

MUNTLIG TALKOMMUNIKATION

Metoderna i klassrummet och lärarnas inlärningsfilosofiska tankar angående metodval inom muntlig talkommunikation

Kandidatavhandling

Taru Vilén

Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Svenska språket
23.5.2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Taru Vilén	
Otsake: Muntlig talkommunikation - Metoderna i klassrummet och lärarnas inlärningsfilosofiska tankar angående metodval inom muntlig talkommunikation	
Aine: ruotsin kieli	Kandidaatintutkielma
Vuosi 2013	Sivumäärä 44 + 3
<p>Tutkielmani tarkoitus oli selvittää, miten opettajat opettavat suullisia kommunikaatiotaitoja ja niihin kuuluvia osaitaitoja yläkoulussa, sekä kartoittaa, millaisia ajatuksia ja periaatteita he liittävät suullisen kielitaidon opetukseen. Tämän lisäksi halusin selvittää, realisoituvatko opettajien käsitykset omasta opetuksestaan vai eroavat ne opetuksesta, joka käytännössä toteutuu luokkahuoneissa.</p> <p>Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkin kolmen opettajan yläkoulun ruotsinopettajan tuntiopetusta sekä heidän ajatuksiaan suullisen kielitaidon opettamisesta. Tiedonkeruumenetelminä käytin ei-osallistuvaa havainnointia sekä kyselylomaketta, joka koostui opettajien taustatiedoista sekä avoimista kysymyksistä. Havainnointien aikana tein muistiinpanoja, jotka muodostivat kyselyvastausten kanssa tutkimukseni aineiston. Aineiston analysoinnissa käytin pääsääntöisesti sisällön analyysin menetelmiä.</p> <p>Tutkimukseni tuloksista voidaan olettaa, että opettajat käyttävät pääosin opetuksessaan tavallisia opetusmenetelmiä kuten: ääntämisharjoituksia, kuullunymmärtämisharjoituksia, paritehtäviä, kielistudiotyöskentelyä sekä keskusteluharjoituksia. Usein suullinen työskentely on kuitenkin vain tapa harjoittaa jotain muuta kielellistä funktiota kuten kielioppirakennetta. Opettajien tulisi täten lisätä opetukseensa harjoituksia, jotka harjoittaisivat mm. kompensatiostrategioita, luovaa kielenkäyttöä sekä pragmaattisia taitoja. Opettajien periaatteet opetuksen toteuttamista heijastuvat myös käytännön luokkahuonetyöskentelyyn eikä tuloksissa ilmennyt suuria ristiriitoja.</p> <p>Valmiiden käyttökelpoisen harjoitusmateriaalien puute, sekä tehtävien valmisteluihin käytettävän ajan puute estävät opetuksen toteutusta halutulla tavalla. Opettajat kaipaivat myös enemmän mahdollisuuksia aitoon vuorovaikutukseen samanikäisten kanssa.</p> <p>Tulosten pohjalta nousee esille muutamia kysymyksiä myöhempiä tutkimuksia silmälläpitäen kuten: Miten suullinen kurssi yläasteella vaikuttaisi oppilaiden taitoihin ja motivaatioon sekä opetusmateriaaleihin, entä tarvitsisivatko tytöt ja pojat erilaisia opetusmenetelmiä?</p>	
Avainsanat: muntliga kummunikationskunskaper, undervisningsmetoder, undervisningsprinciper, självreflektion	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopiston kirjasto / JYX-arkisto (elektroninen)	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	4
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	7
2.1 Viktiga begrepp.....	7
2.2 Gemensam europeisk referensram för språk.....	8
2.3 Grunderna för den grundläggande utbildningen	8
2.3.1 Högstadielärares muntliga språkkunskaper	10
2.4 Självreflektion i arbetet.....	12
2.5 Olika uppgiftstyper – rekommendationer	15
3 MÅL, MATERIAL OCH METOD.....	19
3.1 Mål	19
3.3 Material	20
3.3.1 Insamling av materialet.....	20
3.3.2 Informanterna.....	21
3.4 Metod	22
3.4.1 Observation som undersökningsmetod	22
3.4.2 Enkät som undervisningsmetod.....	23
3.5 Analysmetod	24
4 RESULTAT	25
4.1 Observationer	25
4.1.1 Ulrika	25
4.1.2 Hans	26
4.1.3 Marit	27
4.2 Enkät svar.....	28
5 DISKUSSION	36
5.1 Sammandrag av resultat	36
5.2 Validiteten och reliabiliteten	39
6 AVSLUTNING	41
LITTERATUR	43
BILAGA 1: ENKÄTEN.....	45

1 INLEDNING

Synen på språket har varierat under tiderna i synnerhet när det gäller språkundervisning. Ibland har man ansett att den grammatiska formen det väsentliga och man har fokuserat på det skriftliga språket och dess grammatiska egenheter, ibland har kommunikationen stått i fokus.

Ekonomiska, sociala och politiska faktorer i den globaliserade världen ställer nuförtiden krav på oss att vi måste kunna kommunicera på olika språk och dessutom bete oss på ett lämpligt sätt inom ett visst kulturområde. Också skolundervisning och inläring är tät i kontakt med samhällelig utveckling. Helakorpi poängterar att det postmoderna samhället bygger på nätverkning, vilket är anledningen till att det också har kallats för nätverkssamhälle eller interaktionssamhälle (1999, 10). Redan på grund av samhällets natur är det viktigt att öva muntliga och skriftliga kommunikationskunskaper såväl på modersmålet som på främmande språk. Som Tornberg påpekar är det klart att kunskapen har funnits länge, men det är först nu när det är oerhört viktigt att kommunicera över gränserna och att ”interkulturell kompetens” nämns också i läroplanerna (2005, 26). Europarådet har lyckats förändra skolundervisningen i de olika medlemsländerna i kommunikativ riktning och har lyckats utarbeta *Gemensam europeisk referensram för språk*. Målet för denna referensram är att främja flerspråkigheten och förståelsen mellan européerna. I den politiska målsättningen för språkundervisningen i *Gemensam europeisk referensram* (2009, 3) poängteras att européer måste tillägna sig kommunikationskunskaper angående internationell rörlighet och interkulturellt samarbete, inte bara inom utbildning, kultur och vetenskap, utan även inom handel och industri.

Det är endast genom bättre kunskap om europeiska moderna språk som det kommer att vara möjligt att främja kommunikationen och samspelet mellan européer med olika modersmål och därigenom främja rörlighet, ömsesidig förståelse och ömsesidigt samarbete i Europa, samt övervinna fördomar och diskriminering (GERS 2009, 2).

Gemensam europeisk referensram presenteras närmare i samband med mitt problemområde i kapitel 2. Denna referensram fungerar sedan som det viktigaste styrdokumentet för grunderna för den grundläggande utbildningen. Grunderna för den

grundläggande utbildningen tas upp senare i kapitel 2.

Begreppet funktion har blivit ett nyckelord i den kommunikativt inriktade språkundervisningen och har kommit till att präglade flesta läroböcker i moderna språk åtminstone på nybörjarstadiet, påpekar Tornberg (2005, 41). Det betyder att eleverna får lära sig olika delkunskaper: knyta kontakt, be om information, hålla med eller säga emot och uttrycka tankar, känslor och åsikter (Tornberg 2005, 41). Undervisningen och synen på inläringen består således enligt Tornberg (2005, 42) av kompetenser och delkompetenser utan att alltid ta hänsyn till språkets flerstämmiga och interaktiva form. Att lära sig alla dessa kompetenser är enligt min åsikt väldigt viktigt. Utgångspunkten borde ändå alltid ligga på språkets användning i det verkliga livet utanför klassrummet.

Mitt eget intresse angående muntliga kommunikationskunskaper har växt under mina år vid Jyväskylä universitet. Redan efter det första läsåret visste jag att jag ville undersöka antingen lärarnas sätt att undervisa i uttal eller i kommunikationssituationer. Det allra vanligaste syftet att lära sig ett språk brukar vara att man vill kommunicera med det. Efter mitt utbytesår i Uppsala blev jag slutligen medveten om det faktumet att det finns en djup klyfta mellan elevernas kunskapsnivåer och det som verkligen krävs i kommunikationssituationer med modersmålstalarna. Denna upplevelse väckte ett intresse hos mig att undersöka vad man kunde göra åt saken.

Som blivande lärare vill jag dessutom veta om lärarnas klassrumsundervisning skiljer sig från deras undervisningsfilosofiska tankar och principer. Hur undervisar lärarna i muntliga språkfärdigheter i verkliga klassrumssituationer? Vad anser de är viktigt angående muntliga språkfärdigheter? Tycker de att deras eget språkbruk är viktigt för elevernas inläring? Är det viktigt enligt dem att korrigera eventuella uttals- och grammatikfel eller lägger de mer vikt på kommunikativa aspekter?

Om man vill få svar på dessa frågor behövs olika undersökningsmetoder. För att ta reda på hur undervisningen verkligen ser ut i klassrummet kommer jag att observera tre lärares undervisning. Därtill svarar dessa tre lärare på en enkät där de kan förklara hurdana undervisningsmetoder och undervisningsfilosofiska principer de har. Dessa två materialinsamlingar utgör därmed mitt material. Materialet analyseras kvalitativt och som huvudsakliga analysmetod använder jag innehållsanalys. Mer detaljerad beskrivning av innehållsanalys som arbetsmetod i denna undersökning tas upp senare i kapitel 3.5.

I denna kandidatavhandling ska jag först redogöra för den teoretiska referensramen anknuten till mitt problemområde i kapitel 2. I kapitel 3 beskriver jag material, informanter och metoder som jag använder i den föreliggande studien. I kapitel 4 tar jag upp mina resultat och därefter i kapitel 5 diskuterar jag dessa resultat och överlägger validiteten och reliabiliteten hos undersökningen. Till slut i kapitel 6 sammanfattar jag de viktigaste resultaten, och dessutom ger jag några förslag till fortsatta studier.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

2.1 Viktiga begrepp

Denna avhandling har som syfte att ta reda på lärarnas undervisningsmetoder i muntliga kommunikationskunskaper. Med muntliga kommunikationskunskaper avser jag alla delkompetenser som hör ihop med att kunna kommunicera på ett främmande språk. Exempel på dessa kompetenser är uttal, talets flyt, ordförråd, idiomatiska uttryck och sociala färdigheter samt pragmatiska kunskaper. Pragmatiska kunskaper omfattar här både språkets anpassning till situationen i fråga och beteendenormer som är typiska för målspråkskulturen. Jag använder dessutom begrepp muntlig språkfärdighet och muntlig kommunikationsfärdighet i betydelsensom muntlig kommunikationskunskap.

Min definition av en undervisningsmetod i denna avhandling omfattar såväl de stora ramarna, som t.ex. att göra hörförståelseuppgifter, som enskilda specifika uppgifter, t.ex. att stiga upp när man hör en preposition på bandet som man lyssnar på.

Valet av vilka uppgifter lärarna bestämmer sig för att använda beror på deras undervisningsprinciper. Med undervisningsprinciper avses här de ledande idéerna lärarna har att bakom undervisningen. Det kan handla om undervisningsfilosofiska tankar eller bara om vissa handlingsmönster de har funnit effektfulla eller elevvänliga i undervisningen.

Dessa val de har gjort i undervisningen ska de sedan fundera över genom självreflektion. Självreflexion är en ständigt löpande process där man kritiskt tänker efter sina val i undervisningen och deras möjliga för- och nackdelar. Ur lärarens synvinkel är självreflexion ett hjälpmedel att förbättra sina arbetssätt för att eleverna ska nå bättre inlärningsresultat, både mentalt och kunskapsmässigt.

2.2 Gemensam europeisk referensram för språk

Gemensam europeisk referensram för språk är ett styrdokument som tillhandahåller en omfattande beskrivning av de färdigheter eleverna ska lära sig för att framgångsrikt kunna kommunicera på ett visst språk (GERS 2009, 1). Därtill fungerar den som bas för bedömning av språkkunskaper på en global plan. I styrdokumentet betonas det också kunskaper om att kunna kommunicera över gränserna och vidareutveckla det europeiska kulturlivets rikedom (GERS 2009, 3). Enligt detta dokument ska eleverna också utveckla självständigt tänkande och självständig handling, social färdighet och ansvar inom ramen för språkundervisningen (GERS 2009, 4).

För att bättre förstå vad som eleverna ska lära sig, ska jag i följande kapitel (2.3) redovisa vilka kunskaper och delkunskaper angående muntliga språkfärdigheter som presenteras i den nationella läroplanen som har utarbetats på basis av den gemensamma europeiska referensramen. Därigenom är det också möjligt att jämföra om undervisningen som eleverna får verkligen förmedlar och lär dem dessa kunskaper.

2.3 Grunderna för den grundläggande utbildningen

De metoder och teman lärarna väljer sig att använda beror delvis på den nationella läroplanen. De är vissa färdigheter som eleverna ska tillägna sig på högstadiet och som lärarna ska beakta. Jag presenterar här de viktigaste lärandemålen angående muntliga språkfärdigheter i B- svenska för den grundläggande undervisningen.

Syftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion. Undervisningen skall också främja elevens språkinlärningsfärdigheter och utveckla hans eller hennes interkulturella förmåga (GLGU 2004, 132).

Syftet med undervisningen är att eleven ska kunna kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer och att av sammanhanget sluta sig till det talade där samtalspartnern vid behov kan hjälpa till (GLGU 2004, 132). Om muntliga kommunikationskunskaper i kulturellt sammanhang sägs det att eleven ska lära sig kommunicera i vardagssituationer med den svenskspråkiga kulturens representanter på

ett sätt som är naturligt för denna kultur (GLGU 2004, 132).

Enligt läroplanen ska eleverna i den grundläggande undervisningen vid slutet av nionde klass kunna följande kommunikationsstrategier (GLGU 2004, 133).

1. att utnyttja den respons man får i interaktionssituationer
2. att iaktta det egna språkbruket
3. att kompensera bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck
4. att använda vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation, såsom uttryck som används då man inleder och avslutar ett inlägg och då man ber om ordet, behåller ordet och ger respons

”Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet” (GLGU 2004, 278). Som inlärningsmål för den grundläggande nivån i tal har man enligt denna skala nivån A1.3 som i GLGU (2004, 133) beskrivs som fungerande elementär språkfärdighet. Som muntliga kommunikationskunskaper räknas det i denna studie såväl hörförståelse som producering av tal och därför presenteras olika delkunskaper som ingår i nivåbeskrivningen av nivån A1.3 i tabellen nedan.

Tabell 1 Beskrivning av färdighetsnivån A1.3 (GLGU 2004, 280) delad i olika delkunskaper.

Hörförståelse	Tal
<ul style="list-style-type: none"> • Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önskningar och förbud) i rutinmässigt samtal med stöd av sammanhanget. • Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten. • Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga. • Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern • Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem. • Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. • Elementära grammatiska fel förekommer i hög grad också i ett mycket enkelt tal.

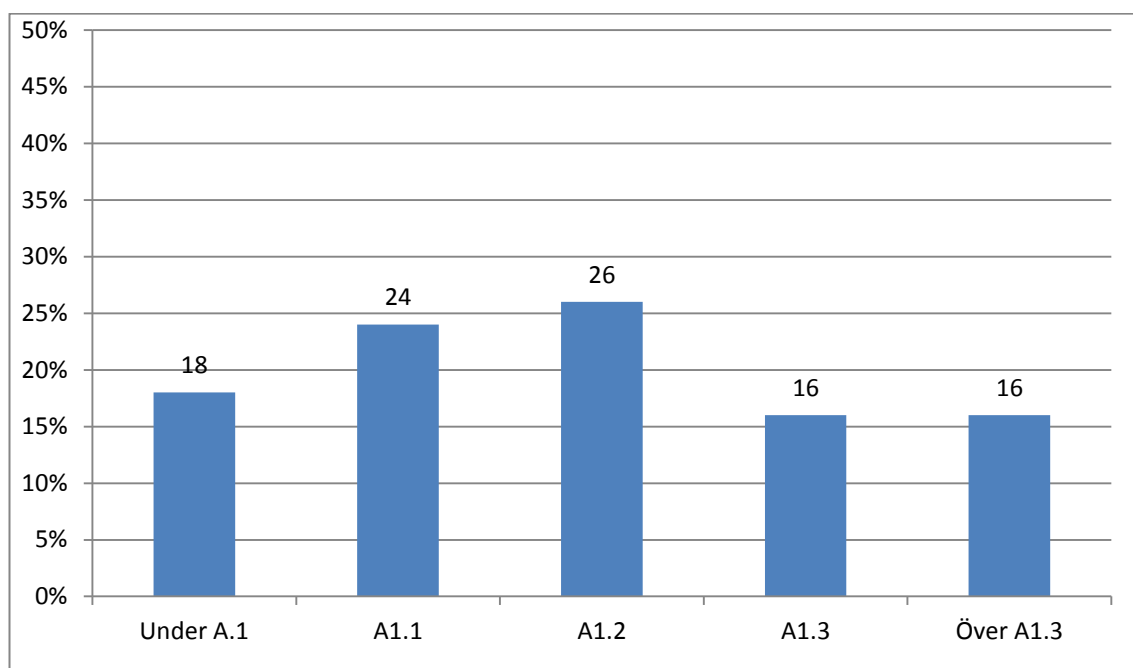
2.3.1 Högstadielävers muntliga språkkunskaper

I en utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska av Juurakko-Paavola & Palviainen (2011) kom det fram att högstadieläverna har stora brister angående muntliga språkkunskaper. Deras material baserar sig på utbildningsstyrelsens utvärdering våren 2008 i B-svenska i årskurs 9 (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 23).

Utvärderingen bestod av en skriftlig del och av ett muntligt prov som varade 25-30 minuter och som genomfördes som pararbete. Före den 10 minuter långa lärarledda talsituationen fick eleverna bekanta sig med uppgifterna och öva. Elevernas prestationer i talsituationen utvärderades sedan av två närvarande lärare. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 28)

I grunderna för den grundläggande utbildningen står det att man för betyget 8 i årskurs nio ska ha uppnått nivå A1.3 i produktiva färdigheter, dvs. i tal respektive i skrift och A2.1 i receptiva färdigheter, dvs. hör- respektive läsförståelse (GLGU 2004, 144). I den nedanstående figur presenteras hur väl eleverna har uppnått dessa mål i tal.

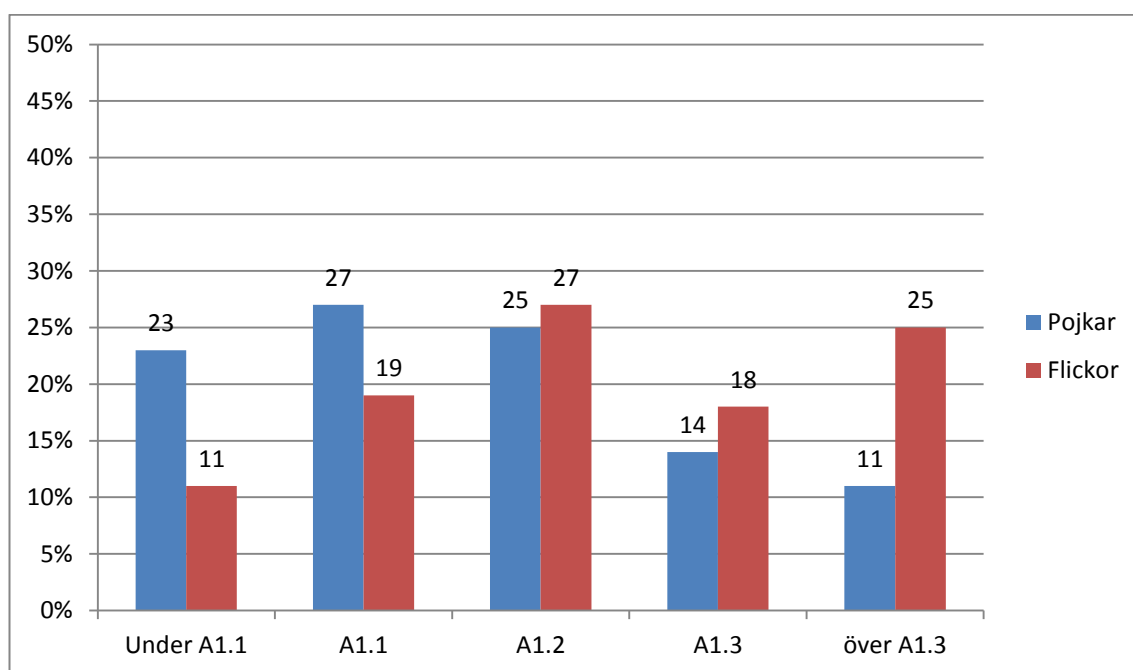
FIGUR 1 Färdighetsnivån i det muntliga provet enligt den europeiska nivåskalan vid slutet av årskurs 9 enligt utbildningsstyrelsens utvärdering våren 2008 i B-svenska (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 29).



Som det kommer fram i figuren ovan, uppnådde bara 16 % av eleverna färdighetsnivån A1.3 som motsvarar vitsordet 8. Den största delen av eleverna (26 %) fick A1.2 som betyg. Nästan en lika stor andel (24 % av eleverna) bedömdes befinna sig på nivå A1.1 som är den lägsta nivån på betygskalan. Juurakko-Paavola & Palviainen (2011, 29) poängterar att uppmärksamheten borde fästas vid de 18 % av eleverna som inte ens uppnådde en sådan nivå som var möjlig att bedöma.

Forskarnas andra forskningsfråga ville utreda om pojkars och flickors prestationer skilde sig från varandra. På basis av materialet kunde de konstatera att pojkar befinner sig på lägre kunskapsnivåer än flickor. Resultaten framgår i figuren nedanför.

FIGUR 2 Jämförelse mellan pojkars och flickors färdighetsnivåer angående muntliga prestationer vid slutet av årskurs 9 (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 31).



Den vanligaste nivån för flickors prestationer var A1.2 (27 %). Däremot befann sig största delen av pojkarna (27 %) på en nivå lägre på A1.1. Sammanlagt 57 % av flickorna fick betyget under A1.3 som motsvarar vitsordet under 8. Det är dock viktigt att komma ihåg att 43 % av flickorna bedömdes befinna sig på nivå A1.3 eller på högre nivåer.

Enligt mig är det viktigt att lägga märke till den stora procentandelen elever som inte kunde bedömas enligt nivåskalan. Juurakko Paavola & Palviainen anger att 11 % av

flickorna och till och med 23 % av pojkarna inte ens uppnådde nivå A1.1 som är den lägsta nivån. (2011, 31)

Juurakko-Paavola & Palviainen lyfter fram att utifrån ovanstående bakgrund kan man konstatera att lösningar för att förbättra elevernas, speciellt pojkarnas, resultat måste sökas och det måste kartläggas vilka arbetssätt och inlärningsstilar pojkarna har (2011, 38). Dessa två forskare erbjuder kommunikativa uppgifter som dellösning. De påpekar att centrala muntliga situationer och hörförståelseuppgifter borde spela en större roll i undervisningen (2011, 38). Jag håller med deras krav att man borde se till att det finns tillräckligt med motivkretsar i läromaterialet som intresserar pojkar (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 38)

2.4 Själreflektion i arbetet

En del av undersökningen handlar om lärarnas tankar om sin egen undervisning. Jag vill ta upp denna synpunkt för att hävda självreflektion som hjälpmedel för att förbättra egna tillvägagångssätt. Jag vill därtill betona att teorin och praktiken går hand i hand när det gäller att söka fungerande arbetssätt och egna undervisningsfilosofiska principer.

Sociala och samhällseliga funktioner hos lärararbetet är i tät kontakt med begreppen faktakunskap och pedagogisk kunskap. Dessa funktioner har jag valt att utelämna i den mån de inte riktar sig till pedagogiskt tänkande eller självreflektion i arbetet samt till valet av undervisningsmetoderna i muntlig språkfärdighet.

Helakorpi (1999, 30) är av den åsikten att problemet med den institutionella utbildningen är att kunskap och kunnighet inte gestaltar sig i praktiken enligt läroböckerna utan i kombination av olika aspekter. Det är inte bara fråga om teori, att vara socialt begåvad eller att kunna något i praktiken, utan allting går hand i hand. Helakorpi (1999, 30) fortsätter att man nuförtiden lär sig nya kunskaper i ännu större utsträckning i själva arbetet. Samtidigt bearbetar läraren sina arbetssätt. Dessa komponenter av personlig kunskap består enligt Bereiter (2004) av sex delaspekter:

1. explicit kunskap (*knowing that*)
2. kunnighet (*knowing how*)

3. tyst kunskap (implicit kunskap som inte kan förmedlas fullkomligt med verbala uttrycksmedel)
4. kunskap om tillvägagångssätt (*episodic knowledge*)
5. intryckskunskap (*impressionistic knowledge* dvs. en art kunskap som förmedlas ofta känslomässigt eller intuitionsmässigt)
6. kunskapen om att reglera handlingar (*regulative knowledge*)

Den sista delaspekten, att kunna reglera handlingar, omfattar både kunskapen om själreflektion och kunskapen om att granska kollektiva handlingar. Denna aspekt ska jag nu diskutera för att ge en bredare synpunkt på hur självreflektion över ens egna arbetssätt och principer kan befämja lärarens personliga och yrkesmässiga utveckling.

Kjellin (2002, 27) betonar att en av de mest väsentliga faktorerna i språkundervisningen är lärarens inlärnings- och undervisningsfilosofiska tankar. Samma åsikt delas också av Dysthe (1996, 53) som betonar betydelsen av lärarens teoretiska kunskaper för undervisningen. Kjellin påminner om att det inte behöver vara någon viss filosofi, utan man kan ha lärt sig någon filosofi under sin utbildning eller en fortbildningskurs, ha en egen eller en kombination av olika undervisningsfilosofier (2002, 27). Dysthe (1996, 6) lägger därtill att teorin och personlig kunskap kan utvecklas ur praktiken, ur de inlärningsituationer läraren möter varje dag i sitt arbete.

Dysthe (1996, 6) påpekar att man genom att reflektera över sina egna och andras handlingsmönster, kan sätta dem i ett större sammanhang. Teorin kan således ge en ny syn på och förståelse av det som sker. Jag håller med denna åsikt. I lärarpraktiken och lärarfortbildningen borde det således erbjudas teoretiska och praktiska tillvägagångssätt. Denna föreställning delas också i den gemensamma europeiska referensramen för språk och beskrivs på följande sätt:

Referensramen kan utgöra ett hjälpmedel för ansvariga inom utbildningssektorn, kursutvecklare, lärare, lärarutbildare, examinationsinstitutioner etc. när de reflekterar över sina rutiner för att fastställa och samordna sitt arbete samt för att säkerställa att de möter de verkliga behoven hos de studerande som de har ansvar för (GERS 2009, 1).

Att reflektera över ens egna handlingar är inte komplicerat. Människan har en tendens att ständigt konstruera mening för sina handlingar och för omvärlden för att bättre förstå

det som förekommer. Einarsson (2003, 118-119) använder begreppet meningsskapande (se även G. Morgan 1986 refererad i Weck, 1979, 1993, 1995) i betydelsen att bygga upp föreställningar om vissa fenomen i vår omvärld.

Einarsson framför att dessa handlingar är retrospektiva dvs. förståelsen av vad som hänt kommer först efteråt någonting har skett (2003, 118). Hon konstaterar att meningsskapandet pågår ständigt, medvetet eller omedvetet. Som resultat av antaganden om omvärlden skapar man scheman (Einarsson 2003, 118, 119). Dessa scheman är tolkningar av hur saker och ting fungerar och som styr ens beteende men som förändras ständigt enligt ny information man får genom att reflektera och skapa mening. Dessa föreställningar utgör ramar utifrån vilka lärarna tolkar vad som sker i klassrummet, understryker Einarsson (2003, 121). Hon betonar att det är viktigt att undersöka och belysa lärarnas föreställningar om sitt eget arbete, eftersom dessa föreställningar kan ligga till grund för och styra deras handlande i det alldagliga arbetet med eleverna i klassrummet (Einarsson 2003, 121).

Kjellin anser att en språklärare således måste ha klart för sig, varför han eller hon gör på ett visst sätt och inte på något annat (2002, 27). Läraren måste därtill delge eleverna sin filosofi så att eleverna får veta vad som krävs och vad som förväntas av dem som inlärare (Kjellin 2002, 27). I detta sammanhang påpekar Moilanen (2002, 30) att var och en lär sig det han eller hon vill lära sig och bara de saker vilkas användningsändamål han eller hon förstår och godtar. Av denna anledning måste det komma fram i undervisningen, vad för slags nytta eleverna får av att lära sig samt vilken funktion, tillämpningsområde och bruksvärde denna lärdom har (Moilanen 2002, 30, 233). Genom att förklara varför något görs som det görs kan man till och med höja elevernas motivation. Detsamma hävdar också Harwood (2010, 217): ”Students also tend to find it more fun and engage more with the task if they are able to imagine a setting in which the language can be used”. Harwood förespråkar här för uppgifternas verklighetsanknytning. Om eleverna kan föreställa sig att använda kunskaper de här lärt sig i en uppgift i verkliga kommunikationssituationer, är de mer motiverade. Dessa arbetssätt ger eleverna en metakognitiv insikt, vilket överensstämmer med de moderna principerna om inlärarautonomi (Kjellin 2002, 27).

2.5 Olika uppgiftstyper – rekommendationer

I detta kapitel kommer jag redogöra för olika uppgiftstyper som rekommenderas när det gäller att lära ut muntliga kommunikationskunskaper.

Jag anser att muntliga övningar borde stå i fokus när man ska lära ut muntliga språkfärdigheter och talproduktion för att realisera de mentala kunskaperna i praktiken. Dessutom borde man lägga märke till att inläring av kommunikativa färdigheter omfattar också andra dimensioner än den rent språkliga, t.ex. sociokulturell medvetenhet, föreställningsförmåga, känslomässiga relationer, medvetenhet om sina egna inlärningsätt etc. spelar en stor roll (GERS 2009, 7).

Sari Ahola från Centrum för tillämpad språkforskning vid Jyväskylä universitet föreläste om språkinläring och bedömningskriterierna för muntlig talproduktion (föreläsning vid kursen utvärdering av och feedback på texter 9.11.2012). Hon konstaterade att muntliga språkkunskaper består av mycket mera än bara uttal och prosodi. Kjellin (23, 2002) definierar prosodin som språkets flyt, rytm, intonation, pausering och röstkontroll. Ahola anser att pragmatiska och sociala faktorer har en viktig roll när man kommunicerar med andra. Detsamma anser också Harwood (2010, 208), som betonar betydelsen av pragmatiska och kulturella kunskaper tillsammans med de basbyggenheterna. Ahola tycker också att det är värre att bryta mot pragmatiska normer än grammatiska. Jag håller med henne. Harwood (2010, 210) har räknat upp situationer som kan orsaka problem och som kan uppfattas som oartiga i en annan kultur:

How you begin and end a telephone conversation, how you respond to a compliment, how you interrupt, how you lead up to a request for something, or even how much silence you will tolerate before you feel uncomfortable may all be culturally bound and may require adjustment or relearning in interactions with a different language and culture.

Harwood anser här ovan att man måste lära sig nya kunskaper och anpassa sitt språkbruk till målspråkets och kulturens umgängesnormer. Hur man börjar eller avslutar

ett telefonsamtal, tar emot komplimanger, avbryter eller frågar efter någonting eller till och med hur mycket tystnad under samtalets gång känns naturligt kan vara kulturbundna beteendesätt.

Ahola (föreläsning vid kursen utvärdering av och feedback på texter 9.11.2012) underströk att det är viktigt att lära sig språkets olika funktioner: att informera, göra sin åsikt hörd, visa känslor genom språket, sköta ärenden, argumentera osv. för att klara sig i vardagliga situationer med målspråket. För att lära sig de här olika funktionerna måste man använda olika uppgifter i klassrummet.

Man borde använda mer undervisningsmetoder där eleverna kan tala kreativt och som är verkliga kommunikationssituationer redan i sig. Att intervjua varandra, uttrycka sin åsikt, spela rollspel, beskriva någonting eller berätta om någonting är exempel på sådana mångsidiga kommunikationsuppgifter. För att variera dialogerna i läroböckerna kan det användas rollkort utifrån vilka eleverna ska agera (Tornberg 2005, 143). Också Harwood (2010, 218–219) använder rollkort i det syfte att eleverna ska stärka sitt förtroende för sina egna kunskaper och att lära dem avbryta en diskussion på ett lämpligt sätt.

Som mer kontrollerade uppgifter om ett visst tema kan man hålla tal, monolog, dialog och ge t.ex. instruktioner för hur man kommer till ett närliggande kafé. Dock ska man påminna om att det kan vara ett problem för många att stå inför publik och det är således bättre att öva först i smågrupper (Tornberg 2005, 146). Tornberg föreslår därtill att eleverna ska ge och få feedback efter en framställningsuppgift (2005, 146).

Det rekommenderas att eleverna får lösa problem tillsammans på målspråket och söka information över ämnesgränserna (Väyrynen 2001, 72). Också Tornberg har tagit upp den här uppgiftstypen och påpekar att sådana förhandlingsövningar bidrar till genuina samtal (2005, 140). Harwood (2010, 220–221) ger ett exempel på en sådan uppgift. I uppgiften läser eleverna först en text som de sedan diskuterar, och på basis av lärarens fråga ska de efter diskussionen komma överens om en lösning (Harwood 2010, 221). Tornberg är av den åsikten att klassrummet måste ses som en verklig kommunikationssituation, inte bara som en förberedande färdighetsträning (2005, 137). I genuina kommunikationssituationer måste eleverna lyssna på varandra, anpassa sig till varandra och aktivera sina kommunikationskunskaper för att komma fram till en lösning

(Tornberg 2005, 140).

I övningar med en informationslucka har eleven A tillgång till information eller material som eleven B inte har. Till exempel kan en sådan uppgift bestå av en situation där eleverna har nästan identiska bilder och där deras uppgift är att utröna på vilket sätt bilderna skiljer sig från varandra. (Tornberg 2005, 141) Tornberg framhäver att fördelen med den ovanstående uppgiftsmallen är att den kan anpassas enligt deltagarnas färdighetsnivå genom att variera svårighetsgraden (2005, 141).

För att förbättra uttalets flyt rekommenderas det att eleverna läser lärobokens texter högt, ensamma eller parvis (Moilanen 2002, 56-57). I detta sammanhang påpekar han att det är väldigt effektivt att prata för sig själv på målspråket, tyst eller högt. Som effektivast sker detta när man pratar högt, för då är talorganen i bruk och man kan t.ex. gå samtidigt, vilket kan framhäva språkutvecklingen hos kinestetiska elever. (Moilanen 2002, 232)

Att lära sig uttala tjanar också andra syften än bara att det låter flytande. Enligt mig drar ett idiomatiskt uttal uppmärksamheten hos lyssnaren till det sagda istället för det hur budskapet förmedlas. Moilanen (2002, 71-72) konstaterar att det är en av de viktigaste grundstenarna i språkundervisningen att eleverna blir förtrogna med målspråkets ljudvärld redan i början av sina språkstudier, för medvetenheten om ljudsystemet inverkar på behärskandet av andra kunskaper. Eleverna måste uppmuntras att smaka på ord och ljud och att försöka uttala dem, för det är en helt annan sak att uttala dem konkret än att föreställa sig hur man gör det (Moilanen 2002, 72). Därtill anser han att eleverna ska lägga uppmärksamhet på uttalsstället i munnen, om läpparna förhindrar luftrörelsen och t.ex. på vilka ljud som väser när de kommer ut (Moilanen, 2002, 75).

Att använda roliga och överdrivna uppgifter kan berika textbehandlingen och bidra till att eleverna kommer bättre ihåg uttryckena i textstycket (Moilanen 2002, 74). Man kan exempelvis sätta in ett främmande ljud på målspråket, när man pratar på finska och därigenom konkretisera skillnaderna mellan dessa två ljudsystem, föreslår Moilanen (2002, 79).

Som det stod i kapitel 2.2 innehåller den nationella läroplanen krav angående olika kommunikationsstrategier. Inlärningsmålet att eleverna ska kunna kompensera

bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck ingår i läroplanen och eleverna måste således vänja sig vid att be om råd, hjälp, fråga, modifiera sitt eget språk och göra parafrafer (Tornberg 2005, 148). Moilanen (2002, 233) lägger därtill att ingen kan alla ord och det kan vara problematiskt att komma ihåg uttrycket man vill använda. Därför anser Moilanen (2002,233) att dessa kompenseringstrategier, parafrafer och ickeverbal kommunikation måste presenteras för eleverna som en naturlig del av språkbruket. I sin artikel nämner han Alias- spelet som en bra metod för att lära ut kompensationsstrategier och ordförråd (Moilanen2002, 204).

Som det framgick i föregående avsnitt (se kapitel 2) är det oerhört viktigt att ha mallar för olika undervisningsmetoder för att erbjuda olika alternativ och möjligheter till variation för lärare. Tornberg (1995, 25) påpekar emellertid att det nuförtiden finns en ökad medvetenhet om att det inte finns någon, eller några undervisningsmetoder som på ett bättre sätt än andra skulle bidra till en effektivare språkutveckling i allmänhet. Oftast är de muntliga uppgifterna bundna till ett annat tema eller funktion: till exempel att grammatiska strukturer övas muntligt. Denna aspekt påpekas också av Harwood som har gjort en lista över de saker som lärare borde ta i beaktande när de planerar muntliga uppgifter, speciellt diskussionsuppgifter. Han frågar: "is the aspect being taught/ presented really something particular to speech, or is it using speech as a means of practicing a language feature/function"? (Harwood, 2010, 222)

Enligt mig är ingen metod dålig i sig, utan man ska alltid ta hänsyn till hurdana elever man har, vilka metoder som framhäver deras språkutveckling och vad som är viktigt för dem att lära sig. Man ska inte nöja sig med de vanligaste metoderna utan pröva på olika alternativ för att befrämja elevernas språkkunskaper och deras metakognitiva insikt för språkinläringen. Dessutom tycker jag att ju tidigare man börjar med muntliga uppgifter och arbetar med uttalet, desto bättre kan ens muntliga kunskaper bli.

3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

3.1 Mål

Syftet med undersökningen är att bekanta mig med de metoder som lärarna verkligen använder i klassrummet för att lära ut muntliga språkfärdigheter. På följande sidor ska det därtill beskrivas hurdana undervisnings- och inlärningsfilosofiska tankar högstadielärarna har angående muntliga språkfärdigheter och om deras tankar realiserar i verkligheten. Med undersökningen vill jag dessutom få fram vilka saker som främjar lärarna eller förhindrar dem från att lägga upp undervisningen på det sättet de vill. Målet är också att bidra med ny information om området och om lärarnas tysta kunskaper som forskare först under de senaste åren har tagit tag i. Studien ska vara ett hjälpmedel för blivande lärare och för dem som redan är med i arbetslivet genom att vidga deras kunskaper om inlärningsfilosofier och talproduktion och ge dem nya idéer som de kan använda i klassrummet.

Jag har fördjupat mig i ämnet genom följande forskningsfrågor:

1. Hurdana undervisningsmetoder använder lärarna i klassrummet för att lära ut muntlig talproduktion?
2. Vilka faktorer påverkar deras metodval på lektionerna?
3. Hur tar de upp fel i muntlig talproduktion?
4. Hurdana undervisningsfilosofiska tankar har lärarna angående muntlig språkfärdighet och realiserar deras principer i verkligheten?

Som hypotes har jag att lärarna använder de vanligaste undervisningsmetoderna för att öva muntliga färdigheter: upprepning, att läsa högt och pararbete i olika former. De vill framstå som mallar med sitt eget språkbruk och således använder de själva mycket svenska. Jag förväntar mig att lärarna tycker att det är viktigt att lära ut muntliga kommunikationskunskaper, uttal, dialoger i läroboken och andra färdiga uppgifter i läromaterialet. Några lärare har dessutom tillgång till språkstudion. Jag antar att de troligen inte använder drama, intervjuer eller portföljarbete som undervisningsmetoder.

Min hypotes om det hur lärare tar upp fel i uttal och grammatik är att lärarna inte tar upp fel direkt, utan samlar de vanligaste felen som har dykt upp under uppgiftens eller

lektionens gång och tar sedan upp dem gemensamt med alla. Mer direkt och personlig feedback får eleverna i språkstudion, där det är möjligt att prata så att de andra inte hör.

3.3 Material

3.3.1 Insamling av materialet

I december kontaktade jag fem lärare på grundskolnivå på högstadiet per e-post om de ville delta i undersökningen; tre lärare av fem tackade ja till min undersökning. Meningen var att göra en kvalitativ fallundersökning, och det skulle vara tillräckligt att observera tre lärare.

På grund av terminens avvikande program före jul var det avgörande för undersökningen att observationerna skedde vid normala lektionstillfällen. En tredjedel av all observation hann jag observera redan före jul.

Jag bestämde mig för fem observationsgångar per lärare för att få en överblick över deras undervisningsmetoder. Samtidigt när jag observerade undervisningen gjorde jag mycket anteckningar på plats om deras språkbruk, korrigeringar och om de uppgifter de använde.

Med observationerna kunde jag fortsätta igen efter jullovet. Jag utformade en enkät (se bilagan 1), som innehåller intervjufrågor för att kunna utreda om deras principer stämmer överens med det som jag har observerat. Dessutom består enkäten av frågor som riktar sig till deras undervisningsfilosofiska tankar kring muntliga språkfärdigheter. Enkäten skickade jag till lärarna i slutet av januari. För att lärarna skulle svara så fullständigt som möjligt gav jag dem två veckor tid att fylla i frågeformulären.

Observation och enkät som undersökningsmetoder erbjuder mångsidig information. Dessutom anser jag att dessa två metoder kompletterar varandra bra och kan ge ny information för blivande forskare.

3.3.2 Informanterna

Alla tre informanter undervisar i svenska på högstadiet, varav två också på gymnasiet, en dessutom på lågstadiet. Två av mina informanter arbetar i mellersta Finland på ett finskspråkigt högstadium/gymnasium, en i en liten kommun i sydöstra Finland också i en finskspråkig skola. Som undersökningspersoner hade jag två kvinnor, Ulrika och Marit och en man, Hans. För att inte hota informanternas integritet använder jag pseudonymer och tar upp bara den information som är relevant för undersökningen.

Även om man inte kunde generalisera informanternas svar på grund av könet, var det ändå intressant att se om deras svar eller undervisning skilde sig från varandra. När någon annan forskare senare genomför en likadan undersökning, kan detta synsätt ge nya resultat om ämnet.

Ulrika

Ulrika undervisar i svenska på högstadiet och på gymnasiet. Hon har varit med i arbetslivet under ett år och har kanske de idéer som hon har fått i lärarutbildningen fräscha i minnet. Vid materialinsamlingstillfället undervisade hon bara i svenska.

Hans

Hans har erfarenhet av att undervisa i svenska språket på lågstadiet, högstadiet och på gymnasiet. Han har varit lärare i 16 år, av vilka 10 på grundskolan och på gymnasiet och 6 på universitetet. Hans undervisar både i A och i B svenska för tillfället. Förut har han huvudsakligen undervisat i engelska.

Marit

Marit har undervisat i svenska på högstadiet i en och samma skola i 35 år. Hon har sett generationer komma och gå och bevittnat hur olika undervisningsprinciper, politiska beslut och tekniska framsteg har förändrat verkligheten i klassrummet. Förutom det svenska språket undervisar hon också i tyska.

3.4 Metod

3.4.1 Observation som undersökningsmetod

Jag valde att observera lärare i verkliga klassrumssituationer för att utreda vad för slags uppgifter och metoder de vardagligt använder i undervisningen. Denna metod kallar Einarsson (2003, 56) för direkt observation för den äger rum i ett sammanhang som skulle ha utspelat sig oavsett om observatören var där eller inte. Observationsmetoden gjorde det möjligt att uppmärksamma sådant som kanske inte hade kommit fram i lärarnas enkätsvar.

Som det framgick i föregående materialavsnitt, hade jag tre informanter som jag observerade fem gånger. Varje observationstillfälle varade 45 minuter. För lärarna berättades det att observationerna ska gälla klassrumsinteraktion i allmänhet. Om undersökningens verkliga syfte fick de veta först efter observationerna.

Jag valde mig att göra observationerna på ej-deltagande grunder för att påverka undervisningen så litet som möjligt. I likhet med Einarsson i sin studie (2003, 56) använde jag inte någon bandspelare eller videokamera för jag tyckte att de skulle ha haft en större effekt på lärarens och elevernas beteende än vad en observatör hade. Under observationerna gjorde jag löpande anteckningar om lärarnas undervisningsmetoder. Som grundtanke hade jag principen ur Einarssons arbete (2003, 57) att inhämta så mycket information som möjligt om problemområdet i fråga och sedan på grund av anteckningsmaterialet söka likartade mönster. Jag koncentrerade mig speciellt på följande aspekter: uppgiftsval, lärarnas språkanvändning speciellt fraseologin och pragmatiska rutiner samt uttrycksmönstren, elevernas roll som språkproducerare och därtill på hurdana korrigeringar och upprepningar lärarna använde efter elevens svar.

Med uppgiftsval avser jag de uppgifter lärarna valde för sig för att lära ut muntliga språkfärdigheter. Med andra ord har jag listat ut alla möjliga uppgiftsalternativ de använde under lektionerna, till exempel skriftliga och muntliga uppgifter i och utanför läroboken, paruppgifter eller självständigt arbete, och elevens muntliga svar på målspråket på frågor som läraren hade ställt.

Elevens roll som språkproducerare och språkanvändare är beroende av lärarens val av muntliga uppgifter. Jag observerade eleverna bara i den mån hur lärarens frågor och

uppgifter realiserades och om elevernas svar återspeglade lärarens fråge- och uppgiftsställning.

Med lärarnas språkanvändning avses deras val av svenska respektive finska, olika hälsnings- och avslutningsfraser samt pragmatiska rutiner. Lärarnas språkanvändning har ett nära samband med deras sätt att korrigera möjliga grammatiska eller uttalsmässiga fel i elevernas tal och interaktion.

3.4.2 Enkät som undervisningsmetod

För att få en mer omfattande bild av klassrumsinteraktionen angående muntliga språkfärdigheter var det många olika möjligheter som stod till buds. Jag valde att koncentrera mig på lärarnas val i en undervisningsfilosofisk kontext med en enkät. Jag valde enkäten för att lärarna skulle ha en längre tid på sig för att svara på frågorna än i en intervjusituation. Innan enkäten delades ut till lärarna informerades de mellan fyra ögon om syftet med undersökningen.

Enkäten (se bilagan 1) har jag utarbetat av Virtanens (2013) enkätbas. Hennes svarsinstruktioner och bakgrundsfrågor ansåg jag tjäna också mina syften. De huvudsakliga enkätfrågorna har jag gjort själv med tanke på materialet. Enkäten innehöll både bakgrundsfrågor och öppna frågor om lärarnas principer och om deras tycke om olika undervisningsmetoder beträffande muntliga språkfärdigheter. Jag valde att använda finska i enkäten för att lärarna kunde slippa tänka på språket och koncentrera sig däremot på innehållet. Innan enkäten skickades iväg testades den med kollegor och med två lärare vid Jyväskylä universitet. Dessutom hade lärarna möjlighet att skicka frågor åt mig per e-post om de hade problem med att fylla i enkäten eller om det fanns någonting oklart för dem i frågornas innehåll.

Genom att använda en enkät kunde jag samla in mycket data i ett lättanvändbar format. Några nackdelar finns det dock jämfört med en intervjuundersökning; det är inte möjligt att ställa tillägsfrågor direkt, men det är förstås möjligt att kontakta läraren per e-post och be om tilläggsinformation om något. Det kan bli ont om material och informanterna kan glömma fylla i alla delar av enkäten. Enkätundersökningar har också kritiserats för att leda både forskarens och informanternas observationer till förbestäm

riktning eller att informanterna inte är ärliga med sina svar (Kalaja med mf 2011, 160). Allt detta har jag försökt undvika med observationerna.

3.5 Analyismetod

Undersökningen sker på kvalitativa grunder och är en fallundersökning till sin natur. Huvudsakligen har jag använt innehållsanalys i materialanalysningen. Med detta avser jag att jag har sökt likadana mönstren angående lärarnas undervisningsmetoder och enkätsvar och presenterat dem så sammanhängande som möjligt i resultat- och diskussionskapitlen. I följande resultatdel kommer jag att beskriva de tre lärarnas arbetsmetoder att lära ut muntlig språkfärdighet och redogöra för vilka undervisningsfilosofiska grunder de lägger upp undervisningen. Dessutom tar jag ställning till deras undervisningsmetoder om de hänger ihop med de moderna rekommendationerna om muntlig språkundervisning. Jag har valt dessa analysmetoder för att bättre ge en överblick över informanternas arbetsmetoder och undervisningsfilosofiska tankar angående muntlig språkfärdighet i svenskundervisningen.

Med ett lägre antal informanter, som i denna undersökning, kan man förlora viktiga detaljer eller informationen kan förvrängas om det används kvantitativa metoder.

4 RESULTAT

4.1 Observationer

I detta avsnitt ska jag redogöra för hurdana uppgifter lärarna använder i undervisningen och beskriva deras personliga inslag som skiljer de tre lärarna från varandra för att ge en utvidgad bild av hur undervisningen kan se ut.

4.1.1 Ulrika

Ulrika pratar både på svenska och på finska under lektionerna. Grammatiken undervisas på finska, annars översätter hon de viktigaste instruktionerna till finska om alla inte tycks förstå. Ulrika pratar ledigt och använder till och med talesätt i sitt språkbruk. *”Lätt som en plätt, helppo nakki – sanovat ruotsalaiset”*. Nya och obekanta ord förklarar hon för eleverna. Oftast lär hon ut vokabulär genom att göra utvidgningar och genom att syfta på företeelser som är bekanta för eleverna. Till exempel frågar hon eleverna om de känner till produktmärket Fjällräven och förklarar vad ordet betyder på finska. Ofta säger hon till om hon har sagt någon fras, som skulle vara bra att eleverna ska komma ihåg. *”Poimikaa tämä sana varastoonne, vara på gott eller dålig humör”*.

I jämförelse med de andra två informanterna tar Ulrika mest hänsyn till olika inlärningssätt genom sina metodval. Till exempel riktar hon uppgifter med olika kroppsrörelser bra till kinestetiska inlärare. Eleverna i årskurs sju fick lära sig veckodagar genom att klappa händerna och stampa med fötterna samtidigt som de upprepade orden. Varje klapp betydde en dag. I en annan uppgift kombinerades hörförståelsen, grammatiken och kinestiken. I denna uppgift lyssnade eleverna på dagens textstycke i läroboken och när de hörde en preposition skulle de stå upp.

Ulrika ger elever sällan färdiga svar när de frågar henne olika ord de inte kommer ihåg utan hon föredrar att ge olika slags tips, till exempel bokstaven orden börjar med eller att det later likadant som något annat ord. Eleverna måste således komma på lösningen själva, vilket kanske bidrar till att de senare minns ordet.

Ulrikas elever tävlar och löser problem tillsammans. En gång fick de parvis söka adjektiv i sina böcker, de som fick flest vann. I uppgiften måste eleverna först diskutera vilka ord som hör till kategorin adjektiv och ibland stava orden för partnern som skrev ner dem på pappret.

Före jul hade läraren en julkalender som alltid bestod av rebusar. Ulrika berättade om egenskaper hos någon företeelse i julkalendern och eleverna försökte gissa, vilken företeelse det var tal om.

På lektionerna använder Ulrika också material på nätet. En gång fick eleverna se ett videoklipp om barns drömyrken. Medan eleverna tittade på filmen fick de som uppgift att skriva ner olika yrkesnamn som de hörde på klippet. Sedan samlade de upp orden och diskuterade vad de skulle betyda på finska.

Ulrikas elever gör mycket översättning, både från svenskan till finskan och tvärtom. Ofta består elevernas samtalsturer av korta översättningsrepliker, men ibland jobbar de i par och får spela spel i arbetsboken. Jag observerade eleverna under en uppgift där de frågade varandra hur de gör saker. Meningen var att eleverna skulle svara med ett adverbial. Den ena frågar till exempel ”hur spelar du fotboll?” och den andra kommer själv på svaret, som t.ex. kan låta så här ”duktigt”.

4.1.2 Hans

Hans lektioner börjar alltid med en pragmatisk rutin: ”Hur är läget, hur står det till, hur mår ni?” Ofta svarar eleverna: ”tack, bara bra” men ibland berättar någon lite mera.

Kännetecknande för Hans språkbruk är att han mestadels pratar på svenska. Han översätter instruktionerna till finska bara då någon elev säger till att han eller hon inte förstod vad läraren sade eller när han märker att budskapet inte gick fram. Instruktionerna upprepas ofta ett par gånger för att säkerställa att alla har lagt märke till dem. Trots att instruktionerna upprepas måste elever anstränga sig för att förstå. Grammatiken undervisas på finska.

Eleverna lär sig genom att lyssna och får bara några tillfällen att prata själva. Oftast får

eleverna svara när det är dags att kontrollera uppgifterna i arbetsboken. Ibland räcker det med att svara med ett par ord, ibland uppmanar läraren att eleverna ska läsa hela frasen eller meningen.

Hans lär ut kultur och berättar om svenska traditioner. Eleverna fick se ett videoklipp av Luciatåget i Uppsala och sedan diskuterade de helgonet Lucia tillsammans. Under en lektion frågade han om eleverna hade besökt och om de hade erfarenheter av Stockholmsområdet. Själv tycker jag att det är viktigt att Hans ställer också genuina frågor till sina elever och inte bara slutna frågor som han redan vet svar på.

Textstyckena brukar eleverna läsa högt parvis. De övar de svåra orden i textstycken i textboken tillsammans. Läraren säger först ordet eller frasen och eleverna försöker sedan upprepa och härma lärarens uttal och intonation. Hans korrigerar sällan elevernas uttal direkt utan upprepar den rätta grammatiska formen eller det rätta uttalet efter elevens taltur.

Ofta syftar Hans på andra språk eleverna redan kan, speciellt engelskan, för att tydliggöra likheterna mellan dessa språk och deras ordförråd.

4.1.3 Marit

Marit talar både på svenska och på finska under lektionerna. Instruktionerna ges först på svenska men den viktigaste informationen översätts vanligen också till finska. I sitt tal använder Marit mycket fraseologi och pragmatiska rutiner och hon varierar olika hälsnings- och avskedsfraser. ”Hej på er alla, God dag, God middag, smaklig måltid, vi ses på fredag, ha det så bra, trevlig helg” osv. hörs ofta på lektionerna. Därtill märkte jag att hon tar upp svårare ordspråk och uttryck som inte kan översättas direkt till finskan. Det stod t.ex. ordspråket *råg i ryggen* i boken, som hon förklarade betyda *olla kanttia tai selkäränkaa* på finska. Därtill tog hon upp att man på finska säger *jäitä hatussa* som heter *is i magen* på svenska.

Varje lektion övar eleverna uttal genom korta uppgifter, oftast genom att upprepa efter bandspelaren eller läraren eller genom att läsa högt textstycken parvis i läroboken. Marit korrigerar flitigt elevernas uttal under lektionerna. Hon avbryter inte elevernas diskussion utan tar upp de fel som förekommit senare tillsammans med hela klassen.

Ofta ska eleverna upprepa svåra ord efter lärarens mall. Dessutom spelar Marit sånger, ofta i form av en hörförståelseuppgift.

Eleverna arbetar mycket parvis eller i smågrupper. Eleverna fick fråga varandra om sina födelsedatum, förhöra klokslag och vokabulär. Eleverna jobbade också som lärare en stund. De fick välja klockslag, sätta dem på urtavlan och fråga de andra vad klockan var.

Jag lade speciellt märke till en uppgift där det krävdes kreativitet och kunskap att förklara med egna ord. I uppgiften förklarade eleverna för varandra de ord som de hade haft som hemläxa på svenska och den andra gissade vilket ord det var tal om. För att läraren ska kunna använda liknande uppgifter krävs det att eleverna redan har ett basordförråd. Det krävs till och med att det finns en positiv och samarbetsvillig anda i klassen. Att eleverna kan förklara ord på ett främmande språk kräver därtill att de har olika strategier för att uttrycka sig. Det är inte väsentligt om man kan prata grammatiskt rätt utan det viktigaste är att samtalspartnern förstår.

4.2 Enkät svar

I detta kapitel kommer jag att redogöra för lärarnas enkät svar en fråga åt gången. Frågorna representeras först på finska i den ursprungliga formen som jag sedan har översatt fritt till svenska.

1. *Millaisia harjoituksia/ tehtäviä käytät opettaessasi suullisia vuorovaikutustaitoja? Perusteletän miksi käytät juuri kyseisiä menetelmiä.*

Hurdana övningar använder du för att undervisa i muntlig kommunikationsfärdighet? Motivera gärna dina val.

Ulrika bemödar sig att använda så pass olika övningar som möjligt för att erbjuda varje elev något. Hennes syfte är att eleverna kunde använda sina kunskaper mångsidigt och att göra eleverna bekanta med olika inlärningsstrategier och inlärningsituationer.

När ämnet är nytt, använder hon mer färdiga uppgifter. Hon tenderar sällan använda sådana uppgifter där man är ute efter bara ett rätt svar. Med gymnasisterna använder hon

friare diskussionsövningar och mer ansträngande översättningsövningar om textstyckets innehåll och grammatiska strukturer än på högstadiet. Då och då brukar hon iakttä och bedöma elevernas språkkunskaper medan de gör muntliga övningar. Efter övningen ger hon feedback.

Hans försöker använda så mångsidiga uppgifter som möjligt för att lära ut muntliga språkkunskaper. Enskilda ljud, till exempel [u] och [ʃ] och aspiration, övas de inom enskilda ord och med konkreta uttalsuppgifter. För att konkretisera aspiration till exempel hos ljudet [p] använder han A-4 papper som svänger på grund av aspirationens luftrörelse. Ett annat exempel är att öva fonemet- [u] genom att säga "uuuu" och le samtidigt. Sådana här övningar använder han för att väcka medvetenheten hos eleverna om att höra och producera ljud som är främmande för det finska språket.

Enskilda ljud övas också kontextbundna. Antingen i kortare fraser eller i längre satser och meningar. Hans anser att detta är viktigt för att ord sällan kommer fram ensamma. Uttalet i kontextbundna situationer övas såväl genom att upprepa mallen efter en CD eller läraren som genom att producera språket själv. Ofta görs detta inom ramar av olika dialoger, AB- paruppgifter med informationslucka (se kapitel 2.5) eller utan någon hjälp parvis eller i grupp genom att spela olika spel, t.ex. Alias, genom att simulera olika språkanvändningssituationer och genom att skådespela.

Marit föredrar pararbetet som studieteknik. Parvis får eleverna diskutera, förhöra vokabulär, göra uttalsövningar och övningar med en informationslucka (se kapitel 2.5 om olika uppgiftstyper). I uttalsövningarna ska eleverna iakttä språket så att de kan korrigera varandras uttal.

Hon lägger vikt på att eleverna själva får påverka samtalets innehåll för att övningarna ska kännas meningsfulla, vilket motiverar dem till språkanvändning. Hon argumenterar att parövningar tränar eleverna att använda språket i verkliga situationer i framtiden.

2. *Millaiset harjoitukset/tehtävät mielestäsi edistävät yläkoululaisten suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ruotsin kielellä? Perusteletthan vastauksesi.*

Hurdana uppgifter anser du främjar muntliga kommunikationsfärdigheter hos eleverna på det svenska språket?

Ulrika anser att muntlig språkkunskap borde vara en del av de flesta lektioner. Hon tycker att positiva erfarenheter med språket och känslan av att lyckas uttrycka sig lämpligt på målspråket motiverar eleverna och därigenom bidrar till utvecklingen av kommunikationskunskaper, ”*uskoisin, että onnistumisen kokemus on tärkeä motivoiva tekijä, ja siten myös edesauttaa vuorovaikutustaitojen kehittymistä*”.

Detta innebär att uppgifterna bör väljas och förberedas noggrant för att eleverna kan klara uppgifterna och uppleva glädje av att lyckas.

Att motivera eleverna på olika sätt tycks vara ett av de viktigaste medlen för Ulrika för att undervisa i muntliga språkfärdigheter. Att berätta om sig själv eller dela kompisars erfarenheter upplevs ofta som intressanta. Hon förklarar att eleverna kommer ihåg de dramatiserade och inspelade diskussionerna de har gjort, vilket kanske kan främja elevernas motivation och språkutveckling.

Hans anser att såväl alla slags muntlig aktiviteter, att tala och höra, som övningar som vidgar elevernas ordförråd bidrar till språkutvecklingen. Att syssla med språket stöder utvecklingen av olika delkunskaper enligt honom. Såsom Ulrika anser han att undervisningen måste vara mångsidig och röra elevernas vardag och intressen för att kännas meningsfullt för dem.

Marit försöker variera mellan olika uppgiftstyper därför att alla tonåringar kanske inte kan koncentrera sig på en och samma övning en längre tid. Förutom diskussions-, uttals- och fraseologiövningar lyssnar eleverna på målspråket och tränar ordförrådet.

3. *Millaiset harjoitukset/tehtävät eivät mielestäsi edistä suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä?*

Hurdana övningar/uppgifter tycker du inte utvecklar muntliga kommunikationsfärdigheter?

Ulrika upplever att ingen övning eller uppgift är dålig i sig och gör någon skada för språkutvecklingen. Jag delar denna åsikt. Jag anser att uppgifterna om ordförråd, grammatik eller skrivandet stöder också utvecklingen av muntliga kommunikationskunskaper genom att automatisera vissa strukturer och fraser och

därigenom bidra till mer flytande språkbruk.

Ulrika poängterar att förödmjukande eller uppgifter som upplevs som obekväma är ingen bra grund för inläringen. Därför ber hon inte sina elever att framträda ensamma inför klassen och inte heller korrigerar hon deras uttryck direkt. ”*Painostavat, nöyryyttävät ja hankalaksi koetut tilanteet eivät tietenkään luo hyvää pohjaa millekään oppimiselle, joten siksi en yleensä esim. pyydä ketään esiintymään yksin luokan eteen tai suoranaisesti korjaa suullisia tuotoksia*”.

Att ständigt göra monotona, likartade skriftliga övningar är ingen bra metod för att lära ut muntliga kommunikationsfärdigheter, enligt Hans. Väyrynen (2001, 72) antyder likadant att mekaniska övningar som övar ”lägre inlärningsnivåer” såsom att identifiera eller upprepa någonting är uppgifter som förhindrar utvecklingen av kommunikationskunskaper. Ofta är flervalsuppgifter rätt eller fel – påstående och luckövningar exempel på sådana uppgifter (Väyrynen 2001, 72). Hans tycker att bara genom att praktiskt öva, dvs. att göra det man borde lära sig, är den enda metod att lära sig muntliga språkkunskaper.

Marit anser att de sämsta metoderna att undervisa i muntlig språkfärdighet är översättningsuppgifter. Sådana uppgifter, tycker hon, begränsar elevernas möjligheter till kreativ och individuell språkanvändning. ”*Pelkät käännöstehtävät, koska siinä olet tekstin vanki*.”

4. *Kuinka tärkeinä pidät kohdekielen käyttöä sekä omaa kielellistä malliasi oppitunneilla?*

Hur viktigt tycker du att det är att du själv talar på målspråket och fungerar som mall på lektionerna?

Ulrika anser att det viktigaste är relationen mellan läraren och den enskilda eleven. Genom lärarens inspirerande attityd och genom en öppen atmosfär i klassrummet kan eleven uppmuntras att tala på målspråket. Moilanen (2002, 32) jämför detta ömsesidiga förtroende med att lära sig simma: ”Om man hoppar i vattnet och följer instruktionerna håller man sig troligen flott, om man däremot gör vad man själv vill, skvättar man fruktlöst i vattnet”. Hon tror inte att eleverna lär sig aktivt att använda språket bara genom att lyssna på läraren. Däremot kommer eleverna kanske att minnas de uttryck

som ofta upprepas under lektionerna.

Enligt Hans är det av betydelse att använda målspråket på lektionerna. Hans tillägger att eleverna dessutom borde höra olika språkliga varianter: varandra som språkanvändare, olika talare i undervisningsmaterialet och annan genuin språkandvändning som t.ex. att lyssna på radio och sånger eller att titta på TV och Youtube.

Marit hävdar att hennes mall som språkanvändare är väldigt viktig för inläringen, men det får inte vara ett hinder för förståelsen i heterogena grupper. Läraren ska ändå hela tiden se till att alla eleverna förstår även om läraren använder svenska i gruppen. *”Erittäin tärkeänä, mutta heterogeenisissä ryhmissä se on joskus hankalaa ja sama asia täytyy sanoa suomeksi, jotta päästään eteenpäin”*

5. *Onko käytössäsi kielistudiota? Jos niin, miten käytät sitä suullisten vuorovaikutustaitojen opetuksessa?*

Har du tillgång till en språkstudio? I så fall, hur använder du den i undervisningen av muntliga kommunikationskunskaper?

Ulrika har tillgång till en språkstudio, men hon har utnyttjat den bara litet i undervisningen av muntliga språkfärdigheter. Ibland har de gjort telefonsamtalövningar med hörlurar och mikrofon och uttalsövningar. Själv upplever hon att hon behövde mer tid att bekanta sig med studion för att kunna använda den angående detta tema. Tidsbristen tycks ha hindrat henne från att använda studion i större omfattning.

Hans har tillgång till en språkstudio men använder den huvudsakligen med gymnasieelever. Språkstudion erbjuder enligt honom bättre möjligheter till medveten uttalsövning med sina upprepningar och eventuella korrigeringar. För Hans är det viktigt att eleverna får höra varandra som olika mallar, därför uppskattar han möjligheten att välja olika par till och med för varje uppgift i språkstudion.

Hans påpekar att det är lätt att simulera telefonsamtal i språkstudion. Denna uppgift nämner också Ulrika. I en uppgiftsmodell söker en del av eleverna t.ex. inkvartering på resan. De frågar efter rum som motsvarar deras behov och hör om eventuella bekvämligheter. Den återstående delen arbetar på ett hotell/vandrarhem och de har sin egen information. I övningarna ringer eleverna till vissa nummer och försöker hitta

inkvartering som går bäst ihop med deras behov.

Den mest påfallande faktorn som hindrar Marit från att lägga ut undervisningen enligt sina önskemål är att hon inte längre har tillgång till språkstudion. Hon anser att eleverna verkligen hade nytta av språkstudion. Då kunde de arbeta i sin egen takt och korrigera sina inspelningar. Marit poängterar att språkstudioarbetet framhäver språkutvecklingen speciellt hos blyga och mer tystlåtna elever, vilket också framgår i andra studier (se t.ex. Häggblom 2000). *”Ääntämis- ja keskusteluharjoituksissa se oli hyvä, koska oppilaat itse voivat rauhassa työskennellä ja korjata omia suoritteitaan. Ujot oppilaat hyötyivät studiosta paljon ja se oli myös eräs motivoitikeino.”*

6. *Estävätkö jotkin seikat sinua toteuttamasta suullisten vuorovaikutustaitojen opettamista haluamallasi tavalla? Jos niin mitkä?*

Hindrar några faktorer dig från att lägga upp undervisningen på det sättet du ville? Vilka?

I praktiken är tidsbristen den mest avgörande faktorn. Också Marit bekräftar påståendet att tiden inte alltid verkar räcka till. Ulrika anser att det är speciellt tidskrävande att planera en sådan undervisning som skulle utveckla muntliga kommunikationsfärdigheter för det finns inte tillräckligt med bra färdigt material, aktiviteter eller uppgifter. Särskilt på högstadiet kräver det noggranna förberedelser att planera uppgifter som eleverna tycker är meningsfulla.

Hans lägger märke till en brist på den normala språkundervisningen: genuin interaktionen med andra jämnåriga elever. Han berättar om ett samarbetsprojekt med Vasa övningsskola som han ville genomföra också med högstadielever. I projektet ingår nätarbete på Edmoto- bas där eleverna besöker varandra. Språkinläringen sker enligt tandem-principen. Det vill säga att eleverna turas om att tala deras modersmål respektive målspråket. Jyväskyläborna talar på svenska och vasaborna på finska. Målet med besöket är att integrera språket i elevernas vardag och erbjuda positiva erfarenheter på målspråket. Ungdomarna från Vasa får däremot komma i kontakt med den finskspråkiga vardagen såväl i skolan som i värdfamiljen och på fritiden.

Hans anser att läroplanen inte begränsar hans undervisning och om den gjorde det,

skulle det vara något fel på styrdokumentet.

7. *Pidätkö tärkeänä korjata oppilaan suullisessa tuotoksessa esiintyviä ääntämis- ja kielioppivirheitä? Miksi et korjaa, tai korjaat kuten olet vastauksessasi kuvannut?*

Anser du att det är viktigt att korrigera uttals- och grammatikfel i elevens tal?

Varför korrigerar du inte eller korrigerar som du har beskrivit?

I vissa mån ska man korrigera, tycker Ulrika. Särskilt med yngre elever är det viktigt att korrigera när den rätta uttalsformen inte ännu är bekant. Ofta kommer eleverna att minnas saken senare, när man har behandlat den först tillsammans. Ibland frågar eleverna själva om de uttalar ordet rätt eller om något verkligen sägs som de har uttryckt det.

Ulrika försöker lägga uppmärksamhet vid de viktigaste punkterna som hon märker är svåra för många. När hon upplever att korrigerings kan kännas obehagligt för eleven, undviker hon den helst. Hon avbryter aldrig elevens taltur för att korrigera det.

Enligt Marit är det viktigt att korrigera fel i elevernas uttal. Som de två andra lärare tar hon upp de fel som förekommit i enskilda ord tillsammans med alla, ibland får eleven själv korrigera eller hon som lärare upprepar det rätta uttalet av ordet.

Huvudsakligen brukar Hans inte korrigera elevernas uttal. Han drar gränsen vid förståelsen. Om eleven uttalar ordet/frasen så att det finns en möjlighet till missförstånd, då tar han upp det. Ovillkorligen gör han det inte personligt för att inte skrämja och ”brännmärka” eleven.

Detta citat från Hans enkätsvar sammanfattar således lärarnas åsikter: ”*Pikemminkin kuuntelen ryhmää ja sen oppilaita kokonaisvaltaisesti ja poimin yhteiseen käsittelyyn sanoja/ilmauksia, jotka ovat osoittautuneet hankaliksi. Tällöin yksikään oppilas ei leimaudu*”. Han brukar lyssna på hela gruppen och ta sådana ord eller fraser som orsakade svårigheter upp gemensamt med alla.

8. *Millaisia opetusfilosofisia ajatuksia tai periaatteita sinulla on suullisiin vuorovaikutustaitoihin liittyen?*

Hurdana undervisningsfilosofiska tankar eller principer har du angående muntlig kommunikationsfärdighet?

Ulrika resonerar att det svåraste med att undervisa i muntliga kommunikationsfärdigheter är att skapa autentiska situationer i klassrummet: *”mielestäni haasteena on, että autenttisten vuorovaikutustilanteiden tuominen koululuokkaan on vaikeaa”*.

Att kommunikationssituationerna skulle vara dynamiska till sin natur kräver bra språkkunskaper hos eleverna. Hon tror att man kan motivera eleverna att studera språket genom framhäva muntliga- och sociala språkkunskaper i undervisningen.

Hans undervisningsfilosofi styrs av en dialog-systemisk språkuppfattning. Språket anses vara en del av människans tillvaro. Därför kan språket och språkundervisningen inte vara skilda från individens andra aktioner där t.ex. känslor har en stor roll.

Hans strävar efter att erbjuda eleverna tillfällen att uppleva att de har lyckats uttrycka sig bra på målspråket. Sådana upplevelser hoppas han bidrar till positivt förhållningssätt till studerandet och till språkanvändningen.

Att berömma och uppmuntra elever är en av Marits viktigaste undervisningsfilosofiska principer. Moilanen (2002, 231, 232) understryker att det är viktigt att ge positiv feedback och fortsätter att: *”en dålig självkänsla kan nedbryta även en begåvad kommunikerare”*. Därtill anser Marit att inläringen ska ske på elevernas villkor men att man inte ska ge upp när det känns svårt, *”Pitää takoa, kun rauta on kuumaa, mutta periksi ei anneta. Kehuminen ja kannustus ovat tärkeimmät periaatteet”*.

5 DISKUSSION

I detta kapitel kommer jag svara på mina forskningsfrågor och diskutera mina resultat. Därtill kommer jag att behandla mina hypoteser samt beakta kritiskt metoderna jag har använt i denna avhandling.

5.1 Sammandrag av resultat

1. Hurdana undervisningsmetoder använder lärarna i klassrummet för att lära ut muntlig talproduktion?

Eleverna lär sig mestadels genom att lyssna. De får se autentiska videoklipp på nätet och lyssna på sånger, vilket är viktigt för att kunna förstå språkets olika varianter. Läraren och det som eleverna hör på bandspelaren ger mallar och uttalsstips för dem. Uttalet lärs in genom att upprepa enskilda ord efter läraren eller bandspelaren. Ibland läser eleverna texter i läroboken högt för varandra och därigenom övar språkets flyt. Språkstudion kunde erbjuda bättre möjligheter till medvetet uttalsövning men lärarna använder den mer med gymnasister än med högstadielever. Att kunna simulera diskussionsuppgifter och telefonsamtal samt korrigera egna inspelningar är bara några fördelar med språkstudion.

Tillfällen då eleverna själva kunde säga någonting på svenska, skedde mestadels genom att svara på lärarens fråga kortfattat med bara några ord eller med en mening. Ofta läste eleverna högt översättningen de redan hade gjort i övningsboken och behövde inte svara spontant. Ofta är uppgifterna anknutna till en grammatisk funktion som sedan övas muntligt. Lärarna verkar således inte använda flitigt sådana uppgifter där eleverna får tala kreativt, lösa problem på målspråket eller föra diskussion.

Det vore bra om lärarna kunde integrera ovannämnda uppgifter i undervisningen (se också kapitel 2). Korta påhittade historier utvecklar språkets flyt, kodväxling och till och med reageringskunskaper hos lyssnaren. Om man t.ex. inte reagerar på något sätt på det sagda i ett telefonsamtal kommer det att kännas obekvämt för talaren. Lyssnaren måste således medverka och visa sitt intresse.

Ibland spelar eleverna spel eller tävlar med varandra. Oftast händer det att eleverna byter till finska när det känns svårt istället för att försöka göra parafrafer eller omskrivningar. Jag tycker att lärarna ännu mer ska betona, att fel och korta pauser, när man letar efter ett ord i den mentala lexikon, är inte allvarliga. Att spela Alias-spel och förklara ord för varandra skulle vara bra uppgifter för att öva dessa strategier.

Lärarnas undervisningsmetoder motsvarar mina hypoteser. Jag förväntade mig att metoderna består av de vanligaste arbetsmetoderna: att lyssna, upprepa och att göra uppgifter i läromaterialet. Dock kom det fram i enkätsvar att lärarna använder också mer sällsynta arbetsmetoder såsom drama och konkreta uttalsövningar.

Det är ändå av betydelse att lägga märke till att metoder ovan som jag har presenterat bara är en del av lärarnas verkliga undervisningsmetoder och man kan inte generalisera deras undervisning fullkomligt bara på grund av mina observationer. Det beror mycket på dagens tema och på undervisningsgruppen, hurdana undervisningsmetoder lärarna använder. Ordförråd lärs ut på ett annat sätt än grammatik. Därtill påverkar såväl gruppstorleken som elevernas kunskaper och möjliga inlärningsvårigheter lärarnas metodval.

2. *Vilka faktorer påverkar deras metodval på lektionerna?*

Marit tycker att det är synd, att hon inte längre har tillgång till språkstudion, som enligt henne var nyttig och till och med motiverade eleverna till språkanvändning. Andra saker som förhindrar lärarna från att lägga upp undervisningen av muntliga språkfärdigheter som de ville, är tidsbristen och sällsynta möjligheter till genuin interaktion med jämnåriga. Kanske samarbetsprojekt och videosamtal med svenskspråkiga elever från svenskspråkiga trakter kunde vara en lösning.

Ulrika anser att det är speciellt tidskrävande att planera uppgifter som skulle öva muntliga kommunikationskunskaper. Att det inte finns tillräckligt bra färdigt material, aktiviteter och uppgifter är en allvarlig fråga som skall beaktas när det utvecklas nytt läromaterial om man vill nå den rekommenderade färdighetsnivån angående muntliga språkfärdigheter vid nionde klass.

3. *Hur tar de upp fel i muntlig talproduktion?*

Var och en av mina informanter försöker lära ut uttal vid varje lektionstillfälle. Vad som gäller att korrigera elevernas språkbruk är lärarna inte så eniga. Ulrika konstaterar att det är viktigt att korrigera nybörjare för att de ska från början lära sig det rätta uttalet. Marit för sin del anser att korrigeringar alltid är motiverade. Hans i sin tur drar gränsen vid förståelsen. Vad som är gemensamt för informanterna är hur de tar upp möjliga uttalsfel. De vill inte hota elevens ansikte, utan diskuterar de förekomna fel tillsammans med hela klassen efter uppgiften. Detta har jag också tagit upp som en av mina hypoteser. Jag tycker att också personlig feedback till exempel i språkstudion är välmotiverad för att göra eleverna medvetna om deras egna fel och de aspekter de har svårigheter med. För eleverna vore det också viktigt att veta om deras fel beror på ett annat språk de redan behärskar.

4. *Hurdana undervisningsfilosofiska tankar har lärarna angående muntlig språkfärdighet, och realiseras deras principer i verkligheten?*

Några av de viktigaste principerna i undervisningen av muntliga språkkunskaper, enligt informanterna, är att uppmuntra eleverna och att erbjuda möjligheter till positiva erfarenheter med språket.

Lärarna anser att deras mall som språkanvändare är viktig. Därför använder de så mycket svenska som möjligt under lektionerna, men de understryker också att det inte ska ske på bekostnad av förståelsen. Detta syns också i undervisningen. Instruktionerna översätts till finska eller upprepas eventuellt flera gånger så att budskapet går fram.

Lärarnas svar återspeglar den rådande inlärningssynen; de planerar undervisningen så att den på bästa sätt bidrar till elevernas språkutveckling. Målet är att undervisningen kopplas till elevernas egen upplevelsevärld och till deras intressen. De försöker skapa autentiska kommunikationssituationer i klassrummet eller i språkstudion. Enligt dem bidrar mångsidiga uppgifter till språkutveckling och ensidiga däremot kan förhindra den. Marit anser att översättningsuppgifter begränsar elevernas möjligheter till kreativ och individuell språkanvändning. Det skulle vara intressant att se om läroböckerna är av samma åsikt eller om det däremot finns en tendens för översättningsuppgifter i

muntlig kontext.

Som det framgår ovan finns det ett tydligt samband med lärarnas enkätsvar och med mina observationsresultat. Lärarna verkar reflektera över sin egen undervisning så att den återspeglar deras principer. Vad som gäller rekommendationerna, finns det skillnader mellan lärarnas arbetsmetoder och de kunskaper eleverna ska kunna enligt den nationella läroplanen. Det kom t.ex. inte fram av lärarnas svar om de lär ut kommunikationsstrategier eller "... att använda vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation, såsom uttryck som används då man inleder och avslutar ett inlägg och då man ber om ordet, behåller ordet och ger respons" (GLGU 2004, 280). Det var dock inte meningen att informanterna skulle redogöra för alla sina egna principer och metoder utan de viktigaste och karaktäristiska för deras undervisning. Det kommer i fråga som en möjlighet att elevernas dåliga resultat vid slutet av årskurs 9 enligt utbildningsstyrelsens utvärdering delvis beror på dessa brister eller på att lärarna inte betonar dessa aspekter i sin undervisning.

5.2 Validiteten och reliabiliteten

När man läser denna avhandling, måste man lägga märke till att de metoder jag har presenterat i mina observationsresultat är bara en del av lärarnas verkliga repertoar. För att få en mer omfattande bild av lärarnas undervisningsmetoder behövdes det fler observationstillfällen samt fler mer preciserade enkätsfrågor. Jag anser ändå att observation som undersökningsmetod passade bra för denna undersökning. Genom att observera undervisningen kunde jag se vilka metoder som verkligen används.

Enkät som undersökningsmetod kompletterade mina observationer på ett lämpligt sätt. Genom att intervjua lärarna kunde jag kanske ha fått en mer omfattande bild av lärarnas principer men då hade de inte haft så mycket tid på sig för att svara på frågorna än i en enkätundersökning. I en intervjusituation kunde jag ha ställt tillägsfrågor, men då hade jag kanske inte intervjuat informanterna på exakt samma sätt. I en intervjusituation är det också lättare att leda sina informanter med frågorna.

Enkätfrågorna kunde ha formulerats mer exakt. Som en av mina informanter poängterade i kommentardelen kan det vara ganska slupmässigt vilka saker man för

sin del tar upp, vilket kan bidra till att resultaten blir opålitliga (se även Kalaja (2011, 160)). Hon tillägger att i brådska kan man möjligen glömma något viktigt:

Mielestäni kyselyä olisi voinut rajata tarkemmin. Nyt kysymykset ovat niin laajoja, että jää hieman sattumanvaraiseksi, mitä kukin vastaaja nostaa esille. Lisäksi laajoihin kysymyksiin kiireen keskellä vastatessa jotain voi suorastaan unohtuakin. Riippuen tutkimuskysymyksestä tämä voi jopa tehdä tutkimusaineistosta hieman ”epäluotettavan”.

Jag kan inte förneka att denna aspekt skulle varit av betydelse med ett större antal informanter. I denna avhandling ville jag ändå få fram vilka saker lärarna lägger vikt på angående muntliga språkfärdigheter och beskriva deras tankar så fullkomligt som det var möjligt. Därför anser jag att mina frågeställningar och – formuleringar var välanpassade till undersökningens syfte. När jag fortsätter med detta tema i min pro gradu- avhandling ska jag lägga märke till denna aspekt.

Denna undersökning är en kvalitativ fallundersökning. Om man gjorde om denna undersökning och använde samma metoder kunde man komma till andra slutsatser och resultat beroende på ens informanter. Eftersom undersökningen baserar sig på ett litet material kan man inte dra mer omfattande slutsatser. Som forskare gör jag därtill subjektiva tolkningar och tar upp saker som jag själv tycker är viktiga, och som andra lägger kanske inte vikt på.

Raivola och Vuorensyrjä (refererad i Helakorpi (1999, 32) påpekar dessutom att det är omöjligt att förmedla lärarnas tysta kunskaper fullkomligt i tryckta texter, för då förlorar man en del av det nyansrika, sociala sammanhanget som redan i sig bär denna tysta kunskap. Denna avhandling fungerar således mer som en inspirationsskälla för blivande lärare och för dem som redan är med i arbetslivet samt erbjuder påstående att reflektera över.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna avhandling var att redogöra för hur lärarna undervisar i muntliga språkkunskaper i svenska och kartlägga hurdana tankar och principer lärarna har angående muntliga språkfärdigheter. Därtill ville jag utreda om informanternas tankar om sina egna undervisningsmetoder och tolkningar av sin egen undervisning skiljde sig från den verkliga undervisningen jag observerade i klassrumssituationerna.

Undersökningen var en kvalitativ fallundersökning till sin natur där det undersöktes tre svensklärare på högstadienivå. Som undersökningsmetod användes det ej-deltagande observation och därtill formulerades en enkät som informanterna svarade på efter observationerna. Enkäten bestod både av bakgrundsfrågor och öppna frågor. Under varje observationstillfälle gjorde jag löpande anteckningar som tillsammans med enkätsvaren utgjorde materialet för undersökningen. Materialet analyserades huvudsakligen med innehållsanalytiska metoder (se kapitel 3.5).

På basis av resultaten kan jag dra den slutsatsen att lärarna använder sig av de vanligaste undervisningsmetoderna såsom: uttals- och hörförståelseövningar, par- och språkstudioarbete och diskussionsövningar. Ofta är de muntliga övningarna ändå anknutna till en annan språklig funktion. Grammatiska strukturer övas muntligt istället för att öva muntliga kommunikationskunskaper. Lärarna borde således integrera uppgifter som erbjuder eleverna möjligheter till genuin språkanvändning och som kunde ge dem en fungerande elementär språkfärdighet så att de ändamålsenligt kunde uttrycka sig i målspråkskulturen. Undervisningen skulle således öva olika kommunikationsstrategier, kreativt språkbruk samt pragmatiska och kulturella kunskaper som är anknutna i interaktiva samtal.

I jämförelsen mellan mina observationsresultat och lärarnas enkätsvar kom det inte fram stora skillnader. Lärarnas principer återspeglades således i undervisningen, vilket antyder att lärarna har reflekterat över sin undervisning i klassrummet.

Min undersökning visade att lärarna kanske inte har tillräckligt med tid att planera sin undervisning och detta utgör ett hinder för bra undervisning. Lärarna önskar sina elever fler möjligheter till genuin interaktion med jämnåriga elever.

I fortsatta studier skulle det vara intressant att studera om man kunde använda de sociala medierna i undervisning av muntliga språkkunskaper. Dessutom vore det av intresse att se hurdan inverkan en muntlig kurs på högstadiet skulle ha på elevernas muntliga språkfärdigheter och på deras motivation, samt läromaterial i muntliga språkfärdigheter. En frivillig muntlig kurs har integrerats i gymnasiets läroplan och har varit en del av undervisningen sedan 2010. Större undersökningar om kursens inverkan på muntliga kommunikationskunskaper har ännu inte gjorts, men jag ser fram emot att se vilka framsteg det syns i studieresultaten.

Som Juurakko-Paavola och Palviainen (2011, 38) konstaterade, och som det nämndes ovan (se sidan 11), borde pojkars och flickors sätt att lära sig muntliga språkfärdigheter undersökas. Viktiga följdfrågor kunde således vara om pojkars och flickors sätt att lära sig muntliga språkkunskaper skiljer sig från varandra och hur man på bästa möjliga sätt kan erbjuda differentierade arbetssätt för de båda könen.

LITTERATUR

- Ahola, S. Föreläsningen vid kursen utvärdering av och feedback på texter 9.11.2012
- Bereiter, 2004. I Kotila, H. & Mutanen, A. Volanen, V. 2007. *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 2007 (Edita Prima). 12-14
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur
- Einarsson, C. 2003. *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Parajett AB
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket. <http://www.xn--sprkfrsvaret-vc4v.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf> (Hämtad: 3.3.2013)
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 3.3.2013)
- Harwood, N. 2010. *Englisch language teaching materials: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Helakorpi, S. 1999. *Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja. D, 1455-4135; 119
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.) 2011. *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kalaja, P. & Alanen, R. & Dufva, H. 2011. *Kieltä tutkimassa : tutkielman laatijan opas*. Helsinki : Finn Lectura. Tammerprint
- Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala : Hallgren & Fallgren Studieförlag
- Morgan, G. 1986. Weck.1979, 1993, 1995. I Einarsson, C. 2003. *Lärares och elevers interaktion i klassrummet : betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping : Linköpings universitet. 118, 119
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden: oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi, Vammalan kirjap.
- Tornberg. 2005. *Språkdidaktik*. 3:e uppl. Stockholm : Gleerups Utbildning AB
- Virtanen, M. 2003. *Svensklärarnas skrivundervisning på gymnasienivå*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41660> (Hämtad 4.5.2013)

Väyrynen, P. (red.). 2001. *Kaikki kieliä oppimaan: opetusmenetelmiä ammatilliseen kielenopetukseen*. Helsinki : Opetushallitus

BILAGA 1: ENKÄTEN

Kysely suullisten kommunikaatiotaitojen opettamisesta

Opettajan taustatiedot

Ohje: Vastaa taustatietojasi koskeviin kysymyksiin **lihavoimalla** itseäsi kuvaava vaihtoehto. Kohdissa neljä ja kuusi vastaa kirjoittamalla vastauksesi kysymyksen perään.

1. Sukupuoli? (mies / nainen)
2. Opetatko ruotsia lukiossa? (kyllä / ei) Opetatko ruotsia alakoulussa? (kyllä / ei)
3. Opetatko... A-ruotsia?
 B-ruotsia?
 sekä A- että B-ruotsia?
4. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
5. Oletko suorittanut opettajan pedagogiset opinnot? (kyllä / ei)
6. Opetatko jotain muuta kieliainetta ruotsin lisäksi?

Ohje: Vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin **omin sanoin**, kertoen oman näkemyksesi asiasta. Muistathan **perustella** vastauksesi. Huomioithan, että dokumentin koko muuttuu sille kirjoitettaessa, joten sinun **ei** tarvitse rajoittua alkuperäiseen vastaustilaan.

(Suullisilla vuorovaikutustaidoilla tarkoitan kaikkia kommunikaation osakomponentteja. Näihin lukeutuvat mm. ääntäminen, sujuvuus, sanavarasto, idiomaattisuus, sosiaaliset taidot ja kielen sopivuus käyttötilanteeseen ym.)

1. Millaisia harjoituksia/ tehtäviä käytät opettaessasi suullisia vuorovaikutustaitoja? Perustelethan miksi käytät juuri kyseisiä menetelmiä.

2. Millaiset harjoitukset/tehtävät mielestäsi edistävät yläkoululaisten suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ruotsin kielellä? Perusteletthan vastauksesi.

3. Millaiset harjoitukset/tehtävät **ei**vät mielestäsi edistä suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä? Perusteletthan vastauksesi.

5. Kuinka tärkeinä pidät kohdekielen käyttöä sekä omaa kielellistä malliasi oppitunneilla?

6. Onko käytössäsi kielistudiota? Jos niin, miten käytät sitä suullisten vuorovaikutustaitojen opetuksessa? /

Jos käytössäsi on joskus ollut kielistudio, oliko studiosta hyötyä suullisten vuorovaikutustaitojen opettamisessa – kuinka paljon ja miksi?

7. Estävätkö jotkin seikat sinua toteuttamasta suullisten vuorovaikutustaitojen opettamista haluamallasi tavalla? Jos niin mitkä?

8. Asettavatko esim. opetussuunnitelmat ja ajanpuute rajoituksia suullisten vuorovaikutustaitojen opetuksen suunnittelussa?

9. Pidätkö tärkeänä korjata oppilaan suullisessa tuotoksessa esiintyviä ääntämis- ja kielioppivirheitä? Miksi et korjaa, tai korjaat kuten olet vastauksessasi kuvannut?

10. Millaisia opetusfilosofisia ajatuksia tai periaatteita sinulla on suullisiin vuorovaikutustaitoihin liittyen?

Palautetta ja kommentteja kyselystä

Ohje: Tähän voit halutessasi antaa palautetta tai kommentteja kyselystä.

Kyselylomakkeen palautusohje:

Kun olet vastannut kyselyyn, tallenna vastauksesi. Tämän jälkeen lähetä täyttämäsi ja tallentamasi kyselylomake sähköpostilla liitetiedostona minulle. Sähköpostiosoitteeni on: taru.p.h.vilen@student.jyu.fi

Voit halutessasi laittaa sähköpostin aiheeksi

”kysely”. Vastaathan kyselyyn **18.2** mennessä!

Kiitos osallistumisestasi ja vaivannäöstäsi!