för inläraren diskuteras i det följande.

### 3.2 Samtalets och interaktionens roll

Studier i främmande språk leder inte nödvändigtvis till att inläraren kan använda språket i kommunikation. Widdowson (1979: 49) tar upp en undersökning som visar att studiens inlärare, som studerat engelska minst sex år i högstadium och i gymnasium,

ännu har svårigheter att använda engelska i normal kommunikation. En grammatisk kompetens leder alltså inte automatiskt till att inläraren vet hur man använder språket i olika sociala sammanhang (Widdowson 1979: 50).

En kommunikativ språkförmåga förutsätter alltså att man har kunskap om det språkliga systemet och att man kan använda och omsätta denna kunskap i verklig kommunikativ språkanvändning. Därför bör språkundervisningen erbjuda rika tillfällen till språkanvändning eftersom man lär sig kommunicera genom att delta i kommunikation. (Lindberg 1996: 28–29.) En undersökning av Jackson och Lahaderne (1967 via Nunan 1991: 194) visar dock att läraren ber duktiga elever att tala mycket mera än svaga elever, fast det är just de svaga eleverna som skulle behöva mest övning i tal.

Även Moilanen (2002: 235) diskuterar samtalets betydelse i språkundervisningen. Redan i början av språkstudierna bör läraren använda målspråket fast eleverna inte förstår vad läraren säger för att de ska bli vana vid språket: hur språket låter, hurdan talrytm språket har osv. Det är viktigt att eleverna får lyssna på språket, speciellt från läraren. En undersökningen av Zilm (1989 via Tornberg 1997: 137) har visat att om läraren använder mer målspråk i klassen ökar även elevernas användning av målspråket (Nunan 1991: 190). När arbetspråket i klassrummet är målspråket, blir språkinläringssituationen den verklighet i vilken språket kommer till användning.

Läraren bör använda språket så mycket som möjligt i olika kommunikationssituationer i klassen. Dessa situationer är t.ex. att öppna fönstret, att stänga dörren eller att ta fram böckerna. Ytterligare bör läraren ha småprat, så kallad small talk med eleverna. Eftersom det kan vara svårt för eleverna att snabbt börja samtala på målspråket, bör den muntliga färdigheten ibland övas t.ex. under hela lektionen. (Moilanen 2002: 234–235.) Linnarud (1993: 100) påpekar att oavsett hur mycket man använder bandinspelningar av infödda talare och ser på videofilmer, har läraren en viktig position i klassen. Det är endast lärare som kan anpassa sitt språk så att det ligger på rätt nivå för eleverna.

Talarens intonation och gester, samt kontext hjälper inläraren i muntlig interaktion (Ellis 1999: 37). När läraren talar målspråket till inlärarna kan hon eller han gå tillbaka,



förklara, rita, göra gester och ta pauser – beroende på hur inlärnarna reagerar på lärarens tal (Moilanen 2002: 235). I muntlig interaktion kan inlärnaren t.ex. fråga om det finns någonting som han eller hon inte förstår. Det gör att inflödet i den muntliga interaktionen är rikare, vilket vidare underlättar tillägnandet av ordförråd. (Ellis 1999: 51) Den största delen av ordförrådet lärs nämligen tillfälligt genom den muntliga inputen. Jämfört med den skriftliga inputen kan den muntliga inputen vara särdeles viktig för att nybörjare ska tillägna sig ordförrådet eftersom den muntliga inputen erbjuder inlärnaren stöd från kontexten (Ellis 1999: 58).

### 3.3 Muntlig aktivitet i klassen

I början av språkstudierna är det oftast läraren som intar en central plats i muntliga övningar. Men läraren bör så snart som möjligt låta eleverna själva ta över ansvaret för sitt muntliga agerande på målspråket. (Ericsson 1989: 217.) Lärardominerade samtal ger eleverna få tillfällen att öva kommunikation, och eleverna har liten möjlighet att påverka samtalets innehåll (Tornberg 1997: 46).

Brown & Yale (1983 via Lindberg 1996: 78) har introducerat fyra faktorer som påverkar språkanvändningen: lyssnare, miljö, informationsvärde och ämne. Dessa faktorer kan påverka kommunikativ stress vilken man måste ta hänsyn till i talsituationen i klassen eftersom stressen vidare påverkar viljan att kommunicera.

Det är lättare för elever att tala med jämnåriga som de känner väl, och att tala med en lyssnare än med flera (Lindberg 1996: 78). Undersökningar har visat att den muntliga aktiviteten hos eleverna ökar när eleverna arbetar i grupper. Grupparbete ger eleverna en möjlighet att formulera problem med egna ord, och eleverna blir mer aktiva och ägnar mer tid åt uppgifterna. Dessutom gynnas elevernas språkutveckling eftersom de talar mer i grupp än inför hela klassen. I gruppen blir eleverna mer frimodiga och de frågar mera sådant som de inte förstår. (Tornberg 1997: 65.)

När miljön är välkänd och informell är det bekvämt att utföra en uppgift (Lindberg 1996: 78). Detta anser även Moilanen (2002: 235), som diskuterar betydelsen av atmosfären under muntliga lektioner. Det är viktigt att eleverna kan slappna av. Med detta menar Moilanen att klassen måste ha en tillitsfull atmosfär så att eleverna kan koncentrera sig på att lyssna och tala utan någon press. Läraren kan påverka detta genom att han inte tar upp ett nytt tema utan upprepar det som redan tidigare har diskuterats.

Det är lättare för eleven att förmedla ett välkänt innehåll som lyssnaren är intresserad av. (Lindberg 1996: 78.) Om eleverna själva får bestämma innehållet i det man ska tala om har det en positiv inverkan på elevernas motivation och deltagande i samtalet (Tornberg 1997: 46).

Elevernas språkliga interaktion påverkas av typen av uppgifter. Innehållsbaserade, problemlösande uppgifter där eleverna måste diskutera med varandra är bättre än uppgifter i helklassundervisning eftersom de först nämnda uppgifterna utvecklar ett rikare språk hos eleverna. När uppgifterna är öppna leder de till längre samtal och mer interaktion mellan eleverna. (Tornberg 1997: 46.)

Innehållet i kommunikativa talövningar bör helst vara så äkta som möjligt. Detta betyder att övningarna är byggda så att den som inte frågar i förväg känner till svaren. (Ericsson 1989: 391.) Detta slags övningar har en s.k. informationslucka. Övningar som saknar informationslucka ger studenter möjlighet att öva språkstrukturer men inte att öva kommunikation. En idealisk informationslucka ingår i sådana situationer i klassrummet där studenterna själva får välja vad de säger. (Johnson 1979: 200–202.) Det är en fördel om eleven själv formulerar sitt eget språk. Det elevproducerade talet ger en förutsättning för äkta kommunikation. (Ericsson 1989: 391.)

Johnson (1979: 200) diskuterar två olika typer av uppgifterna i språkinläring. Den ena beskriver han på följande sätt: ”---somewhat akin to practising the use of an axe without providing any trees to cut down” dvs. det är meningslöst att lära språk utan någon kontext. Inläraren bör få öva språket i interaktion, i kommunikativa situationer, för att

lära sig använda språket i olika situationer på riktigt sätt. Det är meningslöst för inläraren att lära sig språket om han eller hon hela tiden är koncentrerade på bara språkriktighet.

Även Brown (1994: 81) diskuterar den interaktiva språkinlärningen. I den interaktiva språkinlärningen ingår att eleverna får autentisk språklig input. Ordet autentisk betyder någonting som är sant, verkligt och naturligt (Hellström 1990: 137). Kommunikation bör alltså handla om autentiska och betydelsefulla teman, och aktiviteter i klassen bör förbereda eleverna för den språkliga kommunikationen utanför klassen. Till den interaktiva språkinlärningen hör även att eleverna deltar i ett spontant, naturligt samtal och övar den muntliga kommunikationen på det sättet. (Brown 1994: 81.)

Ericsson (1989: 217–233) presenterar tio olika metoder för muntlig aktivitet. För *körläsning* kan man använda olika tekniker: efter läraren eller bandspelaren, samtidigt med bandspelaren, före bandspelaren eller läraren och unison läsning utan att någon läser före eller efter. I *Individuell eftersägning* läser läraren eller bandspelaren före och enskilda elever upprepar en mening i taget, och byte sker efter varje mening. Om det finns bara en enda elev som läser högt för hela klassen är det fråga om *enskild högläsning*.

Den fjärde aktiviteten, *surläsning*, betyder att samtliga elever läser högt på samma gång, var och en i sin egen takt. *Löpeld* är en aktivitet där eleverna läser sina meningar i tur och ordning enligt texten utan att läraren behöver ingripa. I *återstudsning* frågar läraren flera gånger om ett enda faktum. När läraren får svar från en elev studsas frågan direkt tillbaka på en annan elev, och många elever aktiveras. Den sjunde aktiviteten är att elever ställer frågor på målspråket. Dessutom kan man använda *parvis elevarbete*, *dramatisering* eller *inlärningsstudio*.

### 3.4 Muntliga färdigheter i den nationella läroplanen för A-svenska

I detta avsnitt diskuterar jag hur de muntliga färdigheterna syns i läroplanerna. Först lyfter jag fram de muntliga färdigheterna i grunderna för läroplanen för årskurserna sju till nio (3.4.1). Efter det diskuterar jag vad grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar säger om de muntliga färdigheterna (3.4.2).

### 3.4.1 Högstadium

Grundskolan styrs av lagstiftningen, de nationella grunderna för läroplanen samt de lokala läroplanerna. Av dessa är utbildningsstyrelsens läroplansgrunder för den grundläggande utbildningen den mest centrala normen som styr skolan. De nyaste grunderna är från år 2004 och på basis av dem görs den lokala läroplanen upp. Varje kommun och skola måste ha en läroplan. (Utbildningsstyrelsen 2009a.)

Läroplanen har sju temaområden vars innehåll och mål skall ingå i många läroämnen. Ett av dessa temaområden är kommunikation och mediekunskap. Temaområdena lyfts in i olika läroämnen utgående från de perspektiv som karakteriserar läroämnet. (Utbildningsstyrelsen 2009.) Om läroämnet svenska sägs följande:

”Undervisningen i svenska skall ge eleverna färdigheter för växelverkan och samarbete med den svenskspråkiga befolkningen i vårt land och för nordiskt samarbete. Undervisningens uppgift är att vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet---Eleven skall också lära sig att förstå att språket som färdighetsämne och kommunikationsmedel förutsätter långsiktig och allsidig kommunikativ träning.” (Utbildningsstyrelsen 2004b.)

I läroplanen betonas att eleven skall sådana språkliga färdigheter att han eller hon kan samarbeta med svenskspråkiga och kan delta i samspelet. Eleven ska våga använda sin språkfärdighet samt förstå att man inte är bra i början. Det behövs långsiktig och allsidig kommunikativ träning för att kunna kommunicera.

Elevernas språkfärdigheter i svenska som A-språk i årskurserna sju till nio ska utvecklas så att eleven förstår tydligt standardspråk i tal och skrift. Därtill är målet att eleven klarar sig i sociala sammanhang och de vanligaste betjäningssituationerna, samt kan beskriva sin närmaste krets. Till den kulturella kompetensen hör att eleven ska lära sig

att kommunicera och handla i all dagliga situationer enligt vad som är acceptabelt i den främmande kulturen. (Undervisningsstyrelsen 2004b.)

I läroplanen nämns också kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategierna omfattar följande mål (ibid.):

- verbal slutledning eller att med språkliga medel eller utifrån situationen sluta sig till innehållet i meddelande
- att utnyttja den respons man får i interaktionssituationer
- att kompensera bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck
- att iaktta det egna språkbruket
- att använda vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation, såsom uttryck vid inledning och avslutning av ett inlägg och då man ber om ordet, behåller ordet och ger respons

Som framgår av kommunikationsstrategierna, behöver eleven klara sig även med ett bristfälligt ordförråd i muntliga interaktionssituationer. Eleven förväntas kunna utnyttja den situation han eller hon är i, samt kunna komma på andra uttryck när eleven är osäker på det målspråkliga uttryck som han anser vara korrekt. Eleven bör dessutom kunna vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation.

För betyget åtta vid slutbedömning i årskurs nio bör elevens tal vara på färdighetsnivå A2.1 som utgör den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje. Elevens tal har fel i grammatik och i uttal men talet är förståeligt, och vissa bekanta avsnitt är flytande. Eleven reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Dessutom behärskar eleven basordförrådet och de viktigaste strukturerna (Utbildningsstyrelsen 2004a.)

För att eleven i årskurs nio ska få betyget åtta vid slutbedömning i hörförståelse måste eleven ha en fungerande grundläggande språkfärdighet. Detta betyder att eleven förstår huvudtankar och viktigaste detaljer i tal som behandlar teman som är kända för eleven. Dessutom kan eleven följa tal som handlar om gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Eleven förstår vissa idiom men förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare språk samt upprepningar. (ibid.)

Av eleven krävs vissa språkfärdigheter för att få betyget åtta vid slutbedömningen i svenska. Eleven måste kunna klara sig i de vanligaste kommunikationssituationerna genom att komplettera de brister eleven har antingen i tal eller i hörförståelse. Eleven förväntas inte vara perfekt utan han eller hon är tillåten att göra fel. Dessa förväntningar handlar alltså om betyget åtta. Men hur är det med betyget tio vid slutbedömningen i svenska? Elevens språkfärdigheter måste då ha utvecklats ännu längre. Det krävs mera tal både från elevens och från lärares sida för att eleven ska få träning både i tal- och hörförståelse.

### 3.4.2 Gymnasium

De senaste grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för unga är från år 2003. I gymnasierna togs de i bruk senast hösten 2005. (Utbildningsstyrelsen 2009b.) Om läroämnet svenska i finska skolor sägs att undervisningen skall utveckla studenternas färdigheter i interkulturell kommunikation, och ge kunskaper och färdigheter i användning av svenska. Syftet med undervisningen är att hjälpa studenterna inse att man behöver en långsiktig och allsidig kommunikativ träning för verklig kommunikationsförmåga. (Utbildningsstyrelsen 2003.)

Varje kurs bör erbjuda studenterna tillfälle att lyssna, läsa, tala och skriva för olika ändamål. Skillnaderna i kommunikation på finska och svenska bör framhållas, vilket lyckas med autentiskt material. De som har börjat studera svenska mellan årskurserna ett till sex i den grundläggande utbildningen har sex obligatoriska kurser och två fördjupade kurser i svenska. (ibid.)

Den muntliga kommunikationen framkommer i beskrivningar av kurserna ”Vardagsliv i de nordiska länderna” (RUA1), ”Människor omkring oss” (RUA2) och ”Studier och arbete” (RUA5). I kursen vardagsliv i de nordiska länderna betonas diskussion, förmågan att uttrycka åsikter och viktiga strategier vid muntlig kommunikation. I kursen människor omkring oss fästs vikt vid säkerheten i talet och vid behärskning av strategier i svenska uttryck. I kursen studier och arbete övas den muntliga kommunikationen i temat studier och arbete. Dessutom övas där att förstå och använda

språket i formella situationer. I de två fördjupade kurserna skall språkfärdigheten utvecklas allsidigt. (ibid.)

Studera ska i A-lärokurser nå färdighetsnivå B1.2 i tal i gymnasiet. Detta betyder att eleven kan uttrycka sig relativt obehindrat. Eleven kan kommunicera säkert i de flesta situationer och uttrycka sig relativt obehindrat. Talet är förståeligt fast det förekommer avbrott och intonationen inte helt motsvarar målspråket. Eleven har ett omfattande ordförråd och kan använda vanliga idiom, många slags strukturer samt komplicerade satser. Grammatikfel som eleven gör i sitt tal stör sällan ens mer omfattande kommunikation. (ibid.)

I hörförståelse ska studera nå färdighetsnivå B2.1, dvs. en självständig språkfärdighet. Eleven förstår centrala tankar i komplicerat språk både i fråga om konkreta och abstrakta ämnesområden. Eleven kan följa detaljerade framställningar, omfattande tal samt invecklad argumentation, ur vilka han eller hon kan komprimera innehållet eller återge de centrala detaljerna. Men samtal i snabbt tempo mellan infödda talare kan vara svårt att förstå. (ibid.)

Förutom de nivåskalor som studera måste nå ska studerandena kunna kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan. Därtill ska studera utveckla sin språkfärdighet så att de bättre kan utbyta tankar och åsikter. (ibid.)

## 4 LÄRARES SPRÅKANVÄNDNING I HÖGSTADIUM

I detta kapitel analyserar jag lärares användning av svenska i högstadium. Jag fortsätter min analys i kapitel fem där jag beskriver lärares språkanvändning i gymnasiet. Till sist jämför jag språkanvändningen mellan lärarna i högstadium och i gymnasium i kapitel sex.

### 4.1 Högstadielärare HA

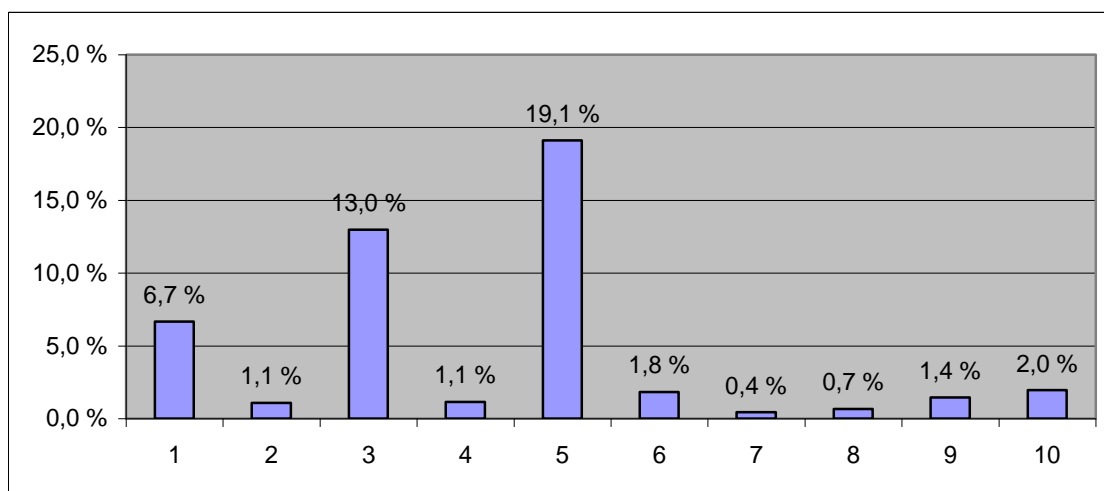
I detta avsnitt diskuterar jag språkanvändningen hos högstadielärare HA. Först redovisar jag för en kvantitativ analys av lärarens användning av svenska i avsnitt 4.1.1. Efter det tar jag upp hur läraren gör sig förstådd (4.1.2) och de material och elevaktiviteter som läraren använder för att gynna elevernas användning av svenska i avsnitt 4.1.3. Till sist diskuterar jag de orsaker som troligen ligger bakom lärarens användning av svenska i undervisningen i avsnitt 4.1.4.

#### 4.1.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat

Under tio observationstillfällen mätte jag tid hur mycket läraren talar svenska. Observationerna gjordes under lektionerna, varav en lektion tar 45 minuter. Tiden mätte jag kvantitativt så att jag klockade när läraren talade svenska och antecknade tiderna. När läraren bytte sitt diskussionsämne eller började tala finska så nollställde jag tiderna. Det gjorde jag för att få en överblick av under vilka samtalsämnen läraren talar mest på svenska.



Högstadielärare HA talar mest finska i sin undervisning. Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion redovisas i diagram 1. Andelarna visar hur stor del av de 45 minuterna läraren talar svenska (diagram 1):



**Diagram 1.** Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10 observationstillfällen (HA).

Som diagram 1 visar är andelen svenska som undervisningsspråk drygt 1 % under lektion 2, 4 och 6-10. Det betyder att högstadieläraren talar svenska sammanlagt knappt en minut per lektion. Den längsta tiden (lektion 5) som läraren A talar svenska utgör nästan en femtedel av lektionstiden vilket är mindre än tio minuter. De två näst längsta tiderna (lektion 3 och 1) utgör 13 % och cirka 7 % av lektionen, vilka motsvarar ungefär 6 och 3 minuter. I de flesta fall är det alltså fråga om sekunder då högstadielärare A talar svenska.

Under observationerna lade jag märke till de diskussionsämnen under vilka läraren talar svenska. Därtill mätte jag tid hur mycket läraren talar om de olika diskussionsämnena. Tabell 1 visar hur lång tid lärare HA talar om olika diskussionsämnen på svenska per lektion samt hur mycket hon diskuterar diskussionsämnena sammanlagt under tio timmar:

Diskussionsämne	Lektion										Totalt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Det aktuella läroämnet/temat	4	6	285	-	30	34	-	4	-	-	363
Språkets formella aspekter	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	4
Elevens personliga liv	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Lärarens personliga liv	-	-	-	-	445	-	-	-	-	-	445
Aktuella händelser i omvärlden	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rutiner och fraser	51	18	50	21	34	12	8	10	14	5	223
Klassens ordnings/ trivselregler	80	5	15	4	7	3	-	4	6	39	163
Annat	45	-	-	4	-	-	-	-	19	9	77
<b>Totalt</b>	180	29	350	31	516	49	12	18	39	53	1277

**Tabell 1.** Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (HA).

Som framgår av tabell 1 använder läraren rutiner och fraser på svenska varje lektion. Observationerna visade att läraren använder t.ex. samma fraser i början av varje lektion under morgonlektionerna. Exempel på dessa fraser är som följer:

Ex. 1                    Stig upp först. God morgon! Sätt er.

Läraren har som vana att upprepa vissa rutiner och fraser varje lektion. Ett annat exempel anknyter till en situation där gruppen ska börja studera i läroboken. Då säger läraren till eleverna på svenska vilken bok och vilken sida eleverna måste söka fram, som i exempel 2:

Ex. 2                    Ta fram studieboken, sidan 64.

Ovanstående situation hör till de olika kommunikationssituationerna i klassen då läraren bör använda språket så mycket som möjligt (Moilanen 2002: 234–235). Andra kommunikationssituationer i klassen då läraren använder svenska nästan varje lektion är i samband med klassens ordningsregler. I högstadiet finns det vissa regler som både lärare och elever har kommit överens om att följa. Dessa regler finns även på klassens

vägg. Läraren behöver nästan varje lektion påminna någon elev om någon regel, vilket hon gör på svenska (ex. 3):

Ex. 3            Ta av jackan!

Under sex lektioner av tio pratar läraren om det aktuella temat på svenska. Det gör hon t.ex. när hon berättar för eleverna om vad de ska göra näst. Men detta gör hon även på finska. En av de längsta tiderna (lektion 3) då läraren talar svenska handlar just om lektionens tema. Läraren går igenom texten i läroboken så att hon diskuterar innehållet i texten med eleverna på svenska. Men detta gör hon inte på en gång, utan läraren pauserar och byter språket eller diskussionsämnet emellan.

Om aktuella händelser i omvärlden talar läraren aldrig på svenska. Det som dock är intressant är att det diskussionsämne där läraren talar längst på svenska är lärarens personliga liv. Det gör hon bara under en lektion (lektion 5). Att läraren talar om sitt personliga liv på svenska skiljer sig helt från de övriga svenska lektionerna. Läraren berättar om sina resor till de nordiska länderna på svenska och använder över sju minuter till det. Dessutom har läraren fotografier med. Jag tolkar detta som att läraren har planerat sin språkanvändning och därför talar hon svenska längre än under de andra lektionerna. Mera om orsakerna till språkanvändningen diskuteras senare (avsnitt 4.1.3).

Att läraren använder svenska över sju minuter när hon berättar om sina resor till de nordiska länderna gör att under den femte lektionen talar hon mest svenska. Den minsta sammanlagda tiden när hon använder svenska är 12 sekunder under den sjätte lektionen. Det beror på att under denna lektion berättar läraren för eleverna vad de måste kunna i ett kommande prov. Det tar mycket tid och det gör hon på finska vilket förklarar varför hon använder så lite svenska.

#### 4.1.2 Hur gör läraren sig förstådd?

Under lektionerna observerade jag även hur läraren gör sig förstådd när hon talar svenska. I observationsblanketten (bilaga 2) har jag fem kategorier samt en kategori för ”annat”. Observationerna visade att läraren A gör sig förstådd på många olika sätt när

hon talar svenska men hon litar även endast på elevernas förståelse. I det följande ger jag exempel på olika sätt som läraren gör sig förstådd på.

Läraren HA skriver på tavlan när hon berättar för eleverna på svenska vilket sidnummer eller vilken övning eleverna måste leta fram. Det gör hon också när det är fråga om läxan. I detta fall kan det dock bero på att läraren vill att eleverna skriver upp hemläxan. När lektionen håller på att sluta är eleverna ivriga och vill gå på rast, vilket orsakar buller i klassen. Eleverna hör inte nödvändigtvis vad läraren säger, och därför skriver hon troligen hemläxan på tavlan.

Att översätta det som man säger på svenska till finska är ett annat sätt att göra sig förstådd. Detta använder också läraren. Klassen går igenom hemläxan där eleverna har gjort frågor om innehållet i texten. Varje elev måste säga sin fråga och välja en annan elev som svarar på frågan. Läraren använder översättning när eleven säger sin fråga högt:

Ex. 4            Och vem frågar du? Keneltä kysyt?

Det som är intressant är att läraren översätter sin mening genast på finska fast ingen av eleverna visar att de inte har förstått. Många elever har en paus efter att de har frågat vilket kan bero på att eleven funderar på vem han eller hon ska välja att svara på frågan. Läraren kan misstolka pausen så att eleven inte har förstått det som läraren säger på svenska. I intervjun säger läraren att hon översätter till finska när eleverna säger till henne att tala finska. Men i detta fall översätter läraren till finska fast ingen av eleverna har bett henne att göra så.

Under de 10 lektionerna finns det bara en gång när läraren A gör sig förstådd genom att hon förklarar på ett annat sätt. Läraren går igenom en svensk text med eleverna. Det gör hon på svenska. När ordet kanalbåt uppträder frågar hon om eleverna vet vad kanalbåt är för någonting. Eleverna är inte säkra på det, varefter läraren förklarar ordet genom att hon börjar berätta på svenska hurdan båt det är fråga om: *kanalbåt är en båt som---*. Det

är ett exempel på vad Ellis (1999: 51) diskuterar ifråga om muntlig interaktion: inlärarna kan fråga om de inte förstår någonting, och det hjälper dem att tillägna sig ord.

Talarens gester hjälper inläraren i muntlig interaktion (Ellis 1999: 37). Man kan göra sig förstådd genom att man använder mimik eller annat kroppsspråk. På detta finns inte så tydliga exempel. Eleverna har ett verbprov i början av lektionen. När eleverna kommer in i klassen berättar läraren på svenska att eleverna måste sitta sig ”på den här sidan”. Samtidigt pekar hon med handen på vilken sida av klassen eleverna måste sätta sig. Detta kan räknas som kroppsspråk men det kan också förklaras på ett annat sätt. Läraren berättar inte noggrant var eleverna måste sätta sig. Fast man förstår det som läraren säger på svenska vet man inte riktigt var man ska sätta sig. Därför är det naturligt att läraren pekar med handen.

I observationsblanketten har jag en kategori för ”annat” i fråga om hur läraren gör sig förstådd. (bilaga 2). För kategorin ”annat” har jag ett intressant exempel. Eleverna har ett ordprov. Läraren delar ut papper där eleverna måste skriva ner siffror. Men en elev har svårigheter att förstå vilka siffror man egentligen måste skriva ner (exempel 5):

- Ex. 5           (Lärare) Skriv upp siffrorna från ett till tio.  
                   (Elev) Mitkä numerot?  
                   (Lärare) Från ett till tio.  
                   (Elev) Mikä on tio?  
                   (Lärare) Niinku aina ennenkin.

När eleven frågar vilka siffror man måste skriva ner upprepar läraren det som hon redan sade ”från ett till tio”. Läraren tror kanske att eleven inte hörde det som hon sade. Men eleven kan fråga om siffrorna också om han inte förstår vilka siffror det är fråga om. Att eleven även frågar på finska tyder på detta: eleven vill höra siffrorna på finska. När eleven inte får svaret på finska frågar han läraren rakt ut vilken siffra tio är. Då svarar läraren på finska att de gör som de har gjort tidigare.

Läraren skulle ha kunnat t.ex. förklara på ett annat sätt på svenska vilken siffra tio är i stället för att byta språk till finska. Man märker att läraren inte vill översätta siffran till

finska, vilket kan förorsakas av att läraren förväntar sig att eleverna redan kan siffrorna på svenska. Ytterligare kan läraren vara trött på att upprepa många gånger, om eleverna dessutom är bekanta med uppgiften i ordprovssituationen.

Läraren litar också endast på elevernas förståelse när hon talar på svenska. I intervjun berättar läraren att när det blir ”det där vanliga”, så förstår eleverna. Med det ”vanliga” menar läraren rutiner och fraser som hon upprepar varje lektion. När hon t.ex. ber eleverna att ta fram arbetsboken, behöver hon inte upprepa det på finska.

#### 4.1.3 Material och aktiviteter

Under lektionerna observerade jag vilka material och aktiviteter som används i klassen. Läraren HA visade sig följa materialet i läroboken. Eleverna har två läroböcker: en textbok och en arbetsbok. Textboken har olika slags svenska texter och ordlistor. Dessutom innehåller textboken bl.a. sånger och dikter. Arbetsboken har däremot grammatikövningar och övningar som sammanhänger med texterna i textboken. Arbetsboken har varierande övningar: skriftliga och muntliga övningar samt hörförståelser.

Under lektionerna använder läraren båda läroböckerna i tur och ordning. Eleverna lyssnar på texter, översätter, gör textövningar och övar grammatik. Dessutom lyssnar de på dansk musik vars text finns i textboken. Lektionerna har också verbprov och under en lektion i slutet av höstterminen går läraren igenom elevernas arbetsböcker: hon kollar att alla har gjort de övningar som man borde ha gjort.

Under tio observationstillfällen är det bara en lektion där läraren A använder något annat material än läroboken. Läraren har tagit med fotografier från sina resor. Det gör hon kanske därför att temat för denna lektion handlar om Island, och fotografierna är tagna i de nordiska länderna. Läraren visar eleverna fotografierna och berättar om dem på svenska.

Att läraren inte använder mer autentiskt material utan använder nästan endast material i läroböckerna kan ha flera förklaringar. Själv tolkar jag detta så att läraren har många

olika elevgrupper och därför hinner hon inte göra eget material eller söka material på annat håll. Den förklaring som läraren själv ger i intervjun är att nyare läroböcker är så mångsidiga att hon använder dem. Om det däremot är fråga om tråkiga läroböcker så har hon något extra material.

Alla elever bör ha många tillfällen i klassen att öva muntlig kommunikation på främmande språk (Ericsson 1989: 217). Ericsson (ibid.) uppräknar 10 olika metoder för muntlig aktivitet vilkas användning jag observerade under lektionerna. Aktiviteterna är följande: körläsning, individuell eftersägning, enskild högläsning, surrläsning, löpeld, återstudsning, eleverna ställer frågor på målspråket, parvis elevarbete, dramatisering och inlärningsstudio.

Av aktiviteterna används aldrig individuell eftersägning, surrläsning, parvis elevarbete, dramatisering och inlärningsstudio. Alla andra aktiviteter använder läraren varierande. Körläsning använder läraren ibland när de går vidare i textboken till en ny text. Den tekniken som läraren använder är efter bandspelaren (mera om teknik, se Ericsson 1989: 218). Läraren pauserar bandet när läsningen erbjuder naturliga pauser. När bandet stannas, läser eleverna högt i kör det som de just hörde från bandet.

Under tio observationstillfällen använder läraren enskild högläsning två gånger. Fast den enskilda högläsningen kan vara enformig för dem som lyssnar, får man inte underlåta att använda den (Ericsson 1989: 225). Läraren använder enskild högläsning så att eleverna läser turvis en mening från boken, eller som under en annan lektion, från tavlan.

Löpeld är en aktivitet där eleverna säger var sin mening i snabb följd utan att läraren behöver ingripa. Denna slags högläsning kan göras med slutna böcker så att varje elev har lärt in sin mening utantill. (Ericsson 1989: 227.) Läraren använder denna aktivitet under en lektion. Hon vill att eleverna ska lära sig att man inte behöver någon preposition när man använder verbet besöka. Läraren använder löpeld genom att varje elev i tur och ordning i snabb takt säger vad de besökt, t.ex. jag besökte Sverige. Målet

är att eleven säger samma mening i tur och ordning genom att de byter namn på de platser som de besökt.

Till höstterminen hör att eleverna i grupp HAG lär sig böja verben. För inläring av verben använder lärare A en aktivitet som kallas för återstudsning. I återstudsning frågar läraren flera gånger ett enda innehåll. När läraren har fått svar av en elev, studsas frågan direkt tillbaka till en annan elev och många elever aktiveras. (Ericsson 1989: 228.) I klassen frågar läraren på finska hur man böjer t.ex. verbet säga. Först böjer en elev verbet och efter det ber läraren en annan elev upprepa samma. Jag anser att denna aktivitet kan vara bra speciellt för de elever som inte läser läxorna hemma. På detta sätt blir de tvungna att studera verben åtminstone i skolan.

Förutom föregående aktiviteter, ställer eleverna frågor på målspråket. Som hemläxa har eleverna haft att förbereda några frågor på svenska till den aktuella texten. I klassen ställer eleverna sin fråga turvis och en annan elev får svara. Eleverna får använda textboken; meningen är inte att kunna innehållet i texten utantill. Denna aktivitet gör att läraren kan vara nästan helt tyst och eleverna aktiva. Aktiviteten kan genomföras även så att eleverna frågar läraren om texten på svenska – det kan vara mycket givande att rollerna mellan elever och lärare byts. (Ericsson 1989: 229.)

En muntlig elevaktivitet som inte tillhör Ericssons kategorier är när läraren säger någonting på finska som eleven översätter till svenska. Detta använder läraren när hon t.ex. förhör eleverna på ord. Att läraren använder flera olika muntliga elevaktiviteter i klassen har en klar förklaring. I intervjun hade jag en fråga: vilka aktiviteter använder du som gynnar elevernas användning av svenska i klassen? Där svarade läraren att hon använder aktiviteterna så mångsidigt som möjligt. Enlig henne blir lektionerna monotona om man arbetar varje gång på samma sätt. Någon undervisningsmetod kan hon inte nämna utan hon försöker variera hur hon undervisar.

#### 4.1.4 Orsaker till språkanvändningen



I detta avsnitt diskuterar jag de orsaker som troligen ligger bakom språkanvändningen hos högstadielärare HA. Orsakerna diskuterar jag utgående från den intervju som genomfördes före observationerna, den 12 oktober 2009. Intervjun spelades in på band samt transkriberades. Frågorna till intervjun finns i bilaga 1.

Läraren är finskspråkig. Svenska har hon lärt sig i skolan, först när hon studerade vid Åbo Akademi och sedan när hon blev språklärare. Hon började undervisa svenska 1977, och från 1997 har hon även varit språkbadslärare i högstadiet. Språkbadet gör att hennes användning av svenska har ökat med tiden för då talar hon hela tiden svenska under lektionerna. Utanför skolan använder hon svenska när hon träffar några svenskspråkiga vänner men det varierar nog vilket språk de talar med varandra. Detta kan tolkas som att hon använder svenska mest i skolan.

Mina observationer visade att läraren använder mest finska i klassen vilket läraren själv också säger. Lärarens motivering till detta är att få alla elever med, för det finns så stora skillnader i kunskaperna mellan eleverna. Läraren kan inte uppskatta hur mycket hon talar svenska under lektionerna men tror att det är ganska lite. Samma gäller när hon undervisar engelska. Observationerna visade att oftast är det fråga om sekunder då läraren talar svenska.

Att läraren talar mest finska i klassen kan också bero på vad hon tycker att eleverna vill att läraren talar. När jag frågade henne vilka språk hon tror att eleverna vill att läraren talar i undervisningen så svarar hon finska. Motiveringen till detta är att eleverna förstår. Hon anser att svenska inte är elevernas favoritämne. Fast det sägs att undervisning i svenska är lättare i Vasa så är det inte så.

Läraren säger att hon inte planerar språkanvändningen på förhand. Hon använder svenska med fraser, men när hon koncentrerar sig och anstränger sig så blir det mera svenska. Den längsta tiden under observationerna då hon talar svenska skiljer sig helt från de övriga lektionerna bl.a. i fråga om diskussionsämne. Läraren talar om sina resor till de nordiska länderna och dessutom har hon fotografier med. Jag anser att under denna lektion hade läraren koncentrerat sig och därför använde hon mera svenska. Att

hon inte anstränger sig under varje lektion kan bero på att hon har flera olika grupper i svenska.

Läraren tycker att användningen av svenskan bör öka från årskurs sju till årskurs nio, men hon kan inte säga om detta gäller hennes språkanvändning. Hon själv anser att det viktigaste inom svenskundervisningen är att eleverna vågar tala, och därför brukar hon inte t.ex. korrigera varje fel när eleverna läser sina texter högt. Men hon anser dock att det är språkläraren som vill och måste ta upp grammatiken hela tiden. Det är språkläraren som säger hur man borde säga och skriva.

För mig är det överraskande att läraren använder lite svenska under lektionerna. Jag anser att hon har tillräckligt med erfarenhet och kunskap att tala mera svenska. Hon är inte bara språklärare utan också språkbadslärare vilket gör att hon är van vid att tala svenska hela lektionen. Läraren själv motiverar sin språkanvändning med att eleverna inte nödvändigtvis förstår det som hon säger på svenska. Men detta har diskuterats av bl.a. Moilanen (2002: 235) som säger att det inte gör någonting fast eleverna inte förstår det som läraren säger. Viktigt är att eleverna få bli vana vid hur språket låter.

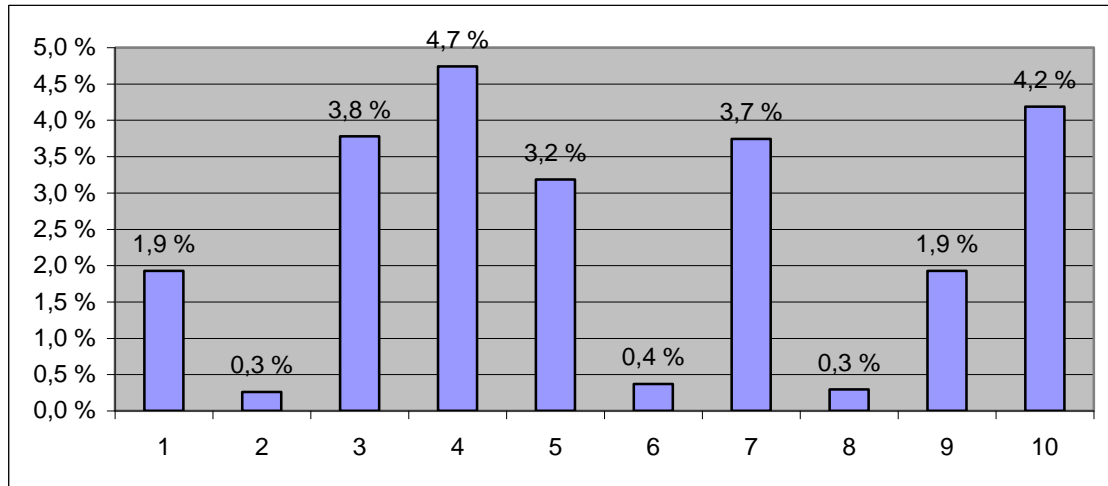
## 4.2 Högstadielärare HB

I högstadiet observerade jag språkanvändningen av två högstadielärare varav den första, högstadielärare HA, presenterades i föregående avsnitt. I detta avsnitt presenterar jag språkanvändningen hos högstadielärare HB. Jag lyfter fram samma aspekter som i föregående avsnitt: diskussionsämne och kvantitativa resultat (4.2.1), hur läraren gör sig förstådd (4.2.2), material och aktiviteter (4.2.3) och orsaker till språkanvändningen (4.2.4).

### 4.2.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat

Tidtagningen i min undersökning visar hur stor del av lektionen läraren talar svenska. Resultatet visar att högstadielärare HB använder högst 4,7 % av lektionstiden till att tala

svenska vilket är drygt två minuter av 45 minuter. Detta betyder att läraren talar mest finska i sin undervisning. I diagram 2 redovisas hur stor del av undervisningen högstadielärare B talar svenska under tio observationstillfällen:



**Diagram 2.** Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 10 observationstillfällen (HB).

Som framgår av diagram 2 använder läraren i genomsnitt 2 % av lektionstiden för att tala svenska. En av de kortaste tiderna då läraren talar svenska under de tio observationstillfällena är mindre än tio sekunder, vilket är under 0,5 % av lektionstiden (lektion 2). Att läraren talar så lite svenska under denna lektion beror på att eleverna tittar på en film som tar ungefär hälften av lektionen. Material och aktiviteter diskuteras närmare i avsnitt 4.1.3.

Läraren talar svenska 10 sekunder eller mindre också under sjätte och åttonde observationstillfället. Förklaringen till att läraren talar svenska 0,4 % av timmen är att läraren går igenom grammatik vilket hon alltid gör på finska. Att hon talar svenska 0,3 % vid åttonde observationstillfället beror på att tre av eleverna skriver ett prov i klassen så alla andra måste jobba tyst och självständigt. Orsakerna till språkanvändningen diskuterar jag närmare i avsnitt 4.1.4.

De andra tiderna fördelar sig mellan 1,9 % och 3,8 %, dvs. ungefär från en minut till en och en halv minut. Resultatet visar således att läraren talar svenska i genomsnitt under

en minut per lektion. Hur fördelas tiden mellan olika diskussionsämnen? Vad talar läraren om på svenska under lektionerna? I tabell 2 sammanställer jag hur tiden är fördelad mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder:

Diskussionsämne	Lektion										Totalt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Det aktuella läroämnet/temat	31	6	56	40	38	10	26	-	49	113	360
Språkets formella aspekter	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Elevens personliga liv	-	-	11	-	-	-	-	6	-	-	17
Lärares personliga liv	-	-	-	43	46	-	75	-	-	-	164
Aktuella händelser i omvärlden	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rutiner och fraser	7	-	-	16	2	-	-	-	-	-	25
Klassens ordnings/ trivselregler	14	-	13	-	-	-	-	2	3	-	32
Annat	-	1	22	29	-	-	-	-	-	-	52
<b>Totalt</b>	52	7	102	128	86	10	101	8	52	113	659

**Tabell 2.** Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (HB).

Som framgår av tabell 2 har läraren för vana att tala på svenska om temat, det gör hon under nio lektioner. Läraren berättar för eleverna om vad de ska göra eller presenterar temat på svenska. En gång har läraren t.ex. svenska tidningar med vilka hon presenterar på svenska: vilken tidning, hur ofta den kommer ut osv. Men oftast berättar läraren för eleverna på svenska om vad de ska göra (ex. 6):

Ex. 6            Vi börjar med det här.

Läraren har för vana att tala om det aktuella läroämnet eller temat på svenska. Det diskussionsämne som läraren talar sammanlagt längst tid på svenska har att göra med just temat. Under sista lektionen då jag observerade använder läraren sammanlagt nästan två minuter av lektionstiden för att tala om temat på svenska. Hon berättar om följande lektion och om vad den kommer att innehålla: de ska ha en läsförståelse samt sjunga julsånger. Hon fortsätter med att på svenska berätta om vad läsförståelsen kommer att handla om och hur många frågor den kommer att ha.

Den näst längsta tiden för ett visst diskussionsämne som läraren talar svenska handlar om lärarens personliga liv. Hon talar om det mer än en minut under lektion sju. I början av lektionen när läraren håller på att börja timmen blir eleverna intresserade av varför läraren talar på ett konstigt sätt. Då börjar läraren förklara det på svenska. Hon berättar om sina visdomständer och de problem som hon har haft med dem. Om sitt personliga liv talar läraren på svenska också under två andra lektioner. Då handlar det om att eleverna kommer att ha en vikarie i svenska. Orsaken till varför vikarien kommer berättar hon på svenska och förklarar för eleverna varför hon måste vara borta.

Om språkets formella aspekter dvs. grammatik och aktuella händelser i omvärlden talar läraren aldrig på svenska. Några gånger talar hon om elevernas personliga liv och klassens regler på svenska. Ett exempel på klassens regler är när lektionen håller på att börja men några elever har någonting onödigt på gång. Då ingriper läraren i händelsen (ex. 7):

Ex. 7            Sluta redan.

Det finns inte någon regelbundenhet i fråga om att läraren alltid talar svenska när det gäller klassens regler. Samma regelbundet kan man inte heller hitta för rutiner och fraser. Läraren använder inte vissa rutiner och fraser på svenska under varje lektion: av tio lektioner förekommer de i tre lektioner. Rutinerna handlar främst om att eleverna måste ta fram böckerna.

#### 4.2.2 Hur gör läraren sig förstådd?

Lärare HB litar mest endast på elevernas förståelse när hon talar svenska. Då handlar diskussionsämnena om någonting som kanske inte är så viktigt för eleverna. Ett exempel på detta är när läraren berättar för eleverna på svenska om varför hon kommer att vara borta. Om diskussionsämnena däremot handlar om någonting viktigt som eleverna bör förstå, gör läraren sig förstådd på något sätt. Ett av de sätt som läraren oftast använder för att göra sig förstådd är översättning till finska (ex. 8):

Ex. 8           Nu ska ni läsa...  
Eli seuraavaksi te voisitte lukea...

Översättning använder läraren ofta efter att hon har berättat för eleverna om vad de ska göra som i exempel 8. Översättningen till finska blir automatisk fast ingen av eleverna säger att de inte förstår. När jag intervjuade läraren om hur hon försäkrar sig att eleverna förstår det som hon säger på svenska så svarar hon kort att hon ger den också på finska.

Läraren förklarar om eleverna inte förstår något ord. En gång börjar hon t.ex. förklara ordet genom att hon beskriver de egenskaper som ordet har. En annan gång förekommer det ett adjektiv som eleverna inte känner till. Då berättar läraren om en hurdan som människa kan beskrivas med adjektivet (ex 9):

Ex. 9           Envis? Om du alltid gör som du vill.

En annan gång ger läraren eleverna ett exempel på en mening där ordet, som de inte förstår, kan användas. Förutom förklaringar på svenska, använder läraren även mimik eller annat kroppsspråk för att göra sig förstådd. När hon berättar för eleverna på svenska om sina visdomständer och de problem som hon har haft med dem använder hon kroppsspråk. Hon rör på sina fingrar uppåt kinderna när hon berättar att hennes tänder går uppåt, och på motsvarande sätt när hon berättar att hennes tänder går neråt.

#### 4.2.3 Material och aktiviteter

Under observationerna lade jag märke till om läraren använder material i läroböcker, autentiskt material eller andra material (se bilaga 2). För det mesta följer lärare HB material i läroböckerna. Eleverna läser texter i läroboken, lyssnar på texter och sånger samt gör övningar som handlar antingen om text eller om grammatik. Dessutom översätter de samt gör en hörförståelse. Men material i läroböcker är inte allt material som läraren B använder, utan hon har även autentiskt material.

Under de två första lektionerna då jag observerade har läraren autentiskt material med. Hon har med sig svenska tidningar som hon har beställt via skolan. Tidningen heter LL-Bladet och varje elev får en tidning av samma upplaga. Eleverna får själva jobba med tidningen så att eleven väljer en artikel som eleven sedan berättar om på finska för läraren. Ett annat autentiskt material som används i klassen är en svensk film. Under lektionerna fick jag veta att eleverna kommer att titta på en annan film också.

Under två observationstillfällen används material som inte riktigt tillhör någon kategori: prov i svenska. Läraren går igenom provet genom att hon visar de riktiga svaren med hjälp av stordior. Jag måste dock påpeka att läraren går igenom provet på finska. Genomgången av svaren tar en hel lektion samt en del av följande lektion vilket gör att användning av annat material under dessa lektioner är liten.

I intervjun säger läraren att som material använder hon parövningar, lappar och många olika spel. Hon visar mig även detta material: det finns många olika slags A- och B-lappar för parövningar samt olika brädspel. Men även om läraren säger att hon använder dem så observerade jag inte dessa material i klassen. Det kan kanske bero på gruppen så att den grupp som har gått snabbt vidare i läroboken möjligtvis kan ha någonting extra.

Av muntliga elevaktiviteter i klassen används aldrig individuell eftersägning, surrläsning, löpeld, återstudning, dramatisering och inlärningsstudio. Inte heller ställer eleverna frågor på svenska. Den aktivitet som är kännetecknande för denna lärare och denna grupp är att läraren säger en mening på finska vilken eleven sedan säger högt på svenska som i följande exempel:

Ex.10            Molemmat isot luonnonpuistot?  
                      Båda stora naturparkerna.

Denna aktivitet används när läraren går igenom skriftliga hemläxor eller andra skriftliga övningar som eleverna gör under lektionen. Eleverna markerar om de vill svara på

frågan vilket gör att denna aktivitet inte omfattar alla elever: det finns bara vissa som säger högt på svenska.

Den teknik i körläsning som används i klassen är efter läraren. Ericsson (1989: 219) påpekar att läraren inte får läsa för långa textavsnitt åt gången vilket läraren B inte heller gör. Läraren läser ett ord och böjningar av det åt gången vilket eleverna sedan upprepar högt i kör. Läsningen sker i lagom tempo så att alla eleverna hänger med. Mera om tekniken i körläsning efter läraren se Ericsson (1989: 219).

Enskild högläsning används under ett observationstillfälle. Högläsningen sker så att eleverna läser en mening i tur och ordning från läroboken. Den text som de läser är ett stycke som har behandlats tidigare. Förutom enskild högläsning använder läraren B parvis elevarbete i klassen. Eleverna läser dialoger två och två på svenska. Dialogerna finns färdiga på svenska så eleverna behöver inte själva komma på någonting. Ericsson (1989: 230) påpekar att dialogen måste vara väl förberedd uttals- och intonationsmässigt. I klassen märkte jag inte att så var fallet.

Läraren själv säger om de aktiviteter som hon använder i klassen att eleverna jobbar mycket i par eller i små grupper. Eleverna går igenom någonting muntligt eller t.o.m. gör skriftliga övningar i par eller i grupper. Läraren motiverar par- och grupparbete med att det inte är alltid läraren som lyssnar på hur eleverna säger eller som kollar hur de har skrivit, utan att eleverna jobbar sinsemellan också. Men ibland måste eleverna också få bara sitta och lyssna. Orsakerna till lärarens språkanvändning diskuteras närmare i följande avsnitt.

#### 4.2.4 Orsaker till språkanvändningen

Motiv för lärarens språkanvändning diskuteras jag på basis av den intervju som gjordes den 13 oktober 2009. Först berättar jag om lärare HBs bakgrund och efter det vad hon själv säger om sin språkanvändning i klassen.



Läraren har finska som modersmål. När hon gick i högstadiet och i gymnasiet jobbade hon i Sverige: först fem veckor när hon var 16 år gammal och efter det två hela somrar. Hennes språkinlärning av svenska fortsatte när hon började studera svenska vid Vasa universitet, där hon även studerade tolkning. Dessutom har hon tvåspråkig familj: hennes man är tvåspråkig från början och deras barn går i svenskspråkig skola.

Undervisning i svenska började läraren år 2003. Förutom i skolan, använder hon svenska med sina gamla arbetskompisar, med sina barns svenskspråkiga vänner och deras föräldrar, med sina svenskspråkiga kompisar och ibland med sina barn. Hon själv säger att utanför skolan använder hon svenska ganska mycket och hennes användning av svenska har ökat med tiden.

Läraren säger att hon använder säkert mest finska i klassen vilket även mina observationer visade. Enligt henne börjar hon timmen med att tala svenska genom att hon ger instruktioner och berättar om vad de ska göra. Men hon tycker att hon måste i alla fall upprepa alla instruktioner på finska eftersom de finns sådana elever som inte bara hänger med. Detta förklarar varför läraren använder översättning för att göra sig förstådd.

Under observationerna märkte jag att läraren använder finska när hon går igenom grammatik. Det säger hon själv också: hon talar finska när det är fråga om grammatik. Hon tillägger att när eleverna säger allt möjligt mellan himmel och jord på finska då svarar även hon på finska. Jag anser att det är naturligt att fortsätta med det språk som samtalspartnern börjar.

Enligt läraren varierar hennes språkanvändning mellan grupperna, eftersom några grupper är väldigt intresserade och de vill försöka förstå. När eleverna i sådana grupper förstår och inte behöver ha stöd av finska efteråt blir de mycket nöjda. Läraren säger att hennes språkanvändning varierar mera mellan grupper än mellan årskurser. Hon ger ett exempel på en grupp med vilken det går att hur som helst att ge instruktioner på svenska. Men sedan finns det också en grupp som har svårt att koncentrera sig och som

är svag i svenska fast det är fråga om A1-språk. Då talar hon mera finska. Att hon talar mest finska med grupp HBG kan således bero på elevernas kunskaper i svenska.

Läraren tror att hon försöker tala mera svenska när hon undervisar svenska än hon talar engelska när hon ger undervisning i engelska. Det beror på att hon vill få eleverna att förstå att svenska är ett levande språk och att det finns människor som använder svenska. Därför försöker hon framföra att hon har en tvåspråkig familj.

Läraren berättar att hon talar svenska när hon ger eleverna instruktioner eller när hon berättar för eleverna om vad någonting som de ska lyssna handlar om. Men hon medger att det blir mest finska i klassen eftersom hon repeterar nästan allt på finska samt ger tilläggsinstruktioner på finska. Läraren säger att hon inte planerar sin språkanvändning på förhand.

Läraren tycker att det är viktigt att eleverna ska använda språket men kan inte nämna något delområde som skulle vara viktigaste inom svenskundervisningen. Hon försöker använda alla möjliga undervisningsmetoder och få undervisningen så mycket elevcentrerad som möjligt. Ändå tycker hon att eleverna ibland behöver få bara sitta och lyssna på läraren för de orkar inte jämt göra och tänka själva. Läraren är inte så fast i sin planering för om hon märker att något inte fungerar så blir det på något annat sätt.

Läraren anser att eleverna vill höra henne tala både svenska och finska i undervisningen. Å ena sidan finns det sådana elever som vill ha mera svenska, å andra sidan vill några elever inte höra ett enda ord på svenska. Jag anser att läraren B bör tala svenska för det är nog fråga om svenskundervisning, inte undervisning i modersmål. Hur eleverna sedan reagerar på det är en annan fråga.

#### 4.3 Elevernas syn på undervisningsspråk

Ett av mina syften är att studera undervisningsspråket även ur elevernas synvinkel. Det gjorde jag genom observationer och frågeformulär. Under observationerna lade jag märke till elevers användning av svenska: när börjar eleverna tala svenska? Med

frågeformulären ville jag få fram elevernas syn på undervisningsspråk samt på material och aktiviteter i klassen. I det följande diskuterar jag skilt grupp HAG (avsnitt 4.3.1) och HBG (i avsnitt 4.3.2).

#### 4.3.1 Grupp HAG

Mina observationer visar att elever börjar tala svenska oftast på begäran av läraren eller när läraren frågar på målspråket. Läraren A säger själv i intervjun att hon kräver att eleverna talar svenska när hon ställer en fråga på svenska. Dessutom kräver hon mera svenska av duktiga elever, t.ex. genom extra muntliga uppgifter. Observationerna visade att dessutom läraren ber eleverna tala svenska när de går igenom övningar, t.ex. när läraren frågar eleverna om ord på svenska. Ett annat exempel är att eleverna måste ställa frågor på svenska.

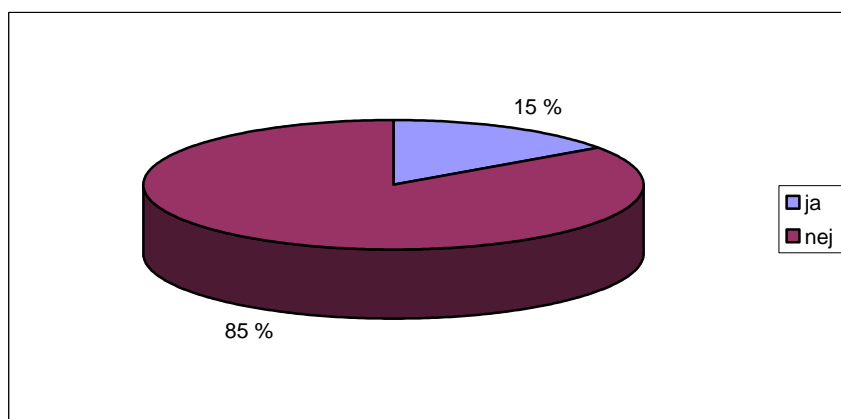
Eleverna använder svenska även när läraren frågar på svenska. Det som kännetecknar dessa frågor är att frågorna är kända för eleverna eller frågan innehåller färdiga svarsalternativ. Ett exempel på frågan när eleven svarar på svenska är när läraren frågar: Rätt eller fel? Denna fråga handlar om en övning där man måste välja om påståendet är rätt eller fel. Det är lätt även för svaga elever att svara på frågan när läraren säger svarsalternativen.

Eleverna talar inte svenska med varandra. Med läraren talar de också sällan svenska på eget initiativ. Under morgonlektionerna önskar eleverna t.ex. god morgon men det gör de efter lärarens initiativ – inte på eget initiativ. Det finns dock fallen då eleven talar svenska på eget initiativ med läraren (exempel 11):

Ex.11 (Lärare) Nyt ei voi enää voittaa mitään.  
(Elev) Loppu. Slut.

Som exemplet visar talar eleven svenska väldigt lite, bara ett ord. Läraren visar eleverna ett tomt godispaket och säger att eleverna inte längre kan vinna någonting. Med detta syftar läraren på att eleven inte får godis fast eleven skulle arbeta flitigt i klassen. Då fortsätter en av eleverna och säger både på finska och på svenska: slut.

I min undersökning ingår även ett frågeformulär till eleverna (bilaga 3). Jag ville veta vad eleverna själva tycker om undervisningsspråket och hurdana material och aktiviteter de skulle vilja ha i klassen. Observationerna visade att läraren talar mest finska i sin undervisning (mera om lärarens undervisningsspråk, se avsnitt 4.1). En av mina frågor till eleverna var, om de skulle vilja att läraren talar mera svenska i klassen. Fördelningen av svarsalternativen kan man se i diagram 3:



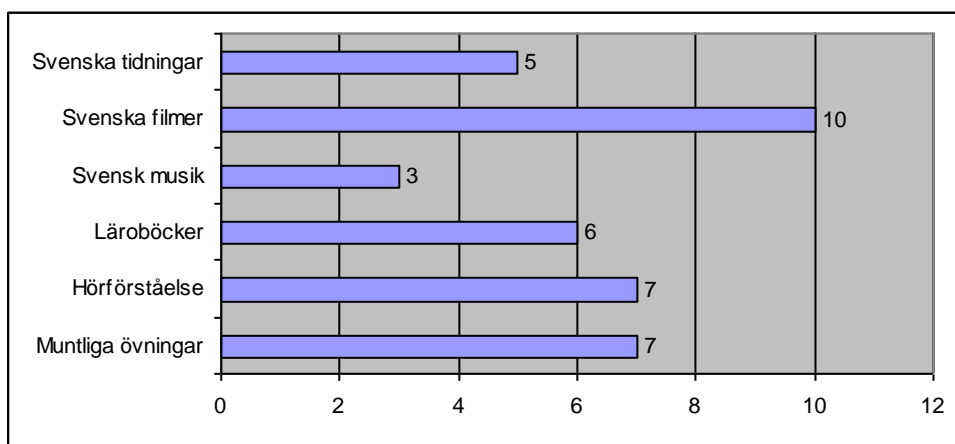
**Diagram 3.** Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp HGA.

De flesta eleverna, dvs. 85 % av alla elever, vill inte att läraren talar mera svenska i klassen. Många vill att läraren talar finska i klassen för att man förstår bättre (fråga 9 i frågeformuläret). Det som dock är överraskande är att åtta elever av alla tio elever som inte vill ha mera svenska i klassen ändå vill lära sig tala svenska bättre (fråga 12). Möjligen anser eleverna att lärarens undervisningsspråk inte påverkar deras inläring av att tala svenska.

Det finns bara två elever i grupp HAG som svarar ja på frågan ”vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen?”. Det som är gemensamt för dessa elever är att de båda

motiverar varför läraren borde tala svenska i klassen med inläring: på det sättet skulle man själv lära sig svenska. Dessa två elever vill också själva lära sig tala svenska bättre.

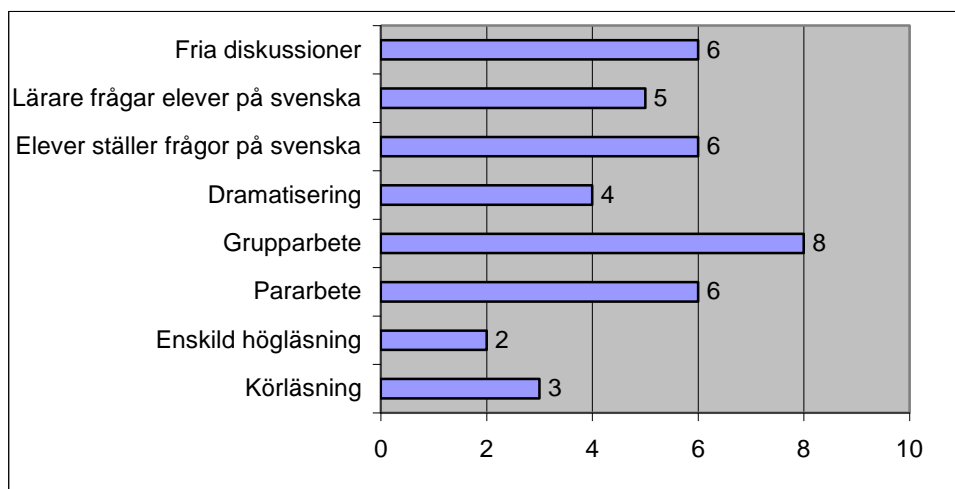
I frågeformuläret finns en fråga om materialen i klassen. Eleven hade möjlighet att välja flera alternativ. Som man kan se i diagram 4, är svenska filmer det mest omtyckta materialet bland eleverna i grupp HGA. Tyvärr används detta material inte i klassen (se avsnitt 4.1.2).



**Diagram 4.** Vilka material skulle du vilja användas i klassen? Grupp HGA.

De två andra omtyckta materialen bland eleverna är hörförståelse och muntliga övningar, men läroböcker är också populära. Även lärare HA använder själv mycket läroböcker i klassen som kan innehålla muntliga övningar och hörförståelse. Läraren använder dock för det mesta skriftliga övningar i läroböcker, inte muntliga övningar och hörförståelse. Av materialen tycker eleverna minst om svensk musik.

I frågeformuläret frågar jag också om aktiviteter i klassen. Det är inte en så stor fördelning mellan de aktiviteter som elever vill att skall användas i klassen. Toppen kan man dock tydligt urskilja. De flesta eleverna vill ha grupparbete i klassen:



**Diagram 5.** Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp HAG.

Efter grupparbete är fria diskussioner, elever ställer frågor på svenska och pararbete de mest omtyckta. Dessutom tycker eleverna om det arbetssätt där läraren frågar elever på svenska. De minst omtyckta aktiviteterna är körläsning och enskild högläsning.

#### 4.3.2 Grupp HBG

Jag observerade också när eleverna i grupp HBG börjar tala svenska. Det som skiljer denna grupp från grupp HAG är att eleverna i grupp HBG talar mera svenska på eget initiativ än grupp HAG. Fast lärare HB i allmänhet måste be eleverna att tala svenska så börjar de tala ofta även på eget initiativ. I intervjun säger läraren att hon kräver att eleverna talar svenska när det gäller att producera. Observationerna visar att läraren ber eleverna tala svenska oftast när det gäller övningar som i exempel 12:

Ex.12 (Lärare) Mitä on sama vanha tarina?  
(Elev) Samma gamla historia.

Då läraren ber eleven tala svenska så betyder det att eleven läser sitt svar högt vilket är ganska mekaniskt. Dessutom försätter samtalen inte, utan eleverna säger högt antingen meningar eller t.o.m. enskilda ord på svenska. Läraren berättar själv att hon använder hjälpfraser för att få elever att säga ens någonting på svenska. T.ex. så att eleverna ser början av det han eller hon ska berätta och sedan måste eleven bara fylla i de ord som gäller dem själva.

Några elever svarar på svenska när läraren frågar dem någonting på svenska, eller när läraren kommenterar på svenska, som i följande två exempel:

Ex.13 (Lärare) Vems penna?  
(Elev) Min penna.

Ex. 14 (Lärare) Ta av kepsen.  
(Elev) Jag orkar inte.

I exempel 13 svarar eleven på svenska troligen därför att läraren ställer en lätt fråga. I exempel 14 frågar läraren inte någonting utan ber eleven att följa reglerna i skolan och ta av sin keps. Då revolterar eleven mot läraren och gör det inte. Eleven motiverar det på svenska: han orkar inte. Orsaken till varför eleven inte tar av sin keps kan vara någon annan. Jag anser att det viktigt för eleven att bara säga någonting, och ”jag orkar inte” är en kort och möjligen känd mening för de flesta eleverna.

Eleverna i grupp HBG börjar tala svenska på eget initiativ oftast med läraren, inte med andra elever. Det kan bero på att eleverna vill höja sitt betyg genom att tala svenska med läraren. Om eleven talar svenska med en annan elev så hör läraren inte det nödvändigtvis, vilket kan kännas omotiverat för en del elever. Följande två exempel visar när eleverna börja tala svenska på eget initiativ med läraren:

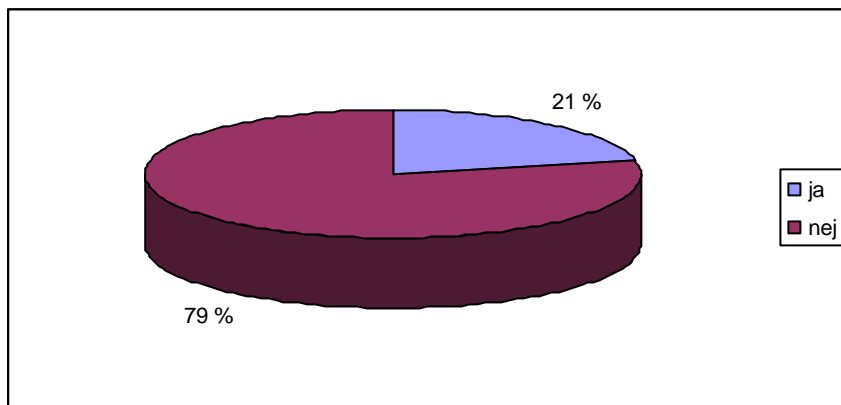
Ex.15 (Lärare) Me puhuttiin saunasta kappaleessa yksi.  
(Elev) Joo bada bastu.

Ex. 16 (Elev) Lärare, vad är det?  
(Lärare) Nää on niitä...

I exempel 15 påminner läraren eleverna om att de talade om bastu i stycket ett i läroboken. Detta kommenterar en elev genom att säga hur man uttrycker *saunoa* på svenska. Det är ett centralt uttryck om man talar om bastu, och det kan vara ett uttryck som läraren har betonat att eleverna måste kunna. I exempel 16 tilltalar eleven läraren med ett smeknamn (namnet har utelämnats) och vill veta vilka papper läraren har med sig. Det gör eleven på svenska.

I frågeformuläret tillfrågades eleverna själva om huruvida de talar svenska i klassen. De flesta eleverna svarar att de använder svenska både med läraren och med andra elever, eller bara med läraren; cirka en tredjedel av eleverna säger att de aldrig talar svenska i klassen. Att några elever påstår att de aldrig talar svenska kan bero på att de inte har räknat med situationen då man går igenom övningar. Ibland frågar läraren eleverna i tur och ordning vilket betyder att alla måste säga någonting på svenska. Å andra sidan kan det nog finnas sådana elever som inte svarar och då står en annan elev i tur.

I frågeformuläret frågades eleverna om undervisningsspråk i klassen. Jag ville veta om eleverna ville att läraren talar mera svenska i klassen. Åsikterna följer samma linje som i grupp HAG:

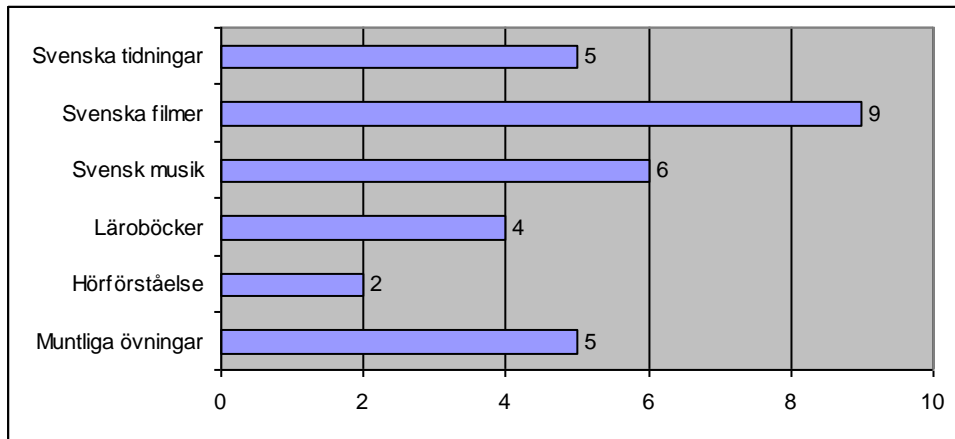


**Diagram 6.** Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp HGB.

De flesta eleverna, nästan fyra femtedelar av eleverna vill inte ha mera svenska i klassen. Tre elever bildar gruppen på 21 % som vill ha mera svenska i klassen. När jag granskade svaren noggrannare märkte jag vad som är gemensamt för de elever som vill ha mera svenska i klassen. Alla tre elever använder svenska också utanför skolan antingen med familjen eller med släktingar. Det kan vara en orsak till varför de vill ha mera svenska i klassen: de är vana vid att kommunicera på svenska.



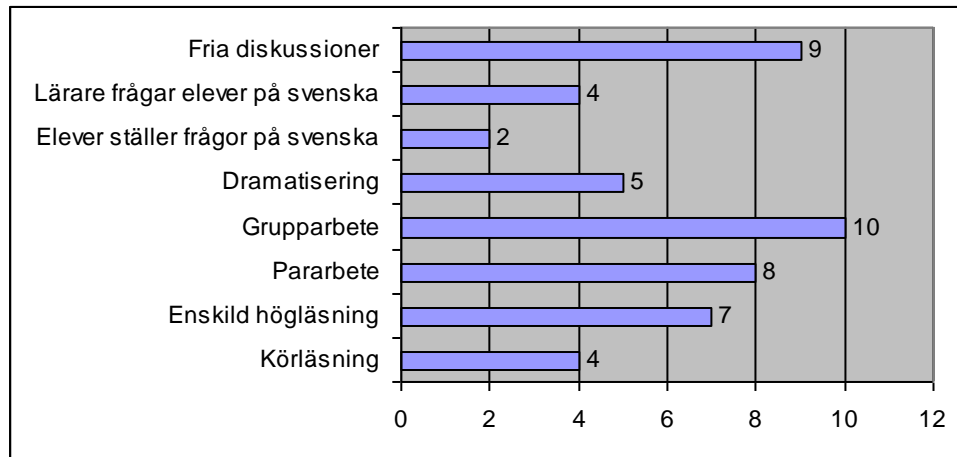
Autentiskt material är omtyckt i denna grupp. Svenska filmer är det mest populära materialet bland eleverna i grupp HBG. Efter det kommer svensk musik. Tredje plats intas av svenska tidningar tillsammans med muntliga övningar (se diagram 7):



**Diagram 7.** Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp HBG.

Som diagram 8 visar är de minst omtyckta materialen däremot hörförståelse och läroböcker. Det finns bara två elever som vill ha hörförståelse och fyra elever väljer läroböcker. Jag tror att eleverna vill ha någonting som avviker från den normala och därför är svenska filmer, tidningar och musik omtyckta. En förklaring kan även vara att eleverna vill ha det så lätt som möjligt, dvs. att titta på filmer i klassen är inte jobbigt om man jämför t.ex. med läroböcker och skriftliga övningar. Tyvärr används autentiskt material inte så ofta (se avsnitt 5.2.3).

När det gäller muntliga aktiviteter så är grupparbete den mest omtyckta aktiviteten bland eleverna i grupp HBG:



**Diagram 8.** Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp HBG.

Utöver grupparbete är fria diskussioner samt pararbete populära i grupp HBG. De minst omtyckta aktiviteterna är att eleverna eller lärare ställer frågor på svenska och körläsning. Det som är överraskande är att enskild högläsning har fått sju röster - i grupp HAG är den enskilda högläsningen inte så omtyckt (se 4.3). Dessutom tycker grupp HBG mera om enskild högläsning än körläsning. Jag anser att eleverna i nionde klass kan vara modigare än i åttonde klass och därför är de inte rädda för att läsa högt. Förklaringen kan också ligga i gruppen själv: i en grupp kan eleverna vara mycket frimodiga och öppna medan i en annan grupp kan eleverna vara inåtvända.

## 5 SPRÅKANVÄNDNING I GYMNASIUM

I detta kapitel diskuterar jag gymnasielärares språkanvändning i klassen. Först redovisar jag för språkanvändningen hos gymnasielärare GA i avsnitt 5.1 och efter det språkanvändningen hos gymnasielärare GB i avsnitt 5.2.

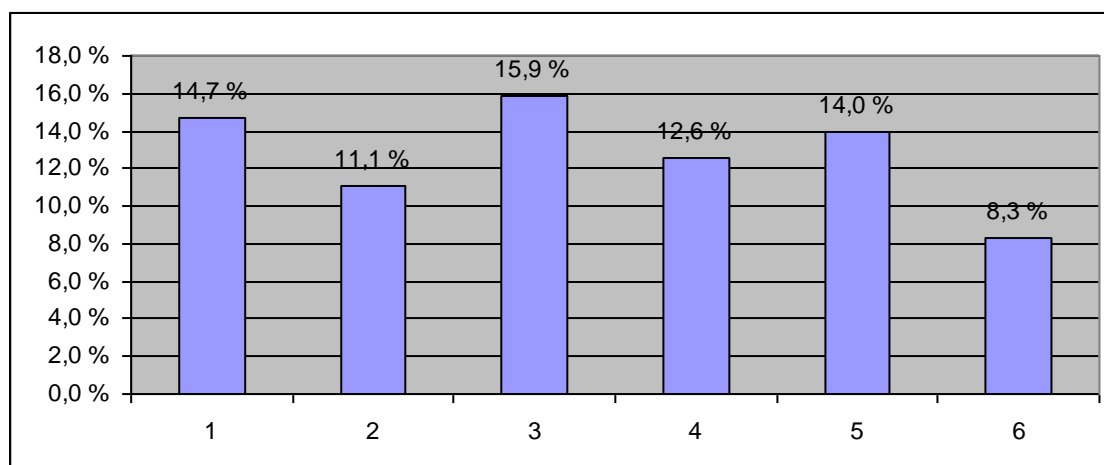
Lektionerna i högstadiet är 45 minuter långa medan de i gymnasiet är 70 minuter. Det påverkade mina observationer så att jag observerade sex lektioner per gymnasielärare i stället för tio lektioner. På det sättet motsvarar de totala observationstiderna varandra i högstadiet och i gymnasiet. Tiden mätte jag på samma sätt som i högstadiet: jag klockade när läraren talade svenska och antecknade tiderna. När läraren bytte sitt diskussionsämne eller började tala finska så nollställde jag tiderna.

### 5.1 Gymnasielärare GA

I detta avsnitt diskuterar jag språkanvändningen hos gymnasielärare GA. Först redovisar jag för en kvantitativ analys av lärarens användning av svenska i avsnitt 5.1.1. Efter det tar jag upp hur läraren gör sig förstådd (5.1.2) och de material och elevaktiviteter som läraren använder för att gynna elevernas användning av svenska i avsnitt 5.1.3. Till sist diskuterar jag de orsaker som troligen ligger bakom lärarens användning av svenska i undervisningen i avsnitt 5.1.4.

#### 5.1.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat

Observationerna visade att läraren talar mest svenska i klassen. Diagram 9 visar hur stor del av undervisningen läraren talar svenska under sex lektioner. En lektion tar 70 minuter.



**Diagram 9.** Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 6 observationstillfällen (GA).

Som diagram 9 visar talar läraren svenska i genomsnitt 13 % av lektionstiden. Mellan olika lektioner finns det inte så stor skillnad för hur mycket läraren använder svenska. Mest talar hon svenska under tredje lektionen (15,9 %) och minst under sjätte lektionen (8,3 %). Den största andelen betyder att läraren talar svenska ungefär 11 minuter av lektionstiden. Den minsta andelen är cirka hälften av den största andelen vilket betyder ungefär 6 minuter av lektionen.

Andelarna visar hur mycket läraren talar svenska under lektionen. Man måste dock lägga märke till att läraren inte pratar hela lektionstiden. Detta är viktigt att notera för att inte feltolka lärarens användning av svenska. Med hjälp av observationerna kan jag konstatera att läraren talar mera svenska än finska i klassen, fast jag inte har något kvantitativt resultat som illustrerar det.

Det som påverkar lärarens användning av svenska under den sista lektionen är grammatik som läraren alltid undervisar på finska. Andra saker som kan inverka på att läraren använder mindre svenska är att man gör mera övningar i klassen. Då talar läraren inte så mycket i klassen. Om vilka ämnen läraren talar på svenska diskuterar jag i det följande.

I tabell 3 redovisas för hur mycket läraren talar om olika diskussionsämnen på svenska under sex lektioner. Tiderna visas i sekunder. Som man kan se i tabell 3 talar läraren om det aktuella läroämnet eller temat under varje lektion. Dessutom gäller de längsta tiderna detta diskussionsämne:

Diskussionsämne	Lektion						Totalt
	1	2	3	4	5	6	
Det aktuella läroämnet/temat	529	423	586	479	542	327	2886
Språkets formella aspekter	-	5	-	3	24	-	32
Elevens personliga liv	-	5	55	-	-	4	64
Lärarens personliga liv	-	2	-	26	-	-	28
Aktuella händelser i omvärlden	-	4	-	-	-	-	4
Rutiner och fraser	15	5	9	22	12	4	67
Klassens ordnings/ trivselregler	75	10	16	-	5	13	119
Annat	-	11	-	-	5	-	16
<b>Totalt</b>	619	465	666	527	588	348	3213

**Tabell 3.** Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnen på svenska i sekunder (GA).

Att de tre längsta tiderna då läraren talar svenska handlar om det aktuella läroämnet eller temat beror på att läraren talar svenska nästan alltid när det handlar om detta tema. Hon har för vana att tala svenska när det gäller stycken, övningar och aktiviteter. Hon berättar på svenska t.ex. om vad och hur eleverna ska jobba, vad texterna handlar om och riktiga svar på övningar. Detta gör att om det aktuella läroämnet eller temat talar läraren varje lektion på svenska.

I tabell 3 kan man se att läraren använder rutiner och fraser på svenska under alla sex lektioner. Hon t.ex. hälsar på eleverna på svenska när hon kommer in i klassen. Andra fraser som hon använder gäller när de övergår till boken i klassen. Då använder läraren fraser som i exempel 16:

Ex. 16                                      Ta fram boken, övning x, sidan x.

Denna fras är vanlig även hos högstadielärarna. Det betyder att eleverna har blivit vana vid den redan i högstadiet så läraren behöver inte använda finska när det gäller att ta

fram böcker eller häften. Dessutom använder läraren samma rutiner och fraser på svenska varje lektion så eleverna vet vad läraren menar.

Diskussionsämnet språkets formella aspekter betyder grammatik. Läraren själv säger att hon har kommit överens med andra språklärare om att grammatik undervisas på finska. Läraren själv gör det också fast det finns tre korta perioder under andra, fjärde och femte lektion då hon talar om språkets formella aspekter även på svenska. Exempel på detta kommer i det följande:

Ex. 17                                      Likadana, för att det är två personer.

Det som föregick detta exempel är att läraren undervisade grammatik på finska. Där emellan intager hon snabbt någonting om grammatik på svenska. Andra diskussionsämnen som läraren inte ofta talar om på svenska är elevens och lärarens personliga liv. Under sex lektioner talar hon om elevens personliga liv sammanlagt cirka en minut. Då handlar det oftast ett nytt tema som man kan knyta till att handla om elevernas eget liv, och läraren diskuterar det (ex. 18):

Ex. 18                                      Brukar du läsa böcker på svenska?

I föregående exempel frågar läraren eleverna om böcker eftersom de kommer att fortsätta med en ny text som är hämtad ur en svensk bok. Läraren vill väcka diskussion kring böcker för att leda eleverna till ett nytt tema. Jag anser att det kan räknas som småprat som även Moilanen (2002: 234–235) diskuterar. Om sitt personliga liv har läraren inte för vana att tala om. En gång gör hon det när hennes telefon ringer och hon måste svara. Då förklarar hon detta för eleverna genom att säga efter telefonsamtalet ”Det var min son”.

Om aktuella händelser i omvärlden talar läraren på svenska endast under en lektion. Hon frågar eleverna på svenska om de kommer ihåg att en av skolbyggnaderna ska renoveras på sommaren. Efter denna fråga fortsätter hon att tala om renovering på

finska fast ingen av eleverna säger att de inte förstår. Möjligen kan det vara lättare för läraren själv att tala om renovering på finska.

Då det gäller klassens ordnings- och trivselregler så talar läraren om dem på svenska under fyra lektioner av sex lektioner. Perioderna är korta, de gäller endast sekunder. Läraren ber t.ex. eleverna att vara tysta och lyssna noggrant. Det som hon också gör oftast på svenska är i början av timmen när hon går igenom vem som är när- eller frånvarande i klassen.

Annat som läraren talar om på svenska är t.ex. under femte lektionen. Då är alla elever på plats vilket läraren är glad över. Det visar hon även för eleverna och säger på svenska: ”Idag är ni alla här, härligt.”

#### 5.1.2 Hur gör läraren sig förstådd?

I intervjun berättar läraren att hon ganska fort märker om eleverna har förstått eller inte fastän det ibland kan vara lite svårare. Det beror på att det finns så många olika slags elever i gruppen. Hon säger att hon förklarar på nytt, repeterar eller ställer mera frågor om hon ser att eleverna inte förstår. Det som mina observationer visade hur läraren gör sig förstådd diskuterar jag i det följande.

Läraren litar ganska mycket på elevernas förståelse när hon talar svenska. Det säger jag för att under observationerna talar läraren långa sekvenser på svenska utan att fråga eleverna om de hänger med. Ett annat sätt som läraren använder är att hon däremellan frågar eleverna om de förstår när hon talar svenska och fortsätter med att tala svenska eftersom ingen av eleverna säger någonting.

Fast läraren talar mycket svenska så att hon endast litar på elevernas förståelse, observerade jag även flera olika sätt på vilka läraren gör sig förstådd. Under många lektioner skriver hon sidnummer samt övning på tavlan samtidigt som hon berättar om dem på svenska. Då det gäller hemläxan, är orsaken till att läraren skriver på tavlan inte

att eleverna inte skulle förstå. Läraren vill kontrollera att alla elever, även de som inte nödvändigtvis hör, vet vad som måste göras hemma.

Själv säger läraren att hon ibland måste översätta till finska för att eleverna ska förstå. Det observerade även jag. Ibland översätter läraren det som hon säger på svenska till finska, som i följande två exempel:

Ex. 18   Gör övning tre. Eli jatka sitten tehtävään kolme kun olet valmis.

Ex. 19   Hur är båda systererna till karaktären? Luonteeltaan.

I exempel 18 översätter läraren hela meningen automatiskt till finska fast ingen av eleverna visar att de inte har förstått. Dessutom är denna mening enkel så alla elever förstår säkert vad de måste göra. I exempel 19 översätter läraren däremot endast ett ord till finska. Hon ställer eleverna frågor om textens innehåll och när ingen av eleverna svarar på frågan så översätter hon en del av sin fråga till finska. Här kan det vara fråga om att texten och dess ordförråd inte ännu är bekant för eleverna, och läraren tror att det är därför de inte kan svara på hennes fråga.

Under en lektion gör läraren sig förstådd genom att hon förklarar ett ord. Ordet som hon förklarar är verbet komma över. Hon berättar för eleverna att det betyder samma sak som att klara sig på svåra saker. Läraren använder också mimik eller annat kroppsspråk under två lektioner för att göra sig förstådd. Temat för lektionen är kroppsdelar och i klassen går de igenom en övning som handlar om detta. Läraren förklarar för eleverna skillnaden mellan arm och hand i svenska vilket hon demonstrerar genom att visa dessa kroppsdelar med sin egen kropp.

Ett intressant exempel på hur läraren gör sig förstådd och som avviker från de övriga är exempel 20:

Ex. 20   Nyt teette tehtävän viisi. Övning fem där.



I stället för att först säga på svenska och därefter på finska gör läraren här tvärtom. Därför kan det inte vara fråga om förståelse utan någonting annat. Kanske det var ett misstag från lärarens sida att säga på finska och därför säger hon genast detsamma på svenska.

### 5.1.3 Material och aktiviteter

I den nationella läroplanen för A-svenska skrivs att varje kurs i gymnasium bör erbjuda studenterna tillfälle att lyssna, läsa, tala och skriva. Dessutom kommer den muntliga kommunikationen fram i beskrivningen av kursen "Människor omkring oss" (RUA2), där det lyfts bl.a. fram elevernas säkerhet i tal. (Utbildningsstyrelsen 2003.) Observationerna visar att under varje lektion gör eleverna sådana aktiviteter där de får öva sig att lyssna, läsa, tala och skriva på svenska. Själv berättar läraren att under varje lektion försöker hon ha någon muntlig övning. Dessutom försöker hon variera sina undervisningsmetoder.

Observationerna visade att läraren använder mest material som finns i läroböcker. Hon säger det själv också och berättar att läromaterial är mycket bra idag. Dessutom säger hon att om hon bara hinner och hittar så använder hon någonting aktuellt material, t.ex. tidskrifter. Men under sex lektioner används inte autentiskt material. Till de autentiska materialen hör t.ex. just tidskrifter eller svensk musik, men om musiken finns i läroboken så har jag kategoriserat den till material i läroböcker. Därför kan jag konstatera att läraren använder endast material i läroböcker.

Läroböckerna i kursen Människor omkring oss innehåller olika övningar mångsidigt. I klassen används t.ex. dialoger från läroboken, som eleverna läser högt parvis. Dessutom använder läraren hörförståelser, svenska texter, skriftliga och muntliga övningar, diktamina, spel samt svensk musik som material. Läraren själv motiverar användningen av materialet i läroböckerna med att där finns bra övningar, t.ex. muntliga övningar som man kan göra i par.

Under lektionerna använder läraren t.ex. en hörförståelse där eleverna måste svara skriftligt på finska. Under en annan lektion har eleverna pausgymnastik. Eleverna lyssnar på bandet och följer de instruktioner som sägs på svenska. Eleverna måste t.ex. stå på ett ben. Läraren själv säger att hon spelar gärna texterna på bandet så att eleverna ska få den språkliga modellen.

I läromaterialet finns det också mycket extramaterial för lektionerna. Läraren utnyttjar även dem i klassen. Under en lektion har läraren ett brädspel med. Brädspelen handlar om kroppsdelar vilket eleverna spelar i små grupper. Andra material som är hämtade ur läromaterialet är s.k. *tulkkauslauseet*, där eleverna måste tolka meningar från finska till svenska med sin partner. Meningarna handlar om texter som man har gått igenom i klassen. När en av eleverna tolkar meningarna så kontrollerar den andra att meningarna blir korrekta.

Under sex lektioner observerade jag vilka muntliga aktiviteter som används i klassen (bilaga 2). Läraren använder körläsning, enskild högläsning och mest parvis elevarbete. Dessutom jobbar eleverna i grupper och under två lektioner ställer läraren frågor till eleverna på svenska. Läraren motiverar par- och grupparbete med att grupperna är ganska stora idag.

I körläsningen är det fråga om att öva uttalet. Eleverna läser orden på en stordia efter läraren, och försöker uttala dem så målspråkligt som möjligt. När det gäller enskild högläsning så läser eleverna en mening högt på svenska i tur och ordning. Var och en måste komma på en egen mening där det finns en av de fraser som finns på stordian. Fraserna handlar om lektionens tema.

Den muntliga elevaktivitet som används oftast i denna klass är parvist elevarbete. I högstadiet får eleverna jobba parvis sällan eller aldrig (se 4.1.3 och 4.2.3). Jag anser att det beror på att i gymnasiet har eleverna mera ansvar för sin egen inläring och de vet själva detta. Därför kan gymnasielärare lita på att eleverna jobbar på riktigt i par och koncentrerar sig på övningen i stället för någonting annat.

De muntliga övningar som eleverna gör parvis varierar. De läser svenska texter eller övningar högt och tolkar meningar för varandra. Dessutom finns det friare diskussioner som eleverna får arbeta med parvis. Eleverna intervjuar varandra med frågor som finns i läroboken. Ytterligare diskuterar de om att chatta och vänskap. Jag anser att sådana fria diskussioner kan man ha i gymnasiet eftersom gymnasister har större ordförråd i svenska jämfört med elever i högstadiet. Det betyder att gymnasister klarar av att ha en fri diskussion med varandra.

En annan muntlig övning som används i klassen är mycket lärarstyrd. Under två lektioner ställer läraren eleverna frågor på svenska. Eleverna har översatt en text och läraren frågar om innehållet på svenska. I denna aktivitet är det inte meningen att eleverna säger exakt på samma sätt som i texten, utan att de svarar på lärarens frågor med egna ord. Målet är att eleverna har lärt sig textens ordförråd och kan använda orden i sitt eget tal.

#### 5.1.4 Orsaker till språkanvändningen

I detta avsnitt diskuterar jag de orsaker som troligen ligger bakom språkanvändningen hos gymnasielärare GA. Orsakerna diskuterar jag utgående från den intervju som genomfördes den 8 januari 2010. Intervjun spelades in på band samt transkriberades. Frågorna till intervjun finns i bilaga 1.

Gymnasielärare A har finska som modersmål. Svenska har hon lärt sig främst i skolan, när hon var i gymnasiet och när hon studerade svenska vid Vasa universitet. Hon påpekar att hennes språkkunskaper har utvecklats även när hon har jobbat som språklärare i 15 år. Hennes språkanvändning har ökat också därför att hon har en finlandssvensk sambo och en son som är tvåspråkig, så hemma används både finska och svenska. Ytterligare är hennes svärföräldrar svenskspråkiga så hon talar svenska med dem.

Mina observationer visade att läraren talar mest svenska i klassen vilket hon även själv säger i intervjun. Hon berättar att hon försöker tala svenska så mycket som möjligt för

att eleverna skulle höra svenska och få en språklig modell, men grammatiken går de igenom på finska. Läraren säger att det är enklast på det sättet därför att de finns många elever som inte förstår, och då blir det ganska frustrerande om man måste ta grammatiken om och om igen.

En av orsakerna till att läraren talar mest svenska i klassen beror på att hon själv tycker att den muntliga färdigheten är det viktigaste delområdet inom svenskundervisningen. Hon säger att eleverna är ganska blyga att tala. Hon vill få eleverna att förstå att det inte är så farligt fast man säger fel bara man vågar tala, för då klarar man sig i livet också.

Läraren berättar att hon försöker tala svenska från början, dvs. redan från kurs ett i gymnasiet. Eftersom gymnasister i årskurs ett kanske inte alla är så bra i svenska så kan hon tala lite mera finska då. Det blir lite mera svenska ju längre man kommer. Dessutom varierar lärarens användning av svenska beroende på gruppen: när gruppen har svaga elever så talar hon mera finska än vanligtvis. När hon undervisade engelska så talade hon mest målspråket engelska; på samma sätt som hon gör med svenskan nu.

Läraren säger att hon försöker tala svenska så mycket som möjligt när de går igenom texter och gör muntliga övningar. Det observerade även jag: läraren talar svenska alltid när det handlar om läroämnet eller temat vilket inkluderar även texter. Läraren säger att målet är alltid att så många som möjligt skulle förstå när hon talar svenska, men ibland måste hon översätta till finska. Finska använder hon också när det gäller regler om varför man säger på ett visst sätt.

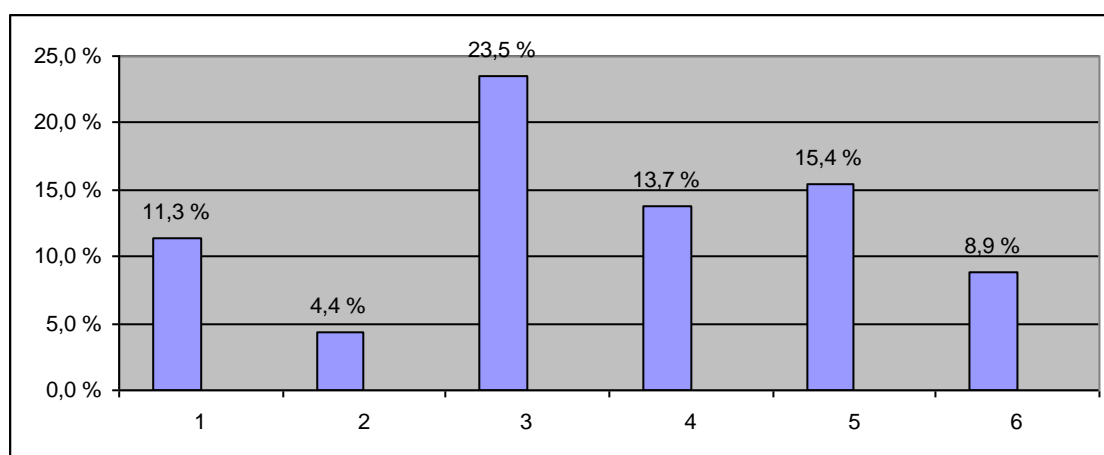
Lärare GA talar alltså mest svenska i klassen vilket jag inte antog. Jag antog att lärare både i högstadiet och i gymnasiet talar mest finska i klassen. Dessutom talade min egen gymnasielärare mest finska i klassen. Att läraren talar mest svenska under lektionerna beror på att hon kan göra det och att hon själv uppskattar den muntliga färdigheten. För de högstadieelever som fortsätter till gymnasiet kan det vara en överraskning att i gymnasiet talas mest svenska under svensklektionerna. Ytterligare kan det förorsaka problem för några. Om ett kontinuum i studier i svenska mellan högstadium och gymnasium återkommer jag senare (kapitel sex).

## 5.2 Gymnasielärare GB

I gymnasiet observerade jag språkanvändningen hos två lärare varav den första, gymnasielärare GA, presenterades i föregående avsnitt. I detta avsnitt presenterar jag språkanvändningen hos gymnasielärare GB. Jag lyfter fram samma aspekter som i föregående avsnitt: diskussionsämne och kvantitativa resultat (5.2.1), hur läraren gör sig förstådd (5.2.2), material och aktiviteter (5.2.3) och orsaker till språkanvändningen (5.2.4).

### 5.2.1 Diskussionsämne och kvantitativa resultat

Observationerna visade att även gymnasielärare GB talar mest svenska i klassen. I diagram 9 redovisas för hur stor del av undervisningen läraren talar svenska under sex lektioner. En lektion tar 70 minuter.



**Diagram 10.** Andelen svenska som undervisningsspråk per lektion vid 6 observationstillfällen (GB).

Andelen svenska som undervisningsspråk hos läraren varierar beroende på lektionen. Som man kan se i diagram 10 är den största andelen nästan 24 % (lektion 3) vilket är ungefär 17 minuter. Minst talar läraren svenska under den andra lektionen då läraren talar svenska sammanlagt cirka tre minuter. I genomsnitt talar läraren svenska 13 % av lektionstiden vilket är drygt 9 minuter.

Fast andelar svenska som undervisningsspråk är 23,5 % och mindre så kan jag konstatera att läraren talar mest svenska under lektionerna. Orsaken till att läraren talar bara tre minuter svenska under den andra lektionen är att då har de hela lektionen i en studioklass. Det betyder att eleverna har en hörförståelse som tar nästan en timme. Efter det går läraren igenom rätta svar vilket tar resten av lektionstiden.

Den näst minsta tiden som läraren talar svenska gäller den sjätte lektionen, vilket är under nio procent av lektionstiden. Det betyder att läraren talar svenska ungefär sex minuter. Orsaken till detta är att under den sjätte lektionen går läraren igenom s-passiv i svenska, vilket hon gör på finska. Grammatiken tar en stor del av lektionen, och därför talar hon inte så mycket svenska.

Läraren är mycket konsekvent i fråga om vad hon talar på svenska. Som man kan se i tabell 4 så talar läraren mest svenska i fråga om det aktuella läroämnet eller temat under varje lektion. Dessutom talar hon svenska när det gäller rutiner och fraser:

Diskussionsämne	Lektion						Totalt
	1	2	3	4	5	6	
Det aktuella läroämnet/temat	474	180	987	557	628	372	3198
Språkets formella aspekter	-	-	-	-	-	-	-
Elevens personliga liv	-	-	-	-	-	-	-
Lärarens personliga liv	-	-	-	-	-	-	-
Aktuella händelser i omvärlden	-	-	-	-	-	-	-
Rutiner och fraser	2	4	-	4	3	2	15
Klassens ordnings/ trivselregler	-	-	-	-	-	-	-
Annat	-	-	-	15	16	-	31
<b>Totalt</b>	476	184	987	576	647	374	3244

**Tabell 4.** Tidsfördelning mellan olika diskussionsämnena på svenska i sekunder (GB).

Under sex lektioner talar läraren aldrig om språkets formella aspekter, elevens eller lärarens personliga liv, aktuella händelser i omvärlden eller klassens ordnings- eller trivselregler på svenska. Mest använder hon tid att tala om läroämnet eller temat på svenska. Det gäller när hon går igenom läxan, berättar för eleverna om vad och hur de ska jobba eller talar om temat som i följande två exempel:

Ex. 20 Vad tänker ni när ni hör ordet politik?

Ex. 21 Känner ni till några politiker?

Dessa två exempel är tagna från en och samma lektion då läraren fortsätter med ett nytt tema som handlar om politik. Hon leder eleverna in i temat genom att hon ställer frågorna om det och diskuterar det. Rutiner och fraser använder läraren när hon t.ex. hälsar på eleverna. Det gör hon på olika sätt beroende på hur långt man har hunnit under dagen. På morgonlektionerna hälsar hon eleverna genom att säga ”god morgon” medan under en annan tid hälsar hon eleverna t.ex. med ”hej på er alla”.

För två lektioner har jag antecknat att läraren talar svenska om annat (lektion 4 och 5). Det handlar om t.ex. att läraren säger till eleverna att de måste fråga om det finns någonting som de tänker på. Ett annat exempel är när läraren har glömt elevernas ordprov i sitt rum. Då säger läraren till eleverna på svenska att hon måste gå och hämta dem.

### 5.2.2 Hur gör läraren sig förstådd?

Under lektionerna observerade jag hur lärarna gör sig förstådda. Tidigare har jag diskuterat hur lärare i högstadiet (avsnitt 4.1.2 och 4.2.2) och läraren i gymnasiet (avsnitt 5.1.2) gör sig förstådd på flera olika sätt. Det som nu är intressant med läraren GB är att för det mesta litar hon endast på elevernas förståelse. Det finns bara en lektion där hon gör sig förstådd på ett annat sätt.

Läraren har för vana att tala svenska utan att fråga eleverna om de har förstått eller inte. Det kan bero på att läraren litar på elevernas språkkunskaper i svenska och därför tycker hon att det inte finns något behov t.ex. att skriva på tavlan. En annan orsak kan vara att läraren litar på att eleverna frågar om de inte förstår. Att hon inte använder mimik eller annat kroppsspråk kan ha att göra med hennes personliga sätt att tala.

Det finns endast en lektion då läraren gör sig förstådd genom att hon översätter det som hon säger på svenska till finska. Men detta gäller inte hela klassen. Det är först när

några elever frågar läraren på finska vad de måste göra som läraren svarar på finska. Hon ger alltså samma instruktioner som hon tidigare gav på svenska nu på finska för vissa elever.

Läraren själv säger i intervjun att hon ibland frågar om eleverna förstår det som hon säger på svenska. Dessutom berättar hon att hon försöker tala kort och enkel svenska och att hon förklarar om någon inte förstår. Enligt läraren ser hon på elevernas ansiktsuttryck om de inte hänger med. Jag anser att lärarens motiveringar förklarar det som jag observerade. Läraren litade mest på elevernas förståelse därför att hon tyckte att de förstod och därför tyckte att det är meningslöst att göra sig förstådd på något annat sätt.

### 5.2.3 Material och aktiviteter

Observationerna visade vilka material och aktiviteter lärare GB använder under sex lektioner. Läraren själv berättar att hon försöker variera vad de gör i klassen eftersom det finns så många sätt att lära sig. Av materialen lade jag märke till om läraren använder material i läroböcker, autentiskt material eller några andra material.

Under fem lektioner använder läraren endast de material som finns i läroböcker; under en lektion används material i läroböcker samt autentiskt material; och under en lektion består materialet av svensk hörförståelse gjord av studentexamensnämnden. Det beror på att en lektion hålls helt i inlärningsstudio.

Liksom den första gymnasieläraren använder även gymnasielärare GB mest material i läroböcker. De material i läroböcker som hon använder under sex lektioner är dialoger, svenska texter samt skriftliga och muntliga övningar. En dialog som används handlar om politik och där är en elev politiker och den andra är intervjuare. Eleverna jobbar alltså parvis där den ena intervjuar och den andra svarar på frågorna.

Svenska texter som används under lektionerna får eleverna lyssna på och de gör övningar som handlar om dem. Dessutom gör eleverna skriftliga grammatikövningar



samt muntliga övningar. De muntliga övningarna är t.ex. A- och B-lappar som har tagits ur läromaterialet. Där måste den ena eleven tolka en mening och den andra korrigera, varefter den första eleven står i tur. Läraren själv berättar i intervjun att hon försöker använda muntliga övningar och parövningar därför att kommunikation är viktig. Hon tillägger att hon använder dem redan i början av studierna i svenska.

Under en lektion har läraren andra material som hon har själv gjort. Hon delar ut papper där det finns bilder av olika medier. Elever måste komma på ord och grupperna dem under den bild som orden anknyter till. Dessutom har läraren autentiskt material under denna lektion: hon har upplagor av tidningen Huvudstadsbladet med. Elever väljer en artikel med sitt par varav de sedan måste kunna berätta för andra elever på svenska.

Den svenska hörförståelse som eleverna har i inlärningsstudio är en hörförståelse som hör till den långa lärokursen i studentexamen år 2001. Den består av fyra delar. Del ett handlar om bungee jump och där finns tio frågor med tre alternativsvar per fråga på svenska. Del två är en intervju och där finns sex frågor med tre alternativsvar per fråga på svenska. De två första delarna genomlyssnas två gånger. Del tre a har fyra frågor om meddelanden med tre alternativsvar per fråga, och del tre b har fem korta intervjuer med tre alternativsvar per fråga på svenska. Del tre hör man bara en gång. Den sista delen handlar om finsk film idag. Det finns fem öppna frågor på finska som man måste svara på finska. Först genomlyssnas den en gång i sin helhet och sedan i fem delar.

Av de muntliga elevaktiviteterna använder läraren mest parvist elevarbete vilket också den andra gymnasieläraren gör (se avsnitt 5.1.3). Den aktivitet som hon själv nämner i intervjun är parövningar. Förutom parvist elevarbete använder läraren dramatisering och inlärningsstudio under sex lektioner. De andra muntliga elevaktiviteterna i klassen observerade jag inte under sex lektioner, vilket dock inte betyder att läraren aldrig skulle använda dem.

Eleverna jobbar parvis under alla andra lektioner med undantag av lektionen i inlärningsstudio. De parvisa elevarbeten som används i klassen är varierande: några övningar är ganska begränsade när det gäller muntlig produktion medan i de andra får

man diskutera mycket fritt. Eleverna tolkar meningar, intervjuar varandra om medievanor, diskuterar påståenden och tar ställning till dem, argumenterar för och emot, läser högt meningar till varandra och övar grammatiken muntligt. Den sista aktiviteten genomförs så att eleverna ändrar meningar i A- och B-lappar till s-passiv genom att de säger meningarna högt.

Till dramatisering har jag inkluderat en övning där en annan elev är politiker och den andra är intervjuare. Jag anser att i denna övning har eleverna roller som de måste försöka leva sig in i. Man kan redovisa sina åsikter via rollerna och då behöver man inte vara så allvarlig.

#### 5.2.4 Orsaker till språkanvändningen

Motiv för lärarens språkanvändning diskuterar jag på basis av intervjun som gjordes den 13 januari 2010. Först berättar jag om lärare GBs bakgrund och efter det vad hon själv säger om sin språkanvändning i klassen

Läraren har finska som modersmål. Svenska har hon lärt i skolan där hon har läst B-svenska från början. Efter gymnasiet studerade hon svenska vid ett universitet varifrån hon utexaminerade år 2002. Redan ett år innan hon blev klar med sina studier började hon undervisa svenska och ändå från det har hon undervisat svenska. Hennes språkanvändning av svenska har ökat med tiden eftersom hon nuförtiden hör svenska också utanför skolan och dessutom undervisar hon A-svenska. Förutom i skolan använder hon svenska ganska lite, ungefär en gång i månaden när hon träffar sina svenskspråkiga kompisar.

Observationerna visar att läraren talar mera svenska än finska i klassen vilket hon också själv säger. Hon förklarar att när det gäller A-svenska så använder hon troligen mest svenska i sin undervisning, men när hon undervisar B-svenska så blir det mera finska. Hon motiverar det genom att många som läser B-svenska är svaga och inte förstår om hon bara pratar svenska. Hennes språkanvändning varierar också beroende på lektionen för om det blir mera grammatik under lektionen så betyder det också mera finska. Det

beror på att grammatiken undervisar hon på finska. Läraren behöver inte planera sin språkanvändning på förhand utan den blir automatisk.

Läraren berättar att hon använder svenska när hon behandlar texter och när det gäller innehållet. Dessutom använder hon svenska när hon går igenom tidningar och när hon börjar lektionen. Hon tycker att man borde använda svenska mycket i klassen och inte bara lyssna på svenska på band. Hon tycker att det viktigt för läraren att använda svenska hälsningsfraser och att använda svenska i vardagliga situationer. Hon anser att kommunikation är viktig och det att man lär sig att använda språket.

Intervjun visar att läraren använder mest svenska i klassen därför att hon tycker att det är viktigt att kommunicera. Därför försöker hon använda svenska så mycket som möjligt och få även eleverna att använda svenska genom olika slags parövningar. Liksom gymnasielärare GA använder hon också finska när det gäller grammatik. Det är någonting som svensklärarna i gymnasiet har kommit överens om och som de alla följer.

### 5.3 Elevernas syn på undervisningsspråk

Ett av mina syften är att studera undervisningsspråket även ur elevernas synvinkel. Det gjorde jag genom observationer och frågeformulär till eleverna (bilaga 3). Under observationerna lade jag märke till elevers användning av svenska: när börjar eleverna tala svenska? Med frågeformuläret ville jag få fram elevernas syn på undervisningsspråk samt på material och aktiviteter i klassen. I det följande diskuterar jag skilt grupp GAG (avsnitt 5.3.1) och grupp GBG (i avsnitt 5.3.2).

#### 5.3.1 Grupp GAG

Under varje lektion när jag observerade började eleverna i grupp GAG tala svenska på begäran av läraren. Läraren ber eleverna tala svenska i samband med övningar. Hon t.ex. ber eleverna att läsa svensk text högt eller att säga svaret på övningar i svenska

högt. Dessutom ber hon eleverna att repetera böjningar av ord eller att öva uttal efter henne. Ibland ber hon några frivilliga elever att läsa svensk text högt för andra.

Eleverna talar svenska också när läraren frågar på målspråket. Några frågor gäller övningar som i följande exempel:

Ex. 22                      Hur kändes det när hon åkte hem?  
Jag vet inte.

I exempel 22 ställer läraren en innehållsfråga om texten. Möjligen vet eleven inte svaret på frågan vilket eleven också säger till läraren. En annan förklaring kan vara att eleven vet svaret men inte kan säga det på svenska. Eleven vill säga någonting och svarar kort och tydligt. Elever har för vana att svara kort på lärarens frågor, som också i exempel 23:

Ex.23                      Vad har ni för problem där?  
Någonting.

I exempel 23 sysslar elever med någonting som inte handlar om lektionen och läraren ingriper. Hon frågar eleverna om de har ett problem varpå en av eleverna svarar med ett ord: någonting. Här kan det också gälla att eleverna inte vill avslöja för läraren vad de håller på med.

Ett intressant exempel på att eleven börjar tala svenska är följande, där eleven byter språket från finska till svenska eftersom läraren frågar på målspråket:

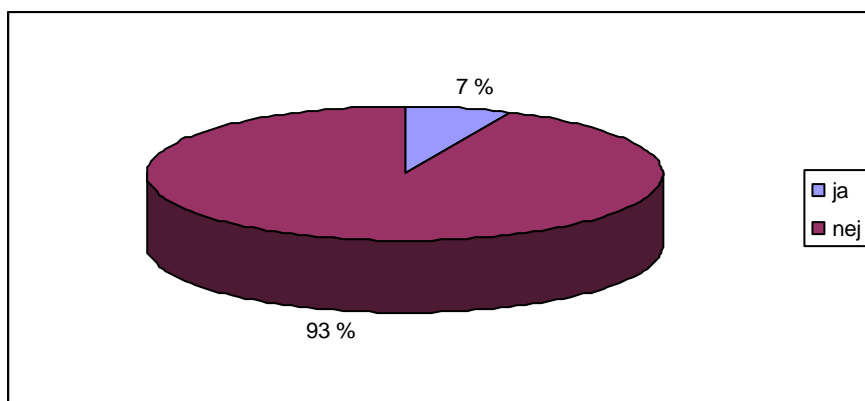
Ex. 24                      Milloin saadaan sanakokeet?  
Vad sade du?  
När får ordproven?

I exempel 24 frågar eleven läraren på finska, men säger sedan samma fråga på svenska eftersom läraren ber eleven att ställa frågan igen. Då frågar eleven på svenska. Läraren kanske hörde inte vad eleven frågade och frågar därför på svenska "vad sade du?". En

annan förklaring kan vara att läraren gör det medvetet därför att hon vill att eleverna ska tala svenska i klassen. Det som är konstigt med detta exempel är att läraren dock fortsätter med att tala svenska när hon berättar om ordproven.

Eleverna börjar tala svenska även på eget initiativ. De gör det oftare med läraren än med en annan elev. När eleverna börjar tala svenska med läraren handlar det oftast om att de frågar om övningar, t.ex. att vilken sida man måste söka fram. Det finns bara en lektion då en elev talar svenska på eget initiativ med en annan elev. Då ber eleven med en rikssvensk accent en annan elev att vara tyst på svenska.

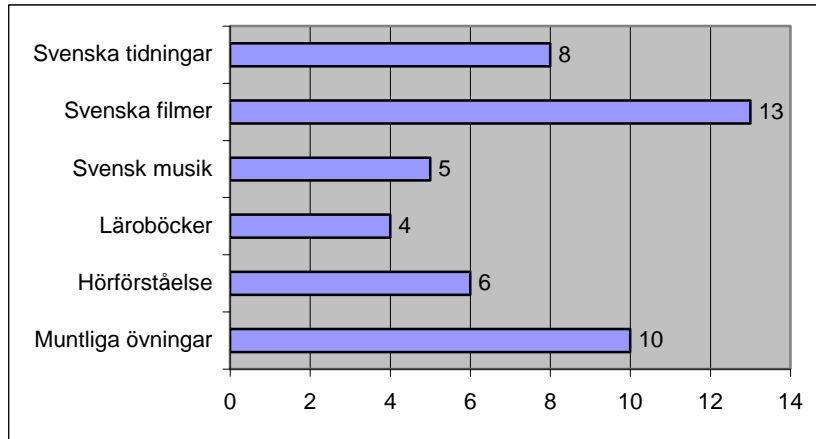
I frågeformuläret till eleverna (bilaga 3) frågades om eleverna skulle vilja att läraren talar mera svenska i klassen. De elever som svarade på frågeformuläret är sammanlagt 15. Det som eleverna i grupp GAG svarade illustreras i diagram 11.



**Diagram 11.** Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp GAG.

Som diagram 11 visar tycker de flesta eleverna, över 90 % av eleverna att läraren inte behöver tala mera svenska i klassen. Orsak till detta kan vara att läraren i grupp GAG talar mest svenska i sin undervisning (avsnitt 5.1.1) och därför tycker de att det räcker. Det är bara en elev som vill att läraren ska tala mera svenska i klassen. Det som skiljer denna elev från andra är att eleven har svenskspråkiga vänner och eleven använder svenska utanför skolan varje dag. Dessutom har eleven lärt sig svenska i språkbad.

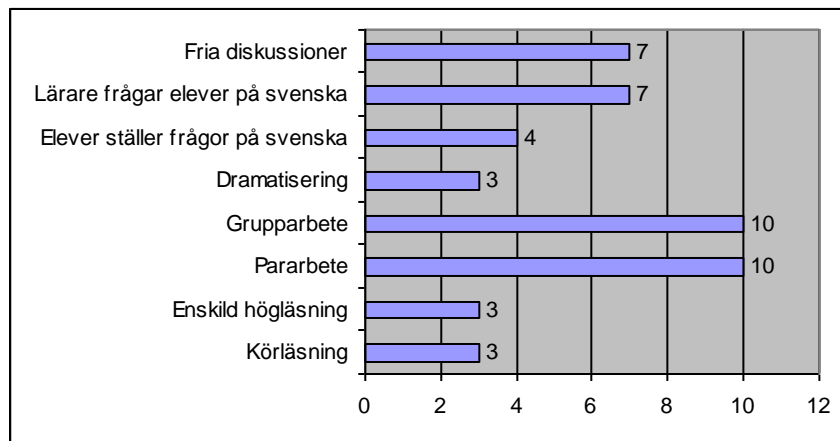
I frågeformuläret tillfrågades eleverna om vilka material de skulle vilja använda i klassen. Resultatet kan man se i diagram 12:



**Diagram 12.** Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp GAG.

I grupp GAG är svenska filmer det mest omtyckta materialet bland eleverna. Detta material används dock inte under de sex observationstillfällena. Det kan bero på att i gymnasiet koncentrerar läraren på studentexamen och därför använder hon mest läroböcker, vilka är det minst omtyckta materialet i grupp GAG. De två näst populära materialen är muntliga övningar och svenska tidningar. Muntliga övningar använder läraren mycket, men för svenska tidningar gäller samma sak som för svenska filmer: de används inte i klassen (se avsnitt 5.1.3).

Vad eleverna tycker om aktiviteter i klassen kan man se i följande diagram. Där kan man se hur många elever som tycker om en viss aktivitet. Eleverna hade möjlighet att välja flera än bara en aktivitet.



**Diagram 13.** Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp GAG.

För de mest omtyckta aktiviteterna finns inte så stor variation bland eleverna. Som diagram 13 illustrerar är både grupp- och pararbete de mest omtyckta aktiviteterna och fria diskussioner samt lärarens frågor på svenska de näst mest omtyckta aktiviteterna i grupp GAG. Eleverna tycker mest om sådana aktiviteter som även används i klassen.

### 5.3.2 Grupp GBG

Eleverna i grupp GBG talar oftast svenska på begäran av läraren. Läraren ber dem att läsa högt riktiga svar på övningar, att intervjua varandra och att diskutera, att tolka meningar och att göra andra muntliga övningar på svenska. Dessutom talar eleverna svenska när de svarar på lärarens hälsningsfras t.ex. god morgon. Ibland talar eleverna svenska när läraren frågar på målspråket, som i följande exempel:

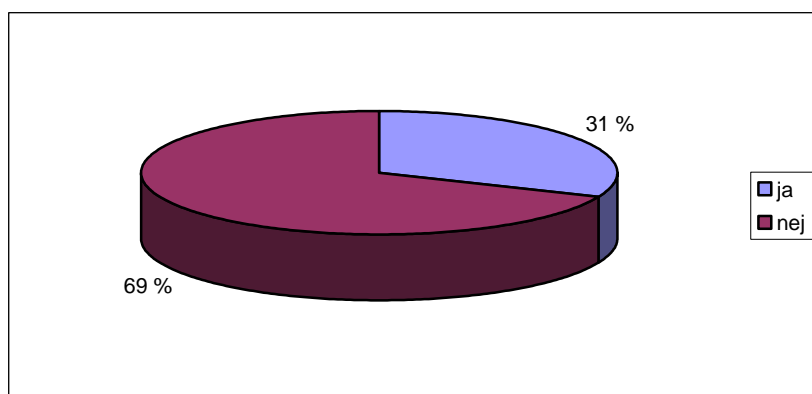
Ex. 25                      Svårt? Lätt? Passligt?  
Passligt...kanske.

I exempel 25 ställer läraren en fråga som det är lätt för eleven att svara eftersom frågan innehåller svarsalternativ. Men läraren ställer också olika slags frågor där man själv måste komma på svaret och uttrycka sin egen åsikt, som i följande exempel:

Ex. 26                      Vad tänker ni när ni hör ordet politik?  
Tråkigt.

På frågan i exempel 26 kunde man svara med mera än ett ord, men eleverna svarar oftast med korta meningar eller enskilda ord. På eget initiativ använder eleverna svenska bara under en lektion, och då gäller det en elev som är mycket aktiv under alla andra lektioner också. Det beror på att eleven har varit i språkbud, och därför vågar eleven troligen tala svenska på eget initiativ.

I frågeformuläret tillfrågades eleverna om de skulle vilja att läraren talar mera svenska i klassen. Skillnaden mellan elevernas åsikter i grupp GBG är större än i grupp GBA där bara en elev ville ha mera svenska i klassen (se föregående avsnitt). Fördelningen mellan åsikterna redovisas i diagram 14:

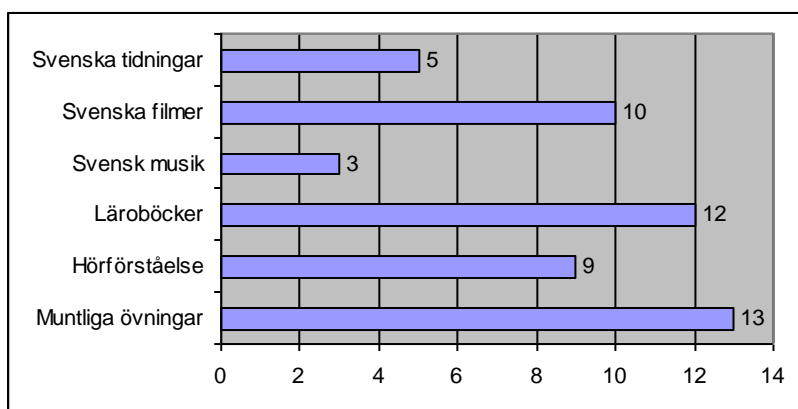


**Diagram 14.** Vill du att läraren skulle tala mera svenska i klassen? Grupp GBG

Drygt 30 % av eleverna skulle vilja att läraren talar mera svenska i klassen. Dessa elever har inte någonting som skulle vara gemensamt för dem alla. Två elever använder ofta svenska utanför skolan, t.ex. i samband med hobbyer eller arbete. Det betyder att de är vana vid att tala svenska och därför skulle också vilja ha mera svenska i klassen. De tre övriga elever som anser detta använder svenska sällan utanför skolan. Deras motiveringar har att göra med inläringen av svenska, för om läraren talar mera svenska så lär sig även eleven. Den största delen av de elever som inte vill ha mera svenska i klassen använder inte svenska utanför skolan.

I fråga om materialen i klassen är muntliga övningar mest populära bland eleverna i grupp GBG vilket man kan se i diagram 15:

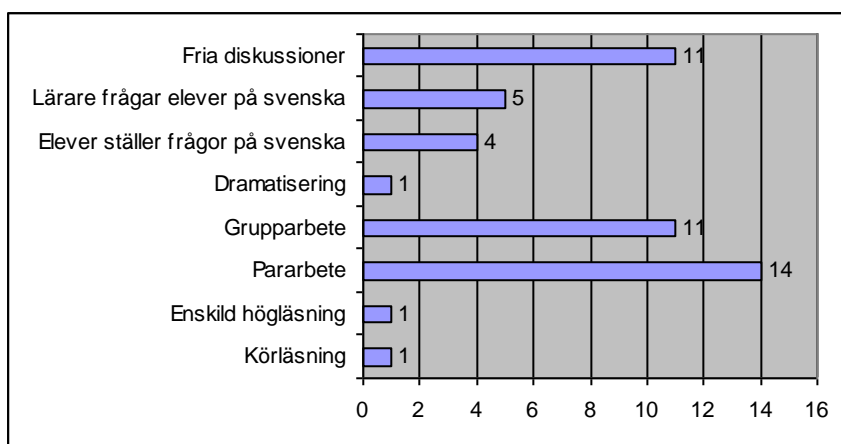




**Diagram 15.** Vilka material skulle du vilja används i klassen? Grupp GBG.

Läroböcker, som 12 elever har valt som ett material som de skulle vilja att används i klassen, är nästan lika omtyckta som muntliga övningar. I grupp GAG var läroböckerna inte så omtyckta som i denna grupp. Den tredje platsen intas av svenska filmer, men hörförståelse är också ett omtyckt material. Svensk musik är inte ett populärt material för det finns bara tre elever som har valt det. Det kan höra samman med elevernas personliga åsikter om vad som är bra musik. Kanske de inte funderar på inlärningsaspekten när det gäller svensk musik.

I aktiviteterna är pararbete mest omtyckt i grupp GBG. Därefter kommer fria diskussioner samt grupparbete. Elevernas åsikter om aktiviteterna i klassen redovisas i diagram 16:



**Diagram 16.** Vilka muntliga aktiviteter skulle du vilja används i klassen? Grupp GBG.

Eleverna i grupp GBG tycker om samma aktiviteter som grupp GAG. I gymnasiet tycker eleverna om att arbeta parvis eller i grupper, och diskutera fritt. Enskild högläsning och körläsning är ganska mekaniska muntliga aktiviteter vilket kan förklara varför gymnasister inte tycker om dem. Åsikter om aktiviteter i klassen sammanfaller i båda gymnasistgrupperna (GAG och GBG).

## 6 JÄMFÖRELSE MELLAN HÖGSTADIUM OCH GYMNASIUM

I de två föregående kapitlen har jag diskuterat fyra lärares språkanvändning i högstadiet och i gymnasiet. Ett av mina syften är att jämföra dessa stadier vilket jag gör i detta kapitel. I avsnitt 6.1 jämför jag språkanvändningen hos lärare i högstadiet och i gymnasiet. Därefter diskuterar jag skillnader och likheter mellan elevernas syn på undervisningsspråk i högstadiet och i gymnasiet i avsnitt 6.2.

### 6.1 Lärares språkanvändning

Det som är gemensamt för lärarna i högstadiet och gymnasiet är att de alla tycker att muntlig kommunikation på svenska är viktigt. I intervjuerna berättar alla lärare att de försöker tala svenska så mycket som möjligt i klassen. Men dessa tankar förverkligas olika mellan lärarna i högstadiet och i gymnasiet.

Skillnaden mellan de fyra lärarnas språkanvändning i högstadiet och gymnasiet är större än jag antog. I högstadiet talar båda lärarna mest finska i klassen medan i gymnasiet är det svenska som lärarna talar mest i klassen. I högstadiet gäller det endast sekunder då lärarna talar svenska, medan i gymnasiet talar lärarna svenska längre enstaka perioder. Arbetserfarenhet har inget samband med det språk som läraren talar mest i klassen, för

en av högstadielärarna och en av gymnasielärarna har undervisat svenska längst tid. Vilket språk läraren talar mest i klassen verkar mest bero på stadium.

I diskussionsämnena finns inte någon enhetlighet mellan högstadielärarna eller mellan gymnasielärarna, förutom det att i gymnasiet har lärarna kommit överens om att tala finska när de undervisar grammatik. Varje lärare verkar följa sin egen linje när det gäller diskussionsämnen på svenska. Det kan bero på att lärarna talar svenska i fråga om de diskussionsämnen som de själva tycker är viktiga för eleverna att lära sig. Dessutom kan det bero på att man med högstadielever talar om andra saker än med gymnasielever, vilket gäller även diskussionsämnena på svenska.

Alla fyra lärare använder mest läroböcker som material i klassen. Det kan bero på att lärarna inte har tid att göra eller söka fram något extra material. Dessutom sägs det i läroplanen vilka innehåll läraren måste gå igenom, vilket ytterligare kan avgränsa användningen av andra material. Att lärarna föredrar läroböcker som material kan också bero på att läroböckerna har utvecklats och är mångsidiga nuförtiden.

De muntliga aktiviteter som används i högstadiet och gymnasiet är olika varandra. I högstadiet lyssnar, eftersäger, imiterar och översätter eleverna, vilket är ganska mekaniska sätt att lära sig språk. Dessutom gör de mycket skriftliga övningar. Fast dessa aktiviteter används även i gymnasiet, visar undervisningen i gymnasiet sig likna mera den kommunikativa metoden i fråga om de muntliga aktiviteterna. Detta beror på att i gymnasiet används också friare muntliga övningar, t.ex. intervjuer eller diskussioner, där eleverna får friare kommunicera med varandra. I den kommunikativa metoden betonas interaktionens och kommunikationens roll i språkinläringen (Lindberg 1996: 9).

I gymnasiet använder lärarna också mera par- och grupparbete. Undersökningar har visat att den muntliga aktiviteten hos eleverna ökar när eleverna arbetar i grupper. Grupparbete ger eleverna en möjlighet att formulera problem med egna ord, och eleverna blir mer aktiva. Dessutom gynnas elevernas språkutveckling eftersom de talar

mer i grupp än inför hela klassen. (Tornberg 1997: 65.) Möjligen har även lärarna märkt detta och därför har de ofta par- eller grupparbete i klassen.

## 6.2 Elevernas syn på undervisningsspråk

Observationerna visar att eleverna talar oftare svenska på eget initiativ ju längre de har studerat svenska; dvs. eleverna i gymnasiet tar oftare eget initiativ än eleverna i högstadiet. Dessutom märker man att i högstadiet talar eleverna i årskurs nio oftare svenska med på initiativ än eleverna i årskurs åtta. Resultatet kan ses i ljuset av en undersökning av Zilm (1989) som visade att om läraren använder mer målspråk i klassen ökar även elevernas användning av målspråket (Nunan 1991: 190). Eftersom lärarna i högstadiet talar mindre svenska i klassen än lärarna i gymnasiet, omfattar denna språkanvändning även eleverna.

Det som är gemensamt för alla elevgrupper är att den största delen i varje grupp inte vill att läraren talar mera svenska i klassen. I högstadiet kan det vara fråga om att eleverna inte har så bra språkfärdigheter i svenska, och för att förstå det som läraren säger, vill de att läraren talar finska. Även de flesta eleverna i de två grupperna i gymnasiet tycker att lärarna talar tillräckligt svenska i klassen.

I fråga om material i klassen finns det en skillnad mellan grupperna i högstadiet och grupp GAG i gymnasiet jämfört med grupp GBG. Eleverna i grupperna HAG, HBG och GAG skulle föredra svenska filmer som material i klassen. Grupp GBG tycker däremot mest om muntliga övningar. Att grupp GBG föredrar de muntliga övningarna kan bero på att eleverna i denna grupp har hunnit längst i sina svenska studier jämfört med de andra grupperna. Möjligen tycker de att det är viktigt med muntlig kommunikation och förstår att man lär sig kommunicera genom att delta i kommunikation (Lindberg 1996: 29).

Det som är gemensamt för alla fyra grupper är att par- eller grupparbete är den mest omtyckta aktiviteten bland eleverna. I högstadiet används de inte, men i gymnasiet

jobbar eleverna ofta parvis eller i grupper. Att även högstadiel elever skulle vilja ha grupparbete i klassen kan bero på att man inte känner sig så nervös att tala inför en liten grupp som inför hela klassen.

## 7 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling pro gradu var att undersöka fyra svensklärares användning av svenska i sin undervisning i högstadiet och i gymnasiet. Jag var intresserad av under hur stor del av undervisningen och i vilka situationer i klassen lärarna talar svenska i sin undervisning. Dessutom undersökte jag de material och aktiviteter som läraren använder för att gynna elevernas användning av svenska. Ytterligare ville jag veta vad eleverna själva tycker om undervisningsspråk.

Jag genomför min undersökning med hjälp av lärareintervjuer, observationer i klassen och frågeformulär till eleverna. Eftersom jag behövde förklara för lärarna vad min avhandling handlar om är jag medveten om att det kan ha påverkat mina resultat. Möjligen har lärarna tyckt t.ex. att de behöver ordna flera muntliga övningar i klassen eller tala mera svenska p.g.a. min närvaro. Dessutom är jag medveten om att i observationerna har jag möjligtvis inte fått all den information som finns tillgänglig och som tillhör min undersökning p.g.a. att jag genomförde observationerna på egen hand och de faktorer som jag observerade i klassen var många.

Mina resultat visar att lärarna i högstadiet talar mest finska i klassen. Svenska talar de endast i sekundsekvenser. För den elev som läser A-svenska i högstadiet och fortsätter sina studier till gymnasiet kan detta orsaka problem i svenska eftersom lärarna i gymnasiet talar mest svenska i klassen. De elever som inte är vana vid att läraren talar svenska i stället för finska kan lida av extra stress i gymnasiet. Eleverna måste anstränga sig mera i klassen.

En grammatisk kompetens leder inte automatiskt till att inläraren vet hur man använder språket i olika sociala sammanhang (Widdowson 1979: 50). Kommunikativ kompetens betyder att man behöver kunskaper och färdigheter på flera olika nivåer för att kunna kommunicera (Lindberg 1990: 24). Alla fyra lärare tycker själva att det är viktigt att eleverna kan kommunicera på svenska, men hur syns det i deras undervisning?

Språkundervisningen bör erbjuda rika tillfällen till språkanvändning eftersom man lär sig kommunicera genom att delta i kommunikation (Lindberg 1996: 28). Kommunikation bör handla om autentiska och betydelsefulla teman, och aktiviteter i klassen bör förbereda eleverna för den språkliga kommunikationen utanför klassen (Brown 1994: 81). Mina resultat visar att lärarna både i högstadiet och i gymnasiet använder mest läroböcker som material, autentiskt material används inte så ofta. Frågan är om innehållet i läroböcker är autentiskt vilket skulle vara intressant att studera vidare. Det skulle komplettera denna undersökning i fråga om autenticitet i klassen.

Fast alla lärare använder aktiviteter varierande i klassen kan man hitta någonting som är kännetecknande för både högstadiet och gymnasiet. Om aktiviteterna granskas nu i fråga om den kommunikativa språkundervisningen kan man säga att i högstadiet är aktiviteterna oftast lärarledda och mekaniska. Enligt Tornberg (1997: 46) är sådana uppgifter, där eleverna måste diskutera med varandra, bättre än uppgifter i helklassundervisning. Det beror på att de först nämnda uppgifterna utvecklar rikare språk hos eleverna och öppna uppgifter leder till längre samtal och mer interaktion mellan eleverna.

I gymnasiet används mera par- och grupparbete och eleverna har mera sådana muntliga aktiviteter, där de får diskutera fritt och berätta sina egna åsikter. Samtalsämnen för dessa diskussioner kommer dock från lärarnas sida, fast det är lättare för eleven att förmedla ett välkänt innehåll som lyssnaren är intresserad av (Lindberg 1996: 78). Om eleverna själva får bestämma innehållet i det man ska tala om har det en positiv inverkan på elevernas motivation och deltagande i samtalet (Tornberg 1997: 46).

Elevernas åsikter om undervisningsspråk liknar varandra i högstadiet och gymnasiet. Den största delen i varje elevgrupp tycker att läraren talar tillräckligt svenska i klassen. Dessa resultat kunde lärarna själva ha nytta av i sin undervisning. Lärarna kunde använda de material och aktiviteter i klassen som eleverna är intresserade av. Det kunde t.o.m. öka elevernas motivation och intresse för svenska språket och för studier i svenska.

Granskar jag min undersökning efteråt märker jag hur man kunde genomföra undersökningen på andra sätt. I observationerna tog jag tid i fråga om hur mycket lärarna talar svenska under lektionen. På basis av det kunde jag berätta om lärarnas användning av svenska samt jämföra lärarna mellan högstadiet och gymnasiet. Det som jag inte kan göra med stöd av tidtagningen är att förklara hur mycket lärarna talar svenska jämfört med finska. För att kunna studera det skulle man behöva hjälp med tidtagningen.

När det gäller insamlingsmetoderna finns det vissa aspekter som jag nu efter utförd undersökning kan konstatera att jag inte kunde utnyttja så effektivt i analysen. Av observationsblanketten använde jag inte alla punkter i min undersökning. Det beror på att jag inte fick tillräckligt med information om den under observationerna. Dessutom har jag inte med all den information som jag fick från frågeformuläret till eleverna därför att en del av de efterfrågade uppgifterna inte visade sig att vara väsentliga för undersökningen och en del hade problem i sig som jag märkte först senare. Vissa elever hade t.ex. inringat två svarsalternativ för frågan fast instruktionen uttryckligen var att välja bara ett svarsalternativ.

Jag antog att fast lärarna i gymnasiet talar mera svenska än lärarna i högstadiet, talar alla lärare mest finska i klassen. Detta antagande var felaktigt i fråga om gymnasiet, där lärarna talar mest svenska under lektionen. När jag själv gick i högstadiet och i gymnasiet, talade lärarna nästan endast finska i klassen, vilket gjorde att den första kontakten med muntlig svenska fick jag först vid universitetet. Det kan dock ha göra med mina skolors närområden som var helt finskspråkiga. På basis av min studie förstår jag nu hur stor inverkan samtal och interaktion på målspråket kan ha på inlärningen. Ytterligare visade observationerna på vilka sätt lärarna använder svenska i sin undervisning vilket jag kan dra nytta av. Jag anser att dessa faktorer kommer att främja min blivande karriär som språklärare.



## LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Louise & Caroline Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 29–56.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford university press.
- Backlund, Britt (2006). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Brown, Douglas (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Ellis, Rod (1999). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input. I: *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 35–61.
- Ericsson, Eie (1989). *Undervisa i språk. Om språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Green-Vänttinen, Maria & Carita Rosenberg-Wolff (2007). En svensklärare måste kunna tala god svenska. Pedagogiskt utvecklingsarbete för undervisning i och utvärdering av muntlig färdighet. I: Lehti-Eklund, Hanna (red). *Att växa till lärare – svensklärarutbildning i utveckling*. Helsingfors: Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. 83–95.
- Hammarberg, Björn & Åke Viberg (1984). *Forskning kring svenska som målspråk. Två forskningsöversikter: 1. Grammatik och ordförråd. 2. Fonologi*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammaberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.
- Hellström, Sten-Gunnar (1990). Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisning. I: Thorsén Kerstin (red.). *Undervisning i främmande språk*. Kommentarmaterial Lgr 80. Stockholm: Utbildningsförlaget. 137–153.

- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, Keith (1979). Communicative approaches and communicative processes. I: Brumfit, C. J. & K. Johnson (red.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford university press. 193–205.
- Krashen, Stephen & Tracy D. Terrell (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon press.
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Lindberg, Inger (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, Inger (2004). *Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv*. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 461–499.
- Linnarud, Moira (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Moilanen, Kari (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Nunan, David (1991). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Park, Hyeon-Soon (2004). Kodväxling som fenomen – exemplet svenska koreanska. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 297–328.
- Rosén Lakkapää, Yenny (2008). *Undervisningsspråk: i klassrummet*. Studentuppsats. Växjö universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogik. <http://vxu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:206065>
- Sukol (2010). Tilastotietoa kielivalinnoista. Citerat 7.4.2010: <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=64>
- Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdidaktik*. Första upplagan. Stockholm: Gleerup.

- Utbildningsstyrelsen (2003). Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Citerat 20.11.2009: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlp.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2004a). Nivåskala för språkkunskaper. Citerat 8.10.2009: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen)
- Utbildningsstyrelsen (2004b). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Citerat 20.10.2009: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2009a). Läroplanen och timfördelningen. Citerat 20.10.2009: [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/grundlaggande\\_utbildning/laroplanen\\_och\\_timfordelningen](http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplanen_och_timfordelningen)
- Utbildningsstyrelsen (2009b). Gymnasiet. Citerat 20.11.2009: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/gymnasiet](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/gymnasiet)
- Widdowson, H. G. (1979). Directions in the teaching of discourse. I: Brumfit C. J. & K. Johnson. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford university press. 49–

## Bilaga 1. Intervjufrågor till lärare

### Bakgrund

1. Vilket modersmål har du?
2. Hur har du lärt dig svenska? (i skolan/hemma osv.)
3. Hur länge har du undervisat svenska?
4. Använder du svenska utanför skolan? Med vem/i vilka situationer?
5. Har din egen användning av svenska ökat med tiden?

### Språkanvändning i klassen

6. Vilket språk talar du mest när du undervisar? Varför?
7. Uppskatta hur mycket du talar svenska under lektionen (%).
8. Gäller denna språkanvändning också om du undervisar i engelska eller något annat språk?
9. I vilka sammanhang i undervisningen talar du svenska? Varför?
10. Varierar din användning av svenska i olika årskurser?
11. Vad tycker du själv är det viktigaste delområdet inom svenskundervisningen?
12. Planerar du språkanvändningen på förhand?
13. Vilka undervisningsmetoder använder du? Varför?
14. Hur försäkrar du dig om att eleverna förstår det som du säger på svenska?
15. Vilka aktiviteter använder du som gynnar elevernas användning av svenska i klassen?
16. Vilka material använder du som gynnar elevernas användning av svenska i klassen?
17. Vilka språk kräver du att eleverna använder i klassen?
18. Uppmuntrar du eleverna att tala svenska? På vilka sätt?
19. Vilka språk tror du att eleverna vill att läraren talar i undervisningen? Varför?

## Bilaga 2. Observationsblankett

Lärare: \_\_\_\_\_ Skola: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## 1. Lärarens användning av svenska

<b>Diskussionsämne/n</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Det aktuella läroämnet/temat			
Språkets formella aspekter			
Elevens personliga liv			
Lärarens personliga liv			
Aktuella händelser i omvärlden			
Rutiner och fraser			
Klassens ordnings/trivselregler			
Annat			

<b>Hur gör läraren sig förstådd när hon talar svenska?</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Litar endast på elevernas förståelse			
Skriver/ritar på tavlan			
Översätter till finska			
Förklarar på annat sätt (synonymer osv.)			
Använder mimik eller annat kroppsspråk			
Annat			

<b>När eleverna talar svenska läraren...</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Korrigerar			
Uppmuntrar			
Berömmar			
Hjälper			
Annat			

2. Material och aktiviteter: Vilka material och aktiviteter använder läraren för att gynna elevernas användning av svenska?

<b>Material i läroböcker</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Dialoger			
Hörförståelser			
Svenska texter			
Annat			

<b>Autentiskt material</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Svensk musik			
Svenska filmer			
Ljudkassetter på svenska			
Svenska böcker			
Svenska tidningar/tidskrifter			
Annat			

Andra material, vilka? \_\_\_\_\_

<b>Muntlig elevaktivitet i klassen</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
Körläsning			
Individuell eftersägning			
Enskild högläsning			
Surrläsning			
Löpeld			
Återstudning			
Eleverna ställer frågor på målspråket			
Parvis elevarbete			
Dramatisering			
Inlärningsstudio			
Annat			

### 3. Elevers användning av svenska

<b>Eleverna talar på svenska</b>	<b>Observerad</b>	<b>Inte observerad</b>	<b>Kommentarer</b>
På begäran av läraren			
Läraren frågar på målspråket			
På eget initiativ med läraren			
På eget initiativ med annan elev/andra elever			
Annat			

## Bilaga 3. Frågeformulär till elever

Ympyröi mielestäsi oikea vaihtoehto. Tarvittaessa kirjoita vastauksesi sille merkitylle kohdalle.

## TAUSTATIEDOT

1. Oletko a) tyttö

b) poika

2. Äidinkieli: a) suomi

b) ruotsi

c) jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

3. Viimeisin ruotsin arvosanasi todistuksessa \_\_\_\_\_

4. Puhutko ruotsia koulun ulkopuolella?

a) kyllä

b) ei

5. Missä tilanteissa/kenen kanssa?

a) \_\_\_\_\_

b) en puhu ruotsia koulun ulkopuolella

6. Kuinka usein puhut ruotsia koulun ulkopuolella?

---

## RUOTSIN KIELI LUOKASSA

7. Mitä kieltä tämänhetkinen ruotsinopettajasi puhuu ruotsin tunneilla?

a) suomea

b) ruotsia

c) molempia



8. Haluaisitko, että ruotsinopettajasi puhuisi ruotsin tunneilla enemmän ruotsia?

- a) kyllä
- b) en

9. Mitä kieltä itse haluaisit opettajan puhuvan ruotsin tunneilla? Miksi?

- a) suomea, koska
- 

- b) ruotsia, koska
- 

10. Onko sinun vaikea ymmärtää, kun ruotsinopettajasi puhuu ruotsia?

- a) kyllä
- b) ei

11. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, mitkä asiat siihen vaikuttavat?

- a) En saa selvää opettajan ääntämisestä
  - b) Opettaja puhuu liian nopeasti
  - c) Opettaja käyttää puheessaan vaikeita tai outoja sanoja
  - d) En ole tottunut kuuntelemaan ruotsia
  - e) Jokin muu syy, mikä?
- 

12. Haluaisitko itse oppia puhumaan ruotsia paremmin?

- a) kyllä
- b) en

13. Puhutko itse ruotsia ruotsintunneilla?

- a) kyllä, opettajan kanssa.
- b) kyllä, muiden oppilaiden kanssa.
- c) kyllä, sekä opettajan että muiden oppilaiden kanssa.
- d) en puhu ruotsia ruotsintunneilla.

14. Kannustaako ruotsinopettajasi sinua puhumaan ruotsia?

- a) kyllä
- b) ei

15. Mitä materiaaleja haluaisit mieluiten käytettävän ruotsintunneilla? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) suullisia harjoituksia
  - b) kuullunymmärtämisiä
  - c) oppikirjaa
  - d) ruotsinkielistä musiikkia
  - e) ruotsinkielisiä elokuvia
  - f) ruotsinkielisiä lehtiä/kirjoja
  - g) jotain muuta, mitä?
- 

16. Mitä suullisia työtapoja haluaisit mieluiten käytettävän ruotsintunneilla? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) ääneen lukemista ruotsiksi kuorossa
- b) ääneen lukemista ruotsiksi yksin
- c) paritöitä
- d) ryhmätöitä
- e) näyttelemistä
- f) oppilaat esittävät kysymyksiä ruotsiksi
- g) opettaja kyselee oppilailta ruotsiksi
- h) vapaita keskusteluja
- i) jotain muuta, mitä?\_\_\_\_\_

**KIITOS VASTAUKSESTASI!**

