

**”PUHUMINEN, NO EMMÄ TIIÄ OONKO
MÄ SIINÄ HYVÄ, MUTTA KYLLÄ MÄ
SIITÄ IHAN TYKKÄÄN”:
SPRÅKSTUDENTERS UPPFATTNINGAR
OM OCH UPPELVELSER AV SIN
MUNTliga SPRÅKFÄRDIGHET OCH
MUNTlig KOMMUNIKATION PÅ
SVENSKA OCH TYSKA**

Sonja Ilomäki

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Sonja Ilomäki	
Työn nimi: ”Puhuminen, no emmä tiä oonko mä siinä hyvä, mutta kyllä mä siitä ihan tykkään”: Språkstudenterens uppfattningar om och upplevelser av sin muntliga språkfärdighet och muntlig kommunikation på svenska och tyska	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Kevät 2015	Sivumäärä: 117 + 5
<p>Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että suullisten taitojen harjoittelua ei usein huomioida tarpeeksi koulussa. Painotus riippuu usein opettajasta. Siksi opiskelijoilla voikin olla hyvin erilaiset suulliset taidot kieliopintojen alkaessa yliopistossa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää yliopiston ruotsin- ja saksanopiskelijoiden käsityksiä hyvästä suullisesta kielitaidosta ja omista suullisista taidoistaan sekä heidän kokemuksiaan ruotsin- ja saksankielisistä viestintätilanteista yliopistossa ja sen ulkopuolella. Lisäksi selvitetään, tuntevatko opiskelijat kielijännitystä ja minkä tyyppistä jännitys on.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhteensä 10 ruotsin ja saksan pääaineopiskelijaa, joista puolet oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja puolet edistyneempiä opiskelijoita. Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti. Tutkimuksessa vertailtiin erityisesti vasta aloittaneiden ja edistyneempien käsityksiä, mutta myös eroja kielten välillä tarkasteltiin jossain määrin.</p> <p>Hyvän suullisen kielitaidon kriteerinä opiskelijat painottivat useimmiten ymmärretyksi tulemistä. Vaikka suurin osa oli sitä mieltä, että puheen tarvitse olla täydellistä, osa opiskelijoista arasteli kuitenkin virheiden tekemistä. Käsitykset suullista taidoista olivat suurimmaksi osaksi melko positiivisia. Vaikka ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä suullisiin taitoihinsa, he kokivat kuitenkin pystyvänsä ainakin jossain määrin hoitamaan asioita ruotsiksi ja saksaksi. Edistyneemmät puolestaan pystyivät mielestään kommunikoimaan suhteellisen hyvin. Suurin osa opiskelijoista koki taitojensa olevan melko samalla tasolla muiden ryhmäläisten kanssa.</p> <p>Opiskelijat käyttivät kieltä pääosin yliopistossa ja puhuivat ruotsia tai saksaa melko harvoin yliopiston ulkopuolella. Kielen ymmärtäminen ei juuri aiheuttanut ongelmia, mutta jotkut puhetilanteet, esim. spontaanit tilanteet, koettiin haastaviksi. Kielijännitys ei tavallisesti koskenut kaikkia viestintätilanteita, vaan sitä esiintyi mm. spontaaneissa tilanteissa ja puhetilanteissa opettajan kanssa. Jännitys kuitenkin väheni opintojen aikana. Tärkeimmiksi tekijöiksi siinä koettiin oleskelu ulkomailla ja opetusharjoittelu.</p>	
Asiasanat: <i>muntlig språkfärdighet, muntlig kommunikation, kommunikativ kompetens, språkängslan,</i>	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja: Sivuainetutkielma saksan kieleen	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	8
2	UPPFATTNINGAR OM OCH UPPLEVELSER AV MUNTliga FÄRDIGHETER.....	11
3	ATT TALA.....	13
	3.1 Tal och talat språk	13
	3.2 Kommunikation och muntlig kommunikation	14
	3.3 Kommunikativ kompetens	15
	3.4 Kommunikationsstrategier	17
	3.5 Muntlig språkfärdighet.....	18
4	ÄNGSLAN I KOMMUNIKATIONSSITUATIONER PÅ ETT FRÄMMANDE SPRÅK.....	20
	4.1 Språkängslan	20
	4.2 Att känna ängslan	22
	4.3 Ängslans inverkan på inlärare	23
5	UNDERVISNING I MUNTlig SPRÅKFÄRDIGHET.....	25
	5.1 Utmaningar i undervisningen av muntliga färdigheter i Finland	25
	5.2 Att undervisa i muntlig kommunikation	27
6	TIDIGARE STUDIER OM INLÄRARES UPPFATTNINGAR OCH UPPLEVELSER	31
7	SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	39
	7.1 Syfte och forskningsfrågor	39
	7.2 Temaintervju	40
	7.3 Analysmetoder	41
	7.4 Datainsamling.....	42
	7.5 Informanter.....	43
8	RESULTAT.....	46

8.1	Uppfattningar om muntlig språkfärdighet.....	46
8.1.1	Uppfattningar om bra muntlig språkfärdighet	46
8.1.2	Uppfattningar om egna muntliga färdigheter	50
8.2	Upplevelser av muntliga situationer på svenska och på tyska	57
8.2.1	Muntliga situationer vid universitetet	57
8.2.2	Muntliga situationer utanför universitetet	66
8.2.3	Studenternas viktigaste upplevelser vad gäller utveckling av muntliga färdigheter	73
8.3	Språkängslan	77
8.4	Uppfattningar och upplevelser gällande undervisning i muntlig språkfärdighet.....	90
9	DISKUSSION	97
9.1	Uppfattningar om muntliga färdigheter	97
9.2	Upplevelser av muntliga kommunikationssituationer.....	99
9.3	Upplevelser av språkängslan.....	102
9.4	Kvalitet och pålitlighet	106
10	AVSLUTNING	108
	LITTERATUR.....	111
	BILAGA1: INTERVJUTEMAN FÖR FÖRSTAÅRSSTUDENTER.....	118
	BILAGA2: INTERVJUTEMAN FÖR LÄNGRE HUNNA STUDENTER	120

1 INLEDNING

Syftet med denna avhandling är att undersöka språkstudenters uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska och i tyska samt deras upplevelser av muntlig kommunikation på svenska och på tyska. När samhället förändras, förändras också uppfattningar om språkfärdighetens natur (Kara 2007: 83). I dag står språkets sociala och kommunikativa roll i centrum, och kommunikation och interaktion spelar en viktig roll i språkinläringen (se t.ex. Lindberg 2005: 5). Enligt Harjanne (2006: 1) har man redan länge betonat vikten av muntlig språkfärdighet och ansett att det talade språket borde stå i fokus i undervisningen av främmande språk i stället för det skrivna språket. Studenterna betonar också själv vikten av muntlig kommunikation och muntliga färdigheter (se t.ex. Asunmaa 2002: 6, Hildén 2009: 8, Hollmén 2007: 54, Kara 2007: 83).

Leblay (2013: 39) konstaterar att det talade språket har blivit en central del av språkundervisningen i Finland. Enligt Kara (2010: 36) betonar den finska skolan dock språkets struktur och kunskaper i grammatiken fortfarande för mycket och tar inte tillräckligt hänsyn till de muntliga kommunikationsfärdigheterna. Hon konstaterar vidare att studenterna inte tillräckligt uppmuntras att tala i språkundervisning. Harjanne (2006: 2) påpekar också att begreppet *muntlig språkfärdighet* tolkas på många sätt av olika lärare i främmande språk och att mängden och kvaliteten på de muntliga övningarna varierar mycket. Tidigare forskning har dessutom visat att det behövs fler muntliga övningar (se t.ex. Asunmaa 2002: 81, Hollmén 2007: 80, Yli-Renko 1991: 53).

Med språkstudenter avses i denna avhandling universitetsstudenter som läser svenska eller tyska som huvudämne. När de börjar sina studier vid universitetet kan de ha mycket olika bakgrunder vad gäller deras muntliga färdigheter. Beroende på den språkundervisning som de fått samt andra upplevelser som de haft av språkanvändning utanför skolan kan de vara mer eller mindre vana vid att tala och höra ett främmande språk. Students tidigare skolupplevelser har alltså en stark inverkan på hur han senare upplever universitetsstudierna. Därför är det viktigt att man redan i skolan skapar en trygg grund för muntliga kommunikationsfärdigheter eftersom språkstudierna vid universitetet ska bygga på den grund som lagts i grundskolan och på gymnasiet.

Broholm (2003) fann att särskilt de svaga yrkeshögskolestudenterna känner sig nervösa i muntliga situationer på ett främmande språk. Av den anledning är det nu intressant att undersöka hur språkstudenter vid universitetet som har en relativt hög språkfärdighetsnivå upplever muntliga situationer. Enligt Broholm (2003: 119) har tidigare forskning visat att det finns ett samband mellan höga språkkunskaper och lägre nivå av ängslan i muntliga situationer. Pihko (2009: 61-62) fann dock att även skickliga studenter kan lida av språkängslan (se också Pihko 2010: 33, Hentinen & Piskonen 1998: 48). Hög kompetens i sig är alltså inte nödvändigtvis någon förutsättning för att studenten i fråga litar på sina färdigheter utan de olika upplevelserna av att använda ett främmande språk i verkliga situationer spelar också en viktig roll (Manninen 1984, Elsinen 2000).

Den ängslan som inlärare upplever i muntliga situationer har tidigare undersökts mestadels i samband med det engelska språket (se t.ex. Broholm 2003, Nuto 2003, Pihko 2007) men engelskan är dock oftast det språk som studenter är mest vana vid att använda också utanför skolan. Föreliggande studie genomförs i det finska Finland där studenter troligen inte så ofta kommunicerar på svenska eller på tyska på fritiden. Utifrån detta är det särskilt intressant att utreda svenskstudenters och tyskstudenters uppfattningar och upplevelser. Jag kommer också att undersöka om det finns skillnader mellan svenskstudenter och tyskstudenter. Enligt en finsk undersökning används svenska oftare än tyska i äkta kommunikationssituationer utanför skolan vilket kan påverka positivt students uppfattningar om sin språkfärdighet (Elsinen 2000: 143–145).

Dessutom saknas det forskning vad gäller språkstudenters uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska och i tyska. Det finns dock några studier på gymnasienivån och i yrkeshögskolan (se t.ex. Hollmén 2007 och Asunmaa 2002) men ämnet har undersökts relativt lite på universitetsnivån i Finland. Universitetsstudenters uppfattningar om sin språkfärdighet generellt har dock studerats bland annat av Elsinen (2000) och Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen (2011) men särskilt språkstudenters uppfattningar om muntlig språkfärdighet har mig veterligen inte undersökts mycket i Finland. I min kandidatavhandling (Ilomäki 2012) kartlade jag dock svenskstudenters tankar om och upplevelser av muntlig kommunikation på svenska samt lärarens roll i att stödja studenter i muntliga situationer (mer om undersökningen i kapitel 6).

I denna avhandling fördjupar jag mig i ämnet genom att intervjua 10 studenter varav fem har svenska och fem har tyska som huvudämne. Syftet med avhandlingen är att studera hurdana uppfattningar språkstudenterna har om sin muntliga språkfärdighet i svenska och i tyska. Jag undersöker också studenternas upplevelser av muntlig kommunikation på svenska och på tyska och redogör för om de känner ängslan i muntliga situationer. Dessutom är jag också intresserad av studenters uppfattningar och upplevelser vad gäller undervisning av muntliga färdigheter.

Avhandlingen består av 10 kapitel. I följande kapitel definieras begreppen *uppfattningar* och *upplevelser* (se kapitel 2). Därefter redogörs för andra viktiga termer gällande att tala ett främmande språk, bland annat begreppen *muntlig kommunikation* och *muntlig språkfärdighet* (se kapitel 3). I kapitel 4 behandlas ängslan inför att tala ett främmande språk och i kapitel 5 diskuteras undervisning i muntlig språkfärdighet i Finland. Därefter presenteras tidigare forskning kring ämnet (se kapitel 6). Utifrån detta specificeras syftet för avhandlingen och forskningsfrågorna, och material och metod redogörs för noggrannare (se kapitel 7). I Kapitel 8 presenteras analysen. I kapitel 9 sammanfattas och diskuteras resultaten samt undersökningens pålitlighet. Slutligen sammanfattas studien i kapitel 10.

2 UPPFATTNINGAR OM OCH UPPLEVELSER AV MUNTliga FÄRDIGHETER

Elsinen (2000: 52) konstaterar att *uppfattning* är ett begrepp som används på många olika vetenskapsgrenar men att det inte finns någon allmänt accepterad definition för det. Barcelos (2006: 8) betonar vidare att det är svårt att definiera uppfattningar eftersom det används många olika termer som också kan hänvisa till uppfattningar. Enligt Wenden (1998: 517) är forskare inte eniga vad gäller exempelvis skillnaderna mellan begreppen kunskap (eng. *knowledge*) och uppfattningar (eng. *beliefs*). Termen inlärares uppfattningar används ofta som synonym till metakognitiv kunskap (Wenden 1999: 436). Enligt Wenden (1998: 532) är uppfattningar en del av den metakognitiva kunskapen och ibland använder man termen metakognitiv kunskap också när det är fråga om både uppfattningar och kunskap. Vad gäller skillnader mellan begreppen, är uppfattningar värde-relaterade och fastare än kunskap (Wenden 1998: 517). Alexander & Dochy (1995: 424) konstaterar att både kunskap och uppfattningar uppstår från individens upplevelser. Kunskap har dock samband med upplevelser av formell undervisning medan uppfattningar är ett resultat av individens upplevelser i det vardagliga livet. Enligt Laine (2001: 26–27) avses det med *upplevelser* individens relation till sin egen verklighet, d.v.s. världen han/hon lever i. I individens upplevelser syns hans/hennes relation till andra människor, kulturen och naturen. Upplevelsen uppstår i interaktion med verkligheten.

I Aros (2009: 27) studie definieras uppfattningar som åsikter som inlärare har både om inlärningsstrategier och om inläring av språket i allmänhet. Kalaja & Barcelos (2006: 1) menar också att uppfattningar är inlärares åsikter eller idéer om andra- eller främmande-språksinläring. Även i föreliggande studie definieras *uppfattningar* som åsikter och idéer dvs. uppfattningar är en bild som studenter har om sina muntliga färdigheter. Uppfattningarna uppstår genom studenters egna perceptioner, tankar och upplevelser. Med *upplevelser* avses studenters erfarenhet av olika muntliga situationer på ett främmande språk.

Huhta (2003: 30, 32) konstaterar att det finns många olika faktorer som kan påverka inlärares uppfattning om sin språkfärdighet, bland annat egna perceptioner och andras

feedback. Man brukar exempelvis jämföra sina färdigheter med studiekamraternas och därför är uppfattningarna ofta relativa. Uppfattningarna om de egna kunskaperna i främmande språk utformas under hela studietiden. Exempelvis upplevelsen av att lyckas och att misslyckas i skolan samt upplevelsen av att använda språket i verkliga livet kan påverka centralt hurdan uppfattning inlärare har om sina kunskaper. Bland annat Anttilas (2013: 57) resultat visade att en upplevelse av att lyckas att använda språket (exempelvis under resor) hade det största inflytandet på inlärares uppfattning om sin språkfärdighet (se också Elsinen 2000: 144–145). Dessutom fann Anttila att upplevelser i skolan också spelade en central roll. Vidare var lärarens feedback viktigt för studenter eftersom han/hon upplevdes som expert. Olika tester och lärarens andra utvärderingar påverkar också inlärares uppfattning om sin språkfärdighet (Huhta 2003: 31).

Enligt Huhta (2003: 31) har vi alla en någon slags uppfattning om vad det innebär att kunna ett språk. Inlärare kan exempelvis tro att det är särskilt viktigt att undvika fel och undervärdera sina kunskaper om inlärare upplever att han/hon bara gör fel hela tiden. Om enbart några delar av språkfärdigheten (t.ex. man endast läser eller talar) används kan det leda till att man har en fel bild av sina kunskaper i andra situationer. Huhta (2003: 32–33) noterar vidare att långt hunna inlärare kan undervärdera sina färdigheter eftersom ju mer de vet om språket desto bättre förstår de hur mycket det ännu finns att lära sig. Fenomenet har enligt honom undersökts relativt lite och därför är det svårt att generalisera. Juurakko-Paavolas (2011: 67) resultat visar dock att åtminstone yrkeshögskolestudenter ofta undervärderar sina produktiva kunskaper d.v.s. färdigheter att tala och att skriva på svenska (se dock Härmälä 2002). Dessutom fann Hakola (2009: 20) att universitetsstudenter också brukar undervärdera sina muntliga färdigheter. Det är särskilt viktigt att studera uppfattningar eftersom tidigare forskning enligt Dörnyei (2005: 216) har visat att inlärares uppfattningar påverkar hur framgångsrikt de lär sig ett andraspråk (se också Kalaja & Barcelos 2006: 1).

3 ATT TALA

Det är naturligtvis viktigt att man kan tala och förstå ett främmande språk samt ta den sociala och kulturella kontexten i språkbruket i beaktande (se t.ex. Kara 2007: 83). I detta kapitel redogörs för viktiga begrepp vad gäller att tala ett främmande språk, d.v.s. talat språk, kommunikation och muntlig kommunikation. Dessutom behandlas också kommunikativ kompetens och kommunikationsstrategier samt muntlig språkfärdighet. Slutligen sammanfattas de viktigaste begreppen med hjälp av en tabell (se avsnitt 3.5).

3.1 Tal och talat språk

I *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2009: 59) definieras *tal* som muntlig produktion där man skapar en muntlig text. Till denna text kan det finnas en eller flera mottagare. Tiittula (1993: 65) betonar att *det talade språket* oftast är situationsbundet och dialogiskt. Det uppstår i interaktionssituationer där alla medlemmar påverkar vad som sägs och hur det sägs, dvs. det talade språket är en följd av en gemensam social aktivitet. Juurakko och Airola (2002: 109) och Tiittula (1993: 67) konstaterar vidare att talet är snabbt eftersom det finns så lite tid mellan planering och produktion av talet. Därför måste talaren korrigera och observera talet hela tiden (Tiittula 1993: 67).

Det är viktigt för språklärare att vara medvetna om att det finns både likheter och skillnader mellan det talade och *det skrivna språket*. (Tiittula 1993: 63, Juurakko & Airola 2002: 109). Även Harjanne (2006: 28-29) betonar att det talade språket inte är det skrivna språket som talas utan det har sina egna normer. Det talade språket låter exempelvis inte så grammatiskt perfekt som det skrivna skrivet språket. Det kan inte heller bedömas på samma sätt som det skrivna språket. Vidare påpekar Heikkilä m.fl. (2000: 6) att satserna i det talade språket är kortare än i det skrivna språket. Dessutom kan det saknas viktiga satsdelar eller de blir avbrutna eftersom talare formulerar texten på ett annat sätt. Det talade språket innehåller också upprepningar och korrigeringar. Skillnaden mellan korrigeringarna i talet och i skriften är att korrigeringarna i det talade språket inte försvinner medan i det skrivna språket kan man stryka dem bort innan texten ges ut (Tiittula 1993: 67–68).

Med *talet* avses i denna avhandling alla kommunikativa situationer där man producerar svenska eller tyska muntligt oberoende av om man producerar längre meningar eller bara svarar på en fråga med ett ord (jfr Ilomäki 2012: 6). Att man talar svenska eller tyska ensam hemma räknas inte med utan det måste finnas minst en mottagare till talet eftersom jag undersöker kommunikationssituationer. Talet är alltså alltid socialt.

3.2 Kommunikation och muntlig kommunikation

Enligt Lehtonen (2002: 127) kan begreppet *kommunikation* definieras på många olika sätt beroende på situationen. Han definierar kommunikation som ett sätt att uttrycka sig både genom att tala och att tysta, ta kontakt med någon eller undvika det. Kommunikation innebär alltså också möjligheten att vara tyst (se också Tiittula 1992: 42). Harjanne (2006: 13) påpekar att kommunikation förutsätter interaktion. Eftersom kommunikation innebär att man producerar och mottar någonting, är interaktionen mellan talaren och lyssnaren ett viktigt element i kommunikationen. *Interaktion* är samarbete och diskussion mellan samtalsparter som uppstår när de skapar en gemensam kontext, diskuterar betydelser samt upprätthåller sociala relationer (Piirainen-Marsh 1994: 227).

Hildén (2000b: 19) konstaterar att *muntlig kommunikation* omfattar alla kommunikativa situationer där man producerar, mottar eller förmedlar tal. Talaren och lyssnaren deltar oftast samtidigt i interaktionen men de kan också delta i den vid olika tidpunkter. Muntlig kommunikation omfattar även de situationer där att avsändaren exempelvis lämnar ett meddelande på telefonsvarare och mottagaren ringer tillbaka. Fant (2002: 41) påpekar att muntlig kommunikation är en situationsbunden, social och kulturberoende aktivitet. I muntlig kommunikation måste man behärska både språket, talet och den språkliga interaktionen (Harjanne 2006: 21). Muntlig kommunikation omfattar både färdigheter i att tala och i att lyssna (Tiittula 1992: 11). Det innefattar inte endast verbal utan också icke-verbal kommunikation fast man i språkundervisning brukar koncentrera sig mer på den verbala delen, d.v.s. grammatik, ordförråd och prosodi. Till icke-verbal kommunikation hör exempelvis gester och miner som också påverkar hur betydelser skapas och tolkas (Tiittula 1993: 65)

Med *mundlig kommunikation* avses i denna studie interaktionssituationer där det krävs både produktiva och receptiva färdigheter, dvs. *mundliga kommunikationssituationer* är situationer där man ska tala och förstå svenska eller tyska. Dessutom ska talare och lyssnare ska delta i kommunikationssituationen vid en och samma tidpunkt (se också Ilomäki 2012: 6). Jag använder ytterligare ett kortare begrepp *mundliga situationer* som också hänvisar till kommunikativa muntliga situationer på svenska eller tyska.

3.3 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens kan kort definieras som förmåga att välja ett språkligt uttryck som är lämpligt i situationen (Lehtonen 1994a: 49, Tiittula 1992: 9, 133). Juurakko och Airola (2002: 14) konstaterar att det finns många olika definitioner för detta begrepp. Gemensamt för dem alla är att de starkt betonar kommunikation. I alla teorier innebär kommunikation mer än att bara byta information med varandra. Kommunikation innebär dynamisk interaktion mellan situation, språkbrukare och diskurs. Begreppet kommunikativ kompetens introducerades ursprungligen av Hymes (1972). Detta begrepp utgjorde en motsats till Noam Chomskys (1965) grammatiska och strukturella kompetensbegrepp. Med kompetens avsåg Chomsky den abstrakta kunskap som en infödd talare har om språket. För att beskriva en vidare kompetens använde Hymes begreppet kommunikativ kompetens som också innefattade att människor kan använda språket på ett lämpligt sätt i olika sociala situationer. (Lindberg 2005: 30)

Canale och Swain (1980) var de första som undersökte kommunikativ kompetens från språkinlärningssynvinkel (Savignon 1997: 40). Enligt Canale och Swain (1980: 23) består den kommunikativa kompetensen av tre olika delar: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och strategisk kompetens. Senare har Canale (1983) tillagt också diskurskompetens. *Grammatisk kompetens* omfattar behärskning av den språkliga koden, d.v.s. ordförråd och språkets regler om morfologi, syntax, semantik och fonologi. Denna kunskap behöver man för att kunna producera och förstå språkliga yttranden. Med *sociolingvistisk kompetens* menar Canale (1983) sociokulturella regler för språkets användning. Den betyder färdigheten att uttrycka och förstå yttranden rätt i olika sociala situationer. Med *diskurskompetens* avser Canale däremot en förmåga att kombinera olika grammatiska former och betydelse till sammanhängande skrivna eller talade tex-

ter och förmåga att behärska olika texttyper. *Strategisk kompetens* för sin del omfattar förmågan att använda av olika verbala och icke-verbala kommunikationsstrategier vilka gör kommunikationen effektivare eller hjälper inlärare att kompensera brister i andra delar av den kommunikativa kompetensen, exempelvis hur man kan kompensera om man inte kommer ihåg den rätta grammatiska formen. (Canale och Swain 1980: 30, Canale 1983: 7-11)

Senare beskrivningar av kommunikativ kompetens baserar sig på Hymes (1972), Canales och Swains (1980) och Canales (1983) modeller (Harjanne 2006: 15). Jag presenterar beskrivningen i Gemensam europeisk referensram för språk (GERS 2009) eftersom den är en av de nyaste och centralaste modellerna. I analysen och genomgången av resultat använder jag också denna beskrivning. I GERS betonas det att språket framför allt är ett medel för kommunikation. För att beskriva det har man valt att använda begreppet *kommunikativ språkkompetens*. Begreppet innefattar all slags kommunikation men särskilt muntlig och skriftlig språkfärdighet. (Huttunen 2000: 80)

I referensramen beskrivs språkfärdighet med två omfattande kunskaps- och färdighetsområden (*generell kompetens* och *kommunikativ språklig kompetens*) som vidare har sina egna delområden (Harjanne 2006: 16). Med generell kompetens (eng. *general competences*) avses det enligt GERS (2009: 9) den icke-språkspecifika kompetensen ”som används vid alla slags handlingar, inklusive språkliga aktiviteter”. Dessa handlingar begränsar sig inte bara till språkbruket. Kommunikativ språklig kompetens (eng. *communicative language competences*) möjliggör i sin tur att en individ kan agera med hjälp av språket. För att tala ett främmande språk krävs både generella och språkspecifika kommunikationsfärdigheter (Hildén 2000a: 110).

I GERS (2009) definition består den kommunikativa kompetensen av tre olika delar: lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. Varje kompetensdel omfattar både deklarativa kunskaper (d.v.s. kunskap som man fått genom erfarenheter och teoretisk kunskap som bygger på mer formellt lärande) samt färdigheter. *Lingvistisk kompetens* består av både kunskaper om och färdigheter i lexikon, fonologi och syntax samt andra kategorier av språksystemet. Den lingvistiska kompetensen omfattar deklarativ kunskap, exempelvis om fonetiska skillnader. Dessutom omfattar

den det hur kunskap lagras och organiseras kognitivt, exempelvis hur ett visst ord place-
ras i de olika associationsnätverken. Den lingvistiska kompetensen innefattar också det
hur man aktiverar kunskap och hämtar det ur minnet. Med *sociolingvistisk kompetens*
avses individens förmåga att använda språket på ett lämpligt sätt i olika sociokulturella
förhållanden. Den sociolingvistiska delen påverkar all kommunikation eftersom den har
samband med olika sociala konventioner, såsom artighetsregler. Det kan dock vara att
språkanvändare inte nödvändigtvis själv är medvetna om dessa regler. *Den pragmatiska*
kompetensen handlar däremot om användningen av språkliga medel för vissa uppgifter.
Denna kompetens består vidare av tre delar. Den omfattar inlärarens kunskap om hur
budskap organiseras, struktureras och ordnas (d.v.s. *diskurskompetens*), hur budskapet
används i kommunikation (*funktionell kompetens*) samt hur budskapet ordnas enligt
interaktions- och handlingscheman (*utformningskompetens*). (GERS 2009: 11, 13, 106,
119, se också Hildén 2000a: 174)

Enligt GERS (2009: 99) har kompetenser utvecklats genom inlärarens tidigare erfaren-
heter och de utvecklas vidare när inlärare deltar i olika kommunikativa situationer. Inlä-
rare använder olika kompetenser för att klara av de uppgifter och aktiviteter som krävs i
olika kommunikativa situationer. För att kunna producera och förstå språket måste man
kunna använda dessa tre kompetenser *strategiskt* (Hildén 2000a: 172–173).

3.4 Kommunikationsstrategier

Man började undersöka *kommunikationsstrategier* i slutet av 70-talet. Forskningen har
haft två huvudinriktningar: den psykolingvistiska och den interaktiva inriktningen. I den
förstnämnda inriktningen är kommunikationsstrategier medvetna eller omedvetna stra-
teger som hjälper individen att lösa kommunikativa problem och att uppfylla ett visst
kommunikativt syfte. I den andra interaktiva inriktningen innebär en kommunikations-
strategi däremot att båda parterna i en kommunikationssituation försöker tillsammans
att hålla diskussion i gång. (Tornberg 2005: 43)

Enligt GERS (2009: 59) innebär *en strategi* att man kan välja ett maximalt effektivt
handlingssätt. Strategier är språkinlärarens medel i kommunikationen som han/hon ut-
nyttjar för att kunna aktivera språkliga resurser, färdigheter och handlingssätt. Syftet

med användning av strategier är att uppfylla vissa kommunikativa krav och att utföra kommunikationsuppgiften på det bästa möjliga sättet. Kommunikationsstrategier borde enligt GERS inte betraktas bara som kompensation av olika brister i kommunikation utan också som medel som främjar kommunikation och också används av infödda talare. Kommunikationsstrategier behövs alltså både för att kompensera otillräcklig språkfärdighet och för att kunna hålla i gång diskussion (Harjanne 2006: 29, se också Lindberg 2005: 50).

Många forskare betonar betydelser av kommunikationsstrategierna (se t.ex. Juurakko och Airola 2002, Tornberg 2005). Enligt Tornberg (2005: 43) är kunskapen om kommunikationsstrategier viktigt både för lärare och för inlärare eftersom de kan vidga ens språkliga medvetenhet och göra språkanvändningen mer flexibelt. Med hjälp av strategierna kan inlärare fortsätta kommunikation trots brister i språkfärdigheten och uttala också sådant som hans/hennes språkliga kapacitet egentligen inte borde räckta till (Lindberg 2005: 50).

3.5 Muntlig språkfärdighet

Tornberg (2005: 137) betonar att ”muntlig språkfärdighet i ett främmande språk är en mycket komplex färdighet.” Man måste kunna aktivera många olika språkliga områden samtidigt såsom uttal, ordförråd, grammatik och hörförståelse samt göra allt detta inom en kort betänketid. Muntlig språkfärdighet är en del av talkommunikationskunskaperna. Det innebär att man kan klara av olika kommunikativa språkfunktioner där man producerar tal i interaktion på ett språk. (Hildén 2000a: 173)

Salo-Lee (1991: 2) definierar *muntlig språkfärdighet* som en förmåga att använda ett språk naturligt i olika kommunikativa situationer där man producerar och mottar språk. Yli-Renko (1991: 64) avser däremot med muntlig språkfärdighet dubbelriktad kommunikation som sker ansikte mot ansikte (se också Yli-Renko 1989: 4–5). Språket är ett medel för social kommunikation där talare och lyssnare representerar olika kulturer (Yli-Renko 1991: 64). Hildén (2000a: 173) påpekar att muntlig språkfärdighet är språk-specifik vilket innebär att muntlig språkfärdighet kan variera i olika språk. I denna avhandling definieras *muntlig språkfärdighet* på samma sätt som Salo-Lee (1991: 2), d.v.s.

det innebär att man kan använda svenska eller tyska naturligt i olika kommunikationssituationer där de produceras och mottas. Talare och lyssnare behöver nödvändigtvis inte representera olika kulturer eftersom det är fråga om muntlig kommunikation på ett främmande språk vid universitetet där man också talar med andra finskspråkiga inlärare eller lärare. Kortare begreppet *muntliga färdigheter* används också för att beteckna studenters muntliga språkfärdighet.

I följande tabell 1 sammanfattas ännu de viktigaste begrepp som jag diskuterat och definierat i detta kapitel.

Tabell 1 Begrepp och definitioner

Begrepp	Definition
Kommunikativ kompetens	att man kan agera med hjälp av språket i olika situationer, kan delas in i lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens (anpassat efter GERS 2009)
Muntliga kommunikationssituationer/ muntliga situationer	situationer där man ska tala och förstå svenska eller tyska (anpassat efter Hildén 2000b: 19 och Tiittula 1992: 11)
Muntlig språkfärdighet/ muntliga färdigheter	att kunna använda språk naturligt i olika muntliga kommunikationssituationer (anpassat efter Salo-Lee 1991: 2)
Att tala	alla kommunikativa situationer där man producerar svenska eller tyska muntligt (anpassat efter GERS 2009: 59)

Av tabell 1 framgår de centrala begrepp som jag kommer att använda i senare i analysen. De har anpassats enligt teorier som jag presenterat i detta kapitel.

4 ÄNGSLAN I KOMMUNIKATIONSSITUATIONER PÅ ETT FRÄMMANDE SPRÅK

Dörnyei (2005: 198) konstaterar att ängslan kan ha ett stort inflytande på den språkliga prestationen på ett andraspråk. Enligt honom försämras färdigheterna i ett andraspråk när vi känner ängslan. Man kan exempelvis göra dumma fel och glömma saker som man annars kan. I detta kapitel behandlas fenomenet *språkängslan*, d.v.s. vad det är, vem som känner det, hur det påverkar och hur man kan lindra det.

4.1 Språkängslan

Man började undersöka språkängslan på 1970-talet men först på 1980-talet blev man mer intresserad av ämnet när Horwitz, Horwitz och Cope (1986) skapade den första teoretiska ramen för det (Hentinen & Piskonen 1998: 30, Pihko 2007: 36). Enligt Horwitz m.fl. (1986: 127) består *språkängslan* (eng. *language anxiety*) av tre olika former av ängslan: kommunikationsängslan (eng. *communication apprehension*), testängslan (eng. *test anxiety*) och rädsla för negativ utvärdering (eng. *fear of negative evaluation*).

Med *kommunikationsängslan* avser Horwitz m.fl. (1986: 127) känslor av rädsla eller ängslan som förekommer i situationer där man ska kommunicera med människor. De konstaterar att människor som i allmänhet har svårigheter med att framträda i en grupp känner troligen ännu mer ängslan under språklektioner eftersom det är svårt att ha själv kontroll över kommunikationssituationen. Dessutom upplever många att språkiga prestationer utvärderas kontinuerligt. Många studenter som annars brukar vara pratsamma kan vara tysta på språklektioner. Orsaken till detta kan vara att man i språkundervisningen ska kommunicera även om man upplever att man inte har tillräckliga språkfärdigheter. Dessutom kan tysta studenter känna sig avspända när de kommunicerar på ett främmande språk. Lehtonen (1994a: 50, 52) definierar kommunikationsängslan som rädsla eller ängslan som kommunikationssituationen, framträdandet eller avvaktan på dessa situationer förorsakar. Om studenten är tyst i gruppen kan han/hon eventuellt lida av kommunikationsängslan men det kan också finnas andra orsaker bakom tystnaden, exempelvis blyghet, svag självförtroende eller otillräckliga kommunikationsfärdigheter.

Booth-Butterfield & Booth-Butterfield (1992: 21) betonar ytterligare att kommunikationsängslan inte är lätt att upptäcka eftersom det kan finnas många orsaker till studenternas tystnad. Kommunikationsängslan kan exempelvis visa sig genom studenternas relativt korta svar i undervisningssituationer.

Med *testängslan* menar Horwitz m.fl. (1986: 127–128) att student ställer höga krav på sig själv och försöker uppfylla dessa krav perfekt. Om studenten inte lyckas tillräckligt väl i testen upplevs det som misslyckande. Testängslan är en typ av prestationsångest som kan bero på rädslan för att misslyckas (Gordon och Sarason 1955, Sarason 1980, refererad i Horwitz m.fl. 1986: 127). Pihko (2007: 37) påpekar att studenter som lider testängslan kan tolka helt vanliga spel och övningar som test där de ska fylla vissa krav och lyckas tillräckligt bra.

Enligt Horwitz m.fl. (1986: 128) påminner *rädslan för negativ utvärdering* testängslan men det är ett mer omfattande begrepp eftersom det inte begränsas bara till testsituationer. Det omfattar alla situationer där man upplever att man kan bli kritiserat, exempelvis i en situation där man ska tala ett främmande språk på lektionen. Lärarens utvärdering är unik eftersom han/hon i regel är den personen i gruppen som har den bästa språkfärdigheten. Studenter kan också vara rädda för kritik från andra studenter men den upplevda negativa kamratresponsen kan ibland vara inbillat. Horwitz m.fl. (1986: 128) betonar att språkängslan inte är bara summan av kommunikationsängslan, testängslan och rädslan för negativ utvärdering utan en enskild helhet som består av självuppfattningar, känslor och beteende vad gäller språkinlärningsprocesser.

I Finland har språkängslan studerats bland annat av Pihko (se t.ex. Pihko 2007, 2010). Pihko (2009: 61–62) definierar *språkängslan* som känslor av ångest och nervositet som språkinlärare känner i situationer där främmande språk studeras (se också Hentinen & Piskonen 1998: 7). Hon konstaterar vidare att man brukar känna språkängslan särskilt i situationer där man ska tala och lyssna på främmande språk. Språkängslan kan vara en allmän känsla av nervositet på lektioner eller nervositet som förekommer i vissa övningar under lektioner. Även Hentinen & Piskonen (1998: 38) betonar att språkängslan inte nödvändigtvis är en heltäckande känsla vad gäller undervisningssituationer utan vissa arbetssätt kan också orsaka ängslan. Inlärare kan exempelvis känna ängslan i hela

gruppens gemensamma muntliga situationer men njuta av hörförståelse- och parövningar. Enligt Pihko (2007: 37) är den tolkning av språkängslan som Horwitz m.fl. (1986) gjort nuförtiden brett accepterad och dominerar diskussioner vad gäller språkängslan. Därför valde jag också att använda deras kategorisering av ängslan.

I denna avhandling beskriver språkängslan känslor av ångest och nervositet vad gäller muntliga svenskspråkiga och tyskspråkiga kommunikationssituationer. Det kan vara en allmän känsla inför att tala och förstå ett främmande språk eller förekomma endast i några situationer vid universitetet eller utanför det. Vidare kan ängslan förekomma i själva kommunikationssituationen eller/och före den. Jag använder samma indelning av språkängslan som Horwitz m.fl. (1986), dvs. ängslan som studenterna känner analyseras utifrån tre olika kategorier: kommunikationsängslan, testängslan och rädslan för negativ utvärdering.

4.2 Att känna ängslan

Pihko (2007: 124) och Hentinen & Piskonen (1998: 99) betonar att det är svårt att iakttä språkängslan. Studenten kan dölja sin nervositet exempelvis genom att skratta eller genom att vara tysta och därför vet lärare ofta inte vem som känner ängslan. Särskilt den omärkta eller feltolkade språkängslan orsakar problem eftersom läraren inte kan beakta den (Pihko 2007: 38). Enligt tidigare studier kan både skickliga och svagare språkinlärare kan lida av språkängslan (Pihko 2009: 61–62; 2010: 33, Hentinen & Piskonen 1998: 48).

Tidigare studier har visat att relativt många språkinlärare i traditionell språkundervisning lider av språkängslan (se t.ex. Pihko 2007: 39, 124; 2010: 74). Enligt Pihko (2007: 49) känner finska ungdomar relativt mycket språkängslan jämfört med internationella studieresultat. Asunmaas (2002: 106) resultat visar också att det är vanligt att förhålla sig kritiskt till sina språkfärdigheter. Harjanne (2006: 305) konstaterar dock att eleverna på 2000-talet verkar vara modigare att tala främmande språk än förr. Enligt henne kan detta förklaras med att muntliga övningar i skolan har ökat i antal. Kontakterna utomlands kan också ha ökat.

Hentinen & Piskonen (1998: 93) visar att inlärares självuppfattning, motivation, attityder, karaktärsdrag och prestationer påverkar om det förekommer språkängslan och hur stark ängslan är. Enligt Gregersen & Horwitz (2002: 568) verkar det finnas ett samband särskilt mellan perfektionism och språkängslan. Studenter som kände ängslan hade bland annat orealistiska krav på sig själva och dessa studenter var också mer rädda inför att göra fel jämfört med studenter som inte kände ängslan. Dessutom var dessa studenter ängsliga vad gäller andras tankar om dem. Pihkos (2010: 83) resultat visade också att särskilt viljan att klara perfekt av uppgifterna, rädslan för negativ utvärdering och allmän kommunikationsängslan orsakar språkängslan. Vidare ökade kunskapsmässigt heterogena språkgrupper språkängslan eftersom de studenter som kände ängslan jämförde sin språkfärdighet med de bästa i gruppen och hade därför en negativ uppfattning om sina kunskaper.

Gregersen & Horwitz (2002: 563) konstaterar vidare att perfektionistiska studenter troligen inte är nöjda när de kommunicerar på ett främmande språk eftersom de skulle vilja tala felfritt och lika lätt som infödda talare. Därför skulle de hellre förbli tysta och vänta tills de är säkra på sina färdigheter än visa andra sina ofullständiga färdigheter och bli utsatta till andras möjliga negativa utvärderingar.

4.3 Ängslans inverkan på inlärare

Enligt Pihko (2007: 48) upplevs språkängslan inte som positiv spänning som förbättrar prestationen. Även en liten nervositet kan kännas obekvämt medan starkare ängslan kan passivera studenter och förhindra dem från att delta i den gemensamma inlärningsprocessen (Pihko 2010: 83). MacIntyre (1995: 92) beskriver påverkan av nervositeten som en ond cirkel. När man exempelvis talar ett främmande språk kan det förorsaka nervositet som vidare leder till det att man oroar sig för att man inte kommer att lyckas i olika uppgifter och att man börjar tänka på sig själv och på sin prestation. Därför lider också den kognitiva processen och prestationerna blir sämre. Vidare förorsakar misslyckandena negativa känslor vilket i sin tur ytterligare försämrar prestationerna (se också Pihko 2007: 83). Som värst kan allt detta enligt MacIntyre (1995: 92) leda till att den här kedjan upprepas om och om igen och överförs till all språkinläring. Pihko (2007: 41) betonar att språkängslan kan försämma inlärningsmotivationen när den fortsätter

länge men samtidigt kan språkängslan också vara en följd av dålig motivation eller svaga prestationer.

Lehtonen (1994b: 87–89) konstaterar att rädslan för att använda främmande språk syns både i den själva muntliga situationen och före den. Ängslan i den muntliga situationen förlamar tankar och när man inte hittar de rätta orden blir ängslan ännu större. Eftersom människor brukar undvika sådana situationer där de upplever rädsla eller ängslan kan rädslan slutligen leda till att man börjar undvika muntliga situationer på ett främmande språk (se också Broholm 2003). Asunmaa (2012: 106) påpekar också att rädslan att göra fel kan få en inlärare att vara aktsam eller få honom/henne även undvika muntliga situationer. Även talsituationen i egen grupp kan skapa stress för inlärare. Svag språkfärdighet kan också förorsaka underlägsenhetskänsla när man jämför sina kunskaper med andra studenter.

Enligt Pihko (2010: 84-85) upplever många inlärare att lärarens stöd och uppmuntran i muntliga situationer lindrar språkängslan. I min kandidatavhandling (Ilomäki 2012: 22) betonade informanterna också att läraren ska uppmuntra och stödja dem i att tala och att han/hon ska vara förstående, tillgänglig och avspänd. Hentinen & Piskonen (1998:101) visar vidare att positiv feedback och fortsatt uppmuntran kan ge inlärare mod att försöka klara av ännu krävande uppgifter. Utifrån detta är det särskilt viktigt att inlärare får tillräckligt med positiv feedback, stöd och uppmuntran.

Det är också viktigt att läraren ger studenterna tillräckligt med tid att svara och att tala samt tar studenternas eventuella olika språkfärdigheter i beaktande (Pihko 2010: 84–85). Informanterna i Ilomäkis (2012: 23) studie uppgav också att läraren inte heller borde förvänta sig att de genast talar mycket bra och flytande. Dessutom borde lärare enligt Hentinen & Piskonen (1998: 101) påminna inlärarna att felen inte spelar så stor roll och att man får göra fel (se också Ilomäki 2012: 22). De föreslår vidare att läraren kan betona att det är helt normalt att känna sig nervös. Vad gäller arbetssätt upplevdes små grupper som ett tryggt och avspänt sätt att öva muntliga färdigheter (se t.ex. Ilomäki 2012: 23-24, Pihko 2010: 88).

5 UNDERVISNING I MUNTLLIG SPRÅKFÄRDIGHET

I stället för teoretisk kunskap om språket borde kommunikativ användning vara utgångspunkten i undervisning av muntlig språkfärdighet (Juurakko & Airola 2002: 107). I Finland har man dock traditionellt bedömt särskilt skriftliga färdigheter och hörförståelse. Syftet med forskning och lärarutbildning i främmande språk har redan för mer än 20 år varit muntlig kommunikation men problemet är att i den finska studentexamen testas fortfarande bara skriftliga färdigheter och hörförståelse. Detta återspeglas också i undervisningen. (se t.ex. Hildén 2009: 8, Kara 2010: 32)

Undervisning i muntlig språkfärdighet och muntlig kommunikation är ett aktuellt tema också i dagens forskning. Ett stort antal kandidat- och avhandlingar pro gradu har genomförts kring ämnet bara under de senaste åren (se t.ex. Hokkanen 2012, Karhu 2012, Lupunen 2011, Mäenpää 2010, Ruoho 2011, Vilen 2013). I detta kapitel redogörs för utmaningar vad gäller undervisning i muntlig språkfärdighet i Finland (se avsnitt 5.1). Därefter diskuteras hur muntlig kommunikation enligt tidigare forskning ska undervisas, d.v.s. hur muntliga färdigheter och hörförståelse ska läras ut (avsnitt 5.2).

5.1 Utmaningar i undervisningen av muntliga färdigheter i Finland

I Finland har man länge kritiserat det faktum att man övar muntliga färdigheter för lite (Kristiansen 1998: 47). Enligt Yli-Renko (1993: 51) är särskilt betoningen på målspråkets grammatiska former och strukturer samt användning av modersmålet orsaker till att målspråket inte talas tillräckligt mycket i undervisningssituationer (se också Kara 2010: 36, Asunmaa 2002: 80). Dessutom betonas skrivandet för mycket. Lärarens starka kontroll i gruppen, d.v.s. hans/hennes långa förklaringar och frågor om språket, begränsar också studenternas tid för muntliga övningar. (Yli-Renko 1993: 51)

Harjanne (2006: 2) påpekar att mängden av och kvaliteten i muntliga övningar i undervisningen av främmande språk varierar. Asunmaa (2002: 82) konstaterar dessutom att det finns stora skillnader vad gäller undervisningsinnehåll i olika skolor. Fast gymnasie-lärare å ena sidan anser att muntliga övningar är viktiga och att de ska finnas ännu mer,

upplever de å andra sidan ofta att tiden inte räcker för dem (se t.ex. Ruoho 2011: 51-52, Karhu 2012: 60). Enligt Kristiansen (1998: 225) påverkar de övningstyper som används i officiella bedömningar starkt hurdana övningar görs under språklektioner. På gymnasiet har särskilt studentexamen som betonar grammatiken och skriftliga färdigheter ett stort inflytande på undervisningen (se t.ex. Palviainen 2012: 25, Ruoho 2011: 35). Vidare påpekar Ruoho (2011: 35, 52) att studentexamen skapar stress för lärare att undervisa grammatiken. Om studentexamen vore mer kommunikativ, skulle man troligen göra fler kommunikativa övningar också på lektionerna. Lärare upplever att det nu finns en motstridighet mellan betoningen på muntliga färdigheter och den grammatikbetonade studentexamen (Ruoho 2011: 55–56). Man har dock planerat att studentexamen under de närmaste åren kommer att innehålla också en del som testar muntliga färdigheter och därför är undervisning i och bedömning av muntliga färdigheter särskilt aktuella teman just nu (Leblay 2014: 10). Syftet är att muntlig språkfärdighet ska utvärderas i studentexamen senast år 2019 (Liiten 2013).

Även Kara (2007: 63) betonar att man borde effektivisera undervisningen i muntlig kommunikation och förbättra bedömningen av muntliga färdigheter. Fast muntliga färdigheter uppskattas såväl av lärare och av studenter samt i näringslivet i allmänhet varierar det dock mycket hur dessa färdigheter bedöms av språklärare (Leblay 2013: 39, se också Hildén 2009: 8). Om något område i undervisningen inte bedöms kan inlärare uppleva att det inte är så viktigt som de andra områdena i språkfärdigheten och att de inte behöver öva detta område så mycket. Därför är det viktigt att öva och testa muntlig kommunikation på ett främmande språk redan i början av studierna (Kristiansen 1998: 225, se också Heikkilä m.fl. 2000: 5).

Enligt tidigare studier verkar inlärare själva uppskatta muntliga färdigheter. Exempelvis Karas (2007: 83) resultat visar att eleverna anser den muntliga språkfärdigheten vara en av de viktigaste målsättningarna i språkundervisningen och att de vill fokusera sig på inläringen av ett vardagligt språkbruk samt lära sig berätta och diskutera mera (jfr Fröjdman 2012: 19). Fröjdman (2012: 19) fann dessutom att ordförråd och muntliga färdigheter är de områden där studenterna har mest problem på universitetet. Otillräckliga språkliga kunskaper och färdigheter samt brister i kommunikationsstrategier föror-

sakar ofta problem i muntliga kommunikationssituationer på ett främmande språk (Harjanne 2006: 36).

Lehtonen (2002: 128-129) betonar att man i språkundervisning borde förutom språket lära ut också kommunikativa färdigheter som behövs både i nationell och interkulturell kommunikation (se också Yli-Renko 1993: 53). Enligt Asunmaa (2002: 133-134) borde man ha mer tid både för talövningar och hörförståelse i undervisningen. Hildén (2000a: 178) betonar vidare att det borde finnas ett samband mellan övningar och språkanvändningssituationer i det verkliga livet. Övningarna borde hänga meningsfullt samman med inlärares allmänna kompetenser. Dessutom är det viktigt att öka inlärares eget ansvar i språkinläringen. Dessa är enligt Hildén utmaningar både i undervisningen och i forskningen av muntlig språkfärdighet.

5.2 Att undervisa i muntlig kommunikation

Airolas (2000: 142) studie visar att man framför allt borde uppmuntra studenter att tala och ordna dem rikligt med möjligheter till att tala (jfr Ilomäki 2012: 22). Heikkilä m.fl. (2000: 5–6, 10) konstaterar också att studenterna borde få tala så mycket som möjligt eftersom man lär sig tala bara genom att tala. De argumenterar för att om det är nästan enbart lärare som talar i gruppen, lär studenterna sig inte att tala det främmande språket. Därför borde man använda undervisningsstiden huvudsakligen till muntliga övningar men de får inte vara lösryckta utan ett sätt att lära sig nya strukturer och ord samt att lära sig att använda dem i en viss kontext. Vidare borde övningar vara interaktiva så att de utvecklar studenternas interaktionsfärdigheter men samtidigt också deras ordförråd och fraser. Dessutom påpekar Asunmaa (2002: 133–134) att det särskilt krävs varierande arbetssätt. Lärare borde också skapa så öppen atmosfär att alla studenter vågade tala främmande språk enligt sina kunskaper.

I situationer där man ska producera språk måste man kunna behärska många olika aspekter samtidigt, såsom uttal, grammatik, syntax, betydelse och stil (Enström 2004: 176). När man övar muntlig kommunikation måste man enligt Harjanne (2006: 23, 29) ta i beaktande att talat språk har sina egna normer och att exempelvis produktion och mottagning av talet avviker från skrivet språk. Därför borde språkinlärare få information

om normerna för talat språk (se avsnitt 3.2) och möjligheter att träna dessa drag. Det är viktigt att öva särskilt utfyllningsuttryck för att få mer tid att planera tal och att hålla i gång diskussion. Heikkilä m.fl. (2000: 7) och Tiittula (1993: 68) föreslår också att intonation borde beaktas i undervisning av främmande språk eftersom icke-idiomatisk intonation ofta förorsakar problem i kommunikation mellan olika kulturer. Kristiansen (1998: 47) betonar däremot vikten av ordinlärning vad gäller muntlig kommunikation (se också Asunmaa 2002: 134). Även andra tidigare studier har visat att det största problemet inför att tala främmande språk är ett otillräckligt ordförråd (se t.ex. Kara 2007: 163, Harjanne 2006: 304, Härmälä 2002: 75). Enligt Enström (2004: 171) har även inlärare på en avancerad språkfärdighetsnivå ofta problem med ordförrådet.

Om det är fråga om en särskild muntlig kurs borde man enligt Hildén (2009: 9) minnas att förutom att tala är det också viktigt att lyssna, läsa och skriva eftersom talandet alltid har något samband med dem. Hon konstaterar vidare att allt detta borde synas som mångsidigt arbete på en muntlig kurs, exempelvis talövningar baserar sig på texter som man tidigare har lyssnat eller läst. Principen på muntlig kurs kan vara enspråkighet men det behövs också mångsidiga arbetssätt. I talövningar borde man ta i beaktande att alla inlärare är olika och därför ska övningar vara mångsidiga och meningsfulla så att alla kan visa sina starka sidor (Hildén 2000a: 178, Heikkilä m.fl. 2000: 22).

Hildén (2000a: 175, 178) noterar att talet borde vara tillräckligt flytande, språkligt exakt och (både språkligt och kunskapsmässigt) omfattande för att kraven i kommunikationssituationen uppfylls. Själva kommunikationssituationen påverkar hur dessa tre kriterier borde betonas i tal men inlärare brukar ofta framhäva någon av dessa för mycket. Inlärare kan exempelvis bara tänka på felfrihet då talet lätt kan bli avbrutet och inte är så flytande. Lärarens uppgift är att handleda inlärarens talövning så att språkliga kompetenser utvecklas i balans och att alla tre kriterier betonas lämpligt i tal (Hildén 2000a). Airola (2000: 142) påpekar att lärare inte borde koncentrera sig för mycket på korrigerande av grammatiska fel när man övar tal (se också Salo-Lee 1991: 14). Om man bara koncentrerar sig på grammatiken kan det leda till att det inte finns kommunikation (Airola 2000: 142).

För att kunna kommunicera på ett främmande språk måste man förutom produktion av talet också kunna förstå. Lyckad muntlig kommunikation förutsätter alltså att man både förstår och blir förstådd (Pihko 2000: 158). Enligt Pihko (2000: 157) ansågs hörförståelse länge vara det lättaste området i språkfärdigheten. Man antog att förmågan att förstå är relativt lätt att tillägna sig. Därför undervisades den länge mindre än tal-, läs- och skrivfärdigheter men nuförtiden betonas också utveckling av hörförståelsefärdigheten i språkundervisningen. Pihko (2000: 157) framhäver också att man kan och bör undervisa hörförståelse.

I vardagslivet krävs enligt Pihko (2000: 159) olika färdigheter av hörförståelsen eftersom det finns så många olika kommunikationssituationer. Därför borde hörförståelsefärdigheten vara både mångsidig och flexibel. Mångsidigheten behövs eftersom det i olika situationer krävs olikartad hörförståelse, exempelvis förståelse av detaljerna eller helheten. Flexibiliteten behövs däremot för att man kan förstå olika sätt att tala förutom det sätt som man lärt sig att lyssna i skolan. Eftersom infödda talare sällan talar så kallad standardsspråk och man också diskuterar med icke-infödda talare är det viktigt att ha en mångsidig och flexibel hörförståelseförmåga. (Pihko 2000: 159)

På basis av detta betonar Pihko (2000: 163–165) att hörförståelseundervisningen borde vara mångsidigare i skolan. Eleverna borde få information om språkets variation men det räcker inte ensamt utan man ska också öva centrala varieteter intensivt genom att använda olika undervisningsmetoder för att elever lär sig att analysera olika sätt att tala. Denna genomgång av varieteter utvecklar såväl elevers färdigheter att förstå varianter som deras allmänna färdigheter att möta olika och främmande sätt att tala. Vad gäller exempelvis svenskans varieteter (sverigesvenska och finlandssvenska) kan man anta att eleverna troligen inte är så vana vid den sverigesvenska varieteteten eftersom en klar majoritet av lärarna enligt tidigare studier har ett finlandssvenskt uttal (Karhu 2012, Moilanen 2014: 63). Dessutom undervisar majoriteten (56 %) av dem som har ett finlandssvenskt uttal bara finlandssvenska och bara 42 % både finlandssvenska och sverigesvenska (Moilanen 2014: 65). Enligt Asunmaa (2002: 106) saknar särskilt studenter som haft erfarenhet av kommunikation med infödda talare undervisning av olika varieteter i skolan. Dessutom borde man också undervisa tolerans i skolan eftersom inlärare

borde förhålla sig positivt till olika infödda och icke-infödda sätt att tala (Pihko 2000: 165).

6 TIDIGARE STUDIER OM INLÄRARES UPPFATTNINGAR OCH UPPLEVELSER

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning i finländsk kontext vad gäller studenters uppfattningar om och upplevelser av sin språkfärdighet och muntlig kommunikation på ett främmande språk. Först presenteras studier gällande uppfattningar om språkfärdighet och slutligen redogörs för några studier om språkängslan. Högskolestudenters uppfattningar om sin språkfärdighet i svenska eller tyska har studerats bl. av Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen (2011) och Asunmaa (2002) men särskilt svensk- och tyskstudenters uppfattningar om muntlig språkfärdighet har mig veterligen inte undersökts mycket på universitetsnivå i Finland. Hollmén (2007) kartlade elevers uppfattningar och upplevelser vad gäller sin muntliga språkfärdighet i svenska på gymnasienivå.

Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen (2011) undersökte universitetsstudenters uppfattningar om sina färdigheter i svenska. Materialet insamlades med enkät som innehöll två påstående vad gäller uppfattningar om egna kunskaper. Totalt 490 svar analyserades. Resultaten visade att majoriteten av studenterna var relativt kritiska mot sina färdigheter. Bara cirka 15 % av studenterna ansåg att de hade bra svenskkunskaper och var nöjda med sina färdigheter. (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011: 88–89, 98) I en annan studie undersökte Palviainen (2012) svenskstudenters uppfattningar gällande vad de hade lärt sig i skolan och på fritiden. Vidare utredde hon vad studenterna ville lära sig vid universitetet. Totalt 83 förstaårsstudenter som hade svenska som huvud- eller biämne vid universitetet svarade på enkäten med öppna frågor. Studenterna ansåg att de hade lärt sig särskilt grammatik (se också Fröjdman 2012: 2012) och ord i skolan. De upplevde även att de hade övat läs-, hör- och skrivfärdigheter men inte lärt sig muntlig kommunikation på svenska d.v.s. att tala, diskutera och uttala riktigt. Vad gäller studenternas upplevelser utanför skolan ansåg många att de inte alls hade lärt sig något på fritiden eller att de hade lärt sig mycket lite. Vidare var det mycket ovanligt att studenterna hade använt svenska muntligt utanför skolan. Vid universitetet ville studenterna däremot utveckla sina muntliga färdigheter (t.ex. att tala flytande och korrekt) (se även Salminen 2010: 47) men förbättra också sina kunskaper i grammatiken och ordförrådet. (Palviainen 2012, Palviainen 2011)

Asunmaa (2002) genomförde en kvalitativ studie om tradenomstudenters uppfattningar om tyskundervisning som de haft samt om deras uppfattningar om sina kunskaper i tyska och om inläring av tyska överhuvudtaget. Materialinsamling inleddes med enkät som innehöll riklig med öppna frågor. Därtill kompletterades material med gruppintervjuer och individuella intervjuer. Informanterna (N=21) hade studerat tyska 3-5 år innan de började studierna i yrkeshögskolan.

Enligt Asunmaa (2002: 81, 88) ansåg den största delen av studenterna att det inte fanns tillräckligt mycket med muntliga övningar i undervisningen (se också Fröjdman 2012: 19). Många studenter upplevde att muntliga övningar gjordes bara om det blev över tid. Studenterna efterlyste särskilt övningstyper där de kunde tala och diskutera fritt olika intressanta och aktuella ämnen (jfr Kara 2007: 83). Vidare visade Asunmaas resultat (2002) att studenterna ofta beskrev sina tyskkunskaper negativt (se även Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011 ovan). Med bra tyskakunskaper ansåg de flesta studenter att de kan klara sig med tyskan i olika situationer både i arbetslivet och på fritiden. Den största delen av studenterna hade dock problem med att förstå en infödd tyskspråkig person och ungefär hälften hade svårigheter med uttalet. Vidare upplevde hälften av informanterna att de kan uttrycka sig på tyska åtminstone tämligen bra medan den andra hälften ansåg sina färdigheter i talat språk vara svaga eller relativt svaga. Ingen av informanterna menade att talet skulle vara den starkaste sidan i språkfärdigheten. Även Vainio (2008: 73-74) fann att den största delen av tysksstudenterna beskrev sina talfärdigheter som bristfälliga eller ringa.

Vad gäller känslor i tyskspråkiga muntliga situationer uppgav många Asunmaas informanter att de ofta blev frustrerade eftersom de hade mer att säga än vad det egentligen kunde producera. Enligt studenterna var det relativt lätt att diskutera vardagliga saker medan djupare och främmande teman orsakade problem. (Asunmaa 2002: 108–109) Asunmaa (2002: 71, 101) fann också att svaga grammatikkunskaper och svaga muntliga färdigheter orsakade mest rädsla eller ängslan i tyskstudier. Dessutom förekom kommunikationsängslan och rädslan av otillräcklig språkfärdighet vad gäller användning av tyska i äkta kommunikativa situationer i studenternas svar. Även Salminen (2010: 48) visade att många studenter inte var van vid att tala tyska och kände ängslan och osäkerhet. Enligt Kautonen (2014: 52, 55) var svenskstudenterna vid universitetet också ofta

osäkra på att använda språket muntligt. Deras studier ökade nödvändigtvis inte självsäkerhet inför att tala även om språkfärdigheterna ökat. Några studenter ansåg den höga kravnivån vid universitetet och andra studenters höga färdigheter även öka trycket som de kände.

Enligt Asunmaa (2002: 101) var en tredjedel av studenterna dock inte rädd för muntliga situationer och fel utan ville och vågade tala trots bristfälliga kunskaper (se också Elsinen 2000: 104, Kautonen 2014: 53–54). Lyssnarens positiva reaktioner och det att studenterna märkte att de blev förstådda, gav dem mod att fortsätta trots fel (Asunmaa 2002: 109). De studenter som hade upplevelser av arbetslivet i ett tyskspråkigt land ansåg också att dessa upplevelser hade lärt dem att kommunicera på tyska och gett dem mod att använda språket (Asunmaa 2002: 104–105). Även Kautonens (2014: 54) resultat visade att vistelsetid utomlands hade påverkat positivt säkerhet att använda språket. Enligt Asunmaa (2002: 79) ansåg studenterna också själv att man lär sig tyska bäst genom att tala det med infödda språktalare i ett tyskspråkigt land. Airola (2000: 142) fann också att studenter som hade arbetat och studerat utomlands hade särskilt bra muntliga färdigheter.

I min kandidatavhandling (Ilomäki 2012) kartlade jag svenskstudenters tankar om och upplevelser av muntliga situationer. Syftet var att undersöka hur det känns att tala svenska på universitetet. Vidare utreddes om studenterna kände sig nervösa i svenskspråkiga muntliga situationer samt i hurdana situationer och varför detta skedde. Sammanlagt 38 studenter svarade på enkäten som analyserades både kvalitativt och kvantitativt. Totalt 23 av dem var huvudämnesstudenter (årskurs 1) och därtill 15 biämnesstudenter vars svar jämfördes med varandra. Antalet svar var relativt litet och därför kan man inte generalisera resultaten. Resultaten visade att totalt 37 % av huvudämnesstudenterna ansåg att det var svårt att tala svenska medan en klar majoritet av biämnesstudenterna delade deras åsikt. Som orsak till svårigheten att tala angavs oftast bristfälligt ordförråd och bristen på tidigare talövningar (se också Asunmaa 2002: 102–103). En klar majoritet av studenterna kände sig åtminstone ibland nervösa inför att tala svenska. Studenterna kände sig mest nervösa i muntliga situationer med infödda språktalare samt i situationer där man ska framträda eller tala med lärare. Studenterna uppgav ofta att nervositeten berodde på deras osäkerhet på muntlig språkfärdighet eller egen upplevelse

av bristfälliga färdigheter. Andra orsaker till nervositeten var exempelvis rädslan för att göra fel, misslyckas och göra bort sig samt bristen på talövning. (Ilomäki 2012: 28–29)

På basis av tidigare studier kan man anta att språkstudenterna också denna studie troligen kan vara något osäkra på sina muntliga färdigheter eftersom de sannolikt inte har övat dem så mycket tidigare i skolan. Särskilt förstaårsstudenterna upplever möjligen sina muntliga färdigheter som bristfälliga. Även om man börjat betona muntlig kommunikation mer i skolan varierar undervisningsinnehåll i olika skolor (se t.ex. Harjanne 2006, Asunmaa 2002). Därför kan det även finnas stora skillnader mellan studenterna beroende på hur mycket de använt språket muntligt i skolan.

Hollmén (2007) utredde gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska samt deras upplevelser gällande undervisning och inläring av muntlig språkfärdighet. Vidare studerade hon hur gymnasisterna ställer sig till muntliga svenskspråkiga interaktionssituationer. Hon insamlade materialet genom temaintervjuer (N=8) som analyserades kvalitativt. Vad gäller undervisning i muntlig språkfärdighet fann Hollmén (2007: 80) att kommunikation och hörförståelse enligt de flesta elever övades för lite (se också Asunmaa 2002). Eleverna upplevde dock att de övningar som gjordes på lektioner var viktiga men de skulle önska ännu mångsidigare och mer praktiska diskussionsuppgifter (Hollmén 2007: 56). Hollmén (2007: 52, 80) resultat visade vidare att eleverna ansåg sina muntliga kommunikationsfärdigheter ligga högst på medelnivån i svenska. Några informanter var inte alls medvetna om sin muntliga språkfärdighetsnivå eftersom de haft så få muntliga övningar. Överhuvudtaget hade eleverna svårigheter i talproduktion och de upplevde att kommunikation lätt kan bli avbruten. Eleverna kände att de hade bristfälliga kunskaper vad gäller förståelse av talad svenska. Särskilt spontana muntliga kommunikationssituationer förorsakade också ofta problem (se också Väyrynen 2001: 20).

Majoriteten av eleverna ansåg att de inte hade fått tillräckligt med muntlig feedback på sina färdigheter (Hollmén 2007: 58). Hollmén (2007) menar att otillräcklig feedback och uppmuntran kan vara en orsak till att eleverna känner sig osäkra och inte känner till sin muntliga språkfärdighetsnivå. Vidare kan en kritisk bild, som elever med sämre vitsord hade av sig själva som språkinlärare, möjligen bero på att de inte känner till sin

riktiga färdighetsnivå. Eleverna med sämre vitsord ansåg att deras kunskaper var bristfälliga när de jämförde sig själv med sina klasskamrater. Vad gäller ängslan i kommunikativa situationer kände eleverna sig mest nervösa i muntliga situationer utanför klassrummet. Många elever var osäkra när de skulle kommunicera med infödda talare eftersom de ansåg sina språkkunskaper vara otillräckliga. Enligt eleverna förorsakade spontanitet i situationen, samtalspartners språkfärdighetsnivå och rädslan för att inte kunna förstå mest ängslan.

Fenomenet språkängslan har mestadels undersökts i engelska språket, bland annat Broholm (2003), Nuto (2003) och Manninen (1984) redogjorde för högskolestudenters känslor av ängslan. Broholm (2003) undersökte hur yrkeshögskolestudenter uppfattade sig själv som inlärare av engelska språket och om de litade på sina kunskaper i engelska. Materialet insamlades genom enkät och intervju. Totalt 83 teknikstudenter svarade på enkäten varav en intervjuades senare. Cirka 90 % av dem som deltog i studien var män. Materialet delades in i grupperna enligt tidigare utbildning (d.v.s. gymnasiet eller yrkeshögskolan) och medeltal i engelska. Resultaten visade att mer än fjärdedel av studenterna kände ängslan inför att tala engelska och att särskilt svaga studenter och tidigare yrkeshögskolestudenter kände ängslan inför muntliga situationer. Nästan femtedel av studenterna var nervös inför att göra fel i situationer där de ska använda engelska. Särskilt svaga engelskstudenter som hade gått yrkeshögskolan var rädda för felet möjligen därför att de hade så mycket erfarenhet om användning av engelska som tidigare gymnasister. Både enkät- och intervjuresultat syftade på att studenter, som är rädda för att göra fel, också undviker engelskspråkiga muntliga situationer. Detta skulle enligt Broholm vidare leda till att dessa studenter inte heller litar på sina kunskaper i engelska. Ungefär hälften av studenterna litade dock på sina kunskaper i engelska i någon mån eller starkt. (Broholm 2003: 89, 107-109)

Manninen (1984) redogjorde för i vilken mån universitetsstudenter känner ängslan när de kommunicerar på engelska och vilka faktorer påverkar deras känslor. Totalt 231 studenter varav 112 var engelskstudenter och 119 studenter i samhällsvetenskap svarade på enkäten som analyserades kvantitativt. Hennes studie förefaller vara den enda som gäller ängslan av universitetsstudenter som läser språk som huvudämne. Resultaten visade att 15 % av studenterna kände mycket ängslan inför att tala engelska, 17 % var rädda för

att göra fel och 23 % rädda för att bli till åtlöje även om majoriteten av studenterna hade varit framgångsrika i sina engelskstudier i skolan. Manninen (1984: 85–86) fann dessutom att språkstudenterna kände mindre ängslan inför att tala engelska jämfört med universitetsstudenterna i samhällsvetenskap. På basis av detta betonade hon viktighet av språkanvändning i verkliga livet (se också Elsinen 2000: 144–145). Fast studenterna i samhällsvetenskap hade haft bra vitsord i engelska i skolan, hade språkstudenterna använt engelska mer i verkliga livet och hade en mer positiv uppfattning om sina färdigheter. Många språkstudenter hade redan rest utomlands, övat sina muntliga färdigheter och fått självförtroende. Enligt Manninen gav resorna studenterna en möjlighet till att upptäcka att de klarade sig med det främmande språket men samtidigt kunde det också leda till att studenter känner ännu mer ängslan inför att använda främmande språk om man ofta blir missförstådd. Det är alltså också möjligt att man märker hur mycket mer krävande verkliga kommunikativa situationer är jämfört med språklektioner i skolan.

Eftersom studenternas självvärderingar om sina kunskaper hade mest korrelation med mängden av ängslan är det enligt Manninen (1984: 98–99) viktigt att utveckla inlärares självförtroende. Bristen på kontakter med engelskspråkiga hade också samband med stark ängslan inför att tala medan de studenter som hade haft sådana kontakter var mer säkra på sin förmåga att lyckas i engelskspråkiga kommunikationssituationer. Vidare minskade positiva uppfattningar om egna färdigheter i engelskan ängslan inför att göra fel och ängslan inför att tala.

Nuto (2003) undersökte hurdana tankar personer som lider av kommunikationsängslan har om sin kommunikationsängslan. Hon var intresserad av vilka muntliga situationer som orsakar mest rädsla och ängslan. Vidare kartlade hon om det finns något samband mellan generell kommunikationsängslan, motivation och attityder till engelska språket, självvärderad språkfärdighet, skolupplevelser av engelsklektioner samt ängslan för att göra fel, social ängslan och kommunikationsängslan i det engelska språket. Materialet insamlades genom temaintervjuer som analyserades kvalitativt. Informanterna (N=4) studerade vid universitetet, vid högskolan eller hade redan utexaminerats. Enligt Nuto (2003: 85–88) ansåg informanterna att de borde tala engelska perfekt. De försökte helst undvika alla situationer där de förväntades tala engelska men om de inte kunde undvika dessa situationer kände de till exempel panikkänsla och hade problem med ordförråd

och grammatik. Det var viktigt för informanterna att deras samtalspartner är ungefär på samma nivå som de själva är. De kände sig också mer avspända i de situationer där talarrens modersmål inte var engelska och talade inte så gärna med infödda språktalare (se också Manninen 1984). Nuto fann inget samband mellan kommunikationsängslan i modersmålet och i engelska språket medan ängslan för att göra fel, blyghet, brist på motivation och egen upplevelse av dåliga muntliga färdigheter kopplades tydligast ihop med kommunikationsängslan i engelska.

Almonkari (2007) undersökte universitetsstudenters nervositet i olika muntliga situationer under deras studier. Materialet insamlades genom två enkäter och bestod av omfattande material från studenter av Jyväskylä universitet (N=1323) samt från universitetsstudenters riksomfattande hälsoundersökning (N=3153). Hennes resultat visade att 74 % av universitetsstudenterna kände sig nervösa i situationer där de talar främmande språk. Hon ansåg att orsaken till nervositeten troligen är att studenterna också i muntliga situationer på ett främmande språk vill visa att de är kunniga och kloka. Studenterna kan själva uppleva att de har bristfälliga kunskaper och färdigheter och att de i dessa situationer inte kan visa de andra att de verkligen är skickliga. De studenter som kände sig nervösa i muntliga situationer på främmande språk, kände nervositet också i situationer där de ska framträda på modersmålet. Många studenter upplevde att deras nervositet minskade om de kunde förbereda sig på situationen på förhand.

Eftersom man tidigare undersökt mestadels hur högskolestudenter som inte läser språk som huvudämne upplever muntliga situationer vill jag nu redogöra för hur språkstudenter som har en relativ hög språkfärdighetsnivå upplever dessa situationer. Även om Manninen (1984) jämförde universitetsstudenterna i engelska och i samhällsvetenskap med varandra är hennes resultat mycket gamla och kvantitativa och därför saknas det ny, kvalitativ forskning. Dessutom är engelska det språk som man oftast börjar läsa först i skolan och det används oftare än svenska eller tyska i äkta kommunikationssituationer utanför skolan. Det upplevs också som det starkaste språket beträffande students språkfärdighet i olika språk. (se t.ex. Elsinen 2000: 140, 148) Studenterna kan vara ännu osäkrare i att använda svenska eller tyska eftersom de kanske inte har så bra färdigheter i dessa språk som i engelskan. Dessutom har de troligen inte använt dem lika mycket i äkta situationer. Enligt Elsinen (2000: 143) använder universitetsstudenter också oftare

svenskan än tyskan i äkta kommunikativa situationer. Eftersom upplevelser av att använda språket i äkta situationer har en positiv inverkan på inlärares uppfattningar om sin språkfärdighet (se t.ex. Elsinen 2000: 144–145) kan det vara att svenskstudenterna har mer positiva uppfattningar om sina muntliga färdigheter än tyskstudenterna om de har använt språket mer utanför universitetet.

7 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogörs för hur studien genomförs. Först specificeras syftet och forskningsfrågorna (avsnitt 7.1) och därefter redogörs för datainsamlingsmetod d.v.s. temaintervju (avsnitt 7.2). Avsnitt 7.3 handlar om analysmetoder och slutligen presenteras datainsamling och informanterna i studien (se avsnitt 7.4 och 7.5).

7.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att redogöra för språkstudenters uppfattningar om muntliga färdigheter och deras upplevelser av muntliga situationer på svenska och tyska. Jag är också intresserad av möjliga upplevelser av språkängslan. Dessutom vill jag kartlägga hurdana uppfattningar och upplevelser studenterna har vad gäller undervisning i muntlig språkfärdighet. Syftet i föreliggande studie kan sammanfattas med följande forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar språkstudenter en bra muntlig språkfärdighet och hur de beskriver sina muntliga färdigheter?
2. Hur upplever studenter svenskspråkiga och tyskspråkiga muntliga kommunikationssituationer vid universitetet och utanför det?
3. Känner studenter språkängslan i svenskspråkiga och tyskspråkiga muntliga kommunikationssituationer och i så fall vilken typ av ängslan?

Meningen är att jämföra förstaårsstudenter med längre hunna studenter för att se hurdana skillnader och likheter det finns mellan dem. Jag är intresserad av hurdana förändringar det sker under studietiden och vilka som är de viktigaste situationerna i utvecklingen av muntliga färdigheter. Dessutom vill jag också redogöra för om det finns skillnader mellan svenskstudenterna och tyskstudenterna. Svenskan är i den finska skolan ett obligatoriskt språk som alltid börjar senast åk 7, medan starten för den valfria tyskan kan variera. Man kan börja studier i tyska på lågstadiet, på högstadiet (åk 8) eller först på gymnasiet. Om man exempelvis börjar studierna först på gymnasiet, hinner man studera tyska bara tre år innan man börjar vid universitetet och då kan det finnas en stor

skillnad jämfört med dem som har börjat sina studier redan på lågstadiet. Detta innebär att studenter kan ha mycket olika färdigheter i tyska på grund av inlärningsstart och därför kan grupperna vid universitetet vara mycket heterogena. Eftersom Pihko (2010) fann att kunskapsmässigt heterogena grupper ökar språkängslan antar jag att särskilt förstaårsstudenterna i tyska kan känna mer ängslan jämfört med förstaårsstudenterna i svenska som troligen är en mer homogen grupp.

7.2 Temaintervju

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000: 35, 47–48) innebär temaintervju att det inte finns exakta intervjufrågor utan i intervjun fokuseras till vissa teman som diskuteras. Även om exakt ordning och form på frågorna ofta kan fattas är temaintervjun är en halvstrukturerad metod eftersom intervjutemana är samma för alla informanter. Till dessa teman kan man senare ställa mer specificerade frågor. (se också Hirsjärvi m.fl. 2009: 208)

Man kan få viktig information genom att intervjua bara några personer. Med temaintervjun kan man undersöka exempelvis individens tankar, uppfattningar, känslor och upplevelser. I temaintervjun betonas individens upplevelser och tolkningar av olika situationer och det möjliggör att informantens röst kommer fram. Intervjun används ofta när man vill klargöra eller fördjupa svar. Temaintervjun upptäcker också att betydelser uppstår i interaktion. Därför påverkar intervjuarens närvaro och hans/hennes sätt att fråga samt föregående frågor och svar alltid på något sätt informanternas svar. (Hirsjärvi och Hurme 2000: 35, 48–49, 59)

Tuomi och Sarajärvi (2011: 73) påpekar att fördelen med intervjun är särskilt flexibilitet. Man kan upprepa och förklara frågor och formuleringar samt diskutera med informanten. Man kan också ställa frågor i den ordning som man anser vara bäst. Intervjun möjliggör att man kan inrikta frågorna till det som är intressant och som man vill veta mer om i själva situationen (Hirsjärvi och Hurme 2000: 34). Intervjun kan eventuellt innehålla felkällor som kan uppstå från intervjuare eller informant. Om informanten exempelvis har benägenhet att ge socialt önskvärda eller passande svar kan det påverka pålitligheten i svaren. Nackdelen med intervjun är också att det kräver mycket tid och dessutom tar transkriberingen av materialet tid. Det är också utmanande att analysera, tolka

och rapportera det färdiga materialet eftersom det inte finns några färdiga ”modeller”. (Hirsjärvi och Hurme 2000: 35)

Jag valde en halvstrukturerad temaintervju som metod därför att syftet är att undersöka studenternas subjektiva uppfattningar och upplevelser. I min kandidatavhandling (Ilo-mäki 2012) kartlade jag tankar och upplevelser med enkät som bestod av öppna frågor och nu kommer jag att redogöra för studenternas uppfattningar och upplevelser mer djupgående. Intervjun möjliggör att studenterna får relativt fritt beskriva deras uppfattningar och upplevelser vad gäller muntlig språkfärdighet och muntlig kommunikation och jag kan också ställa mer specificerade frågor vid behov.

7.3 Analyismetoder

Analysmetod i denna studie är kvalitativ. Hirsjärvi och Hurme (2000: 58–59) påpekar att man med kvalitativ undersökning försöker att förstå fenomen och händelser djupare eller att hitta nya teoretiska synvinklar i stället för att generalisera. Jag valde att använda kvalitativa metoder i stället för kvantitativa metoder eftersom syftet inte var att generalisera resultat utan att beskriva och förstå fenomen.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2011: 91) avses det med innehållsanalys en grundanalysmetod som används inom den kvalitativa forskningen. Innehållsanalys kan ses som enskild metod men den kan också vara en teoretisk referensram för olika analysområden. I denna undersökning förstås innehållsanalys som enskild metod. Med innehållsanalys avses analys av innehållet i materialet som är skrivet, hört eller sett (Tuomi och Sarajärvi 2011: 91). Tuomi och Sarajärvi (2011: 104) konstaterar vidare att innehållsanalys är textanalys där man försöker att hitta betydelser i texten. Syftet med innehållsanalys är att beskriva fenomen i materialet medan man i diskursanalys är intresserad av att hur man skapar olika betydelser i texten.

Jag kommer att använda innehållsanalys och analyserar materialet utgående från fyra stora teman. Syftet med dessa teman är att utreda studenternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet, upplevelser av muntliga kommunikationssituationer på svenska och tyska, upplevelser av språkängslan samt uppfattningar om undervisning vad gäller

muntlig språkfärdighet. I analysen av studenternas uppfattningar om en bra muntlig språkfärdighet används teori om kommunikativ kompetens. Jag kommer att analysera vilka delar av den kommunikativa kompetensen studenterna betonar i sina svar. Dessutom använder jag kategoriseringen av Horwitz m.fl. (1986) när jag analyserar typen av språkängslan. I analys av de olika temana kommer jag att jämföra två grupper, d.v.s. förstaårsstudenter och längre hunna studenter. Dessutom diskuterar jag också möjliga skillnader mellan svenskstudenterna och tyskstudenterna men fokus i analysen ligger i jämförelsen mellan ”nybörjare” och längre hunna, inte mellan olika språk.

7.4 Datainsamling

Preliminära intervjuteman diskuterades först i seminariegruppen med andra studenter och seminarieledare och därefter bearbetade jag dem utifrån den feedback jag fick. Jag genomförde också en pilotintervju för att testa hur intervjuteman fungerar i verkligheten och för att öva själva intervjusituationen. För pilotundersökningen valdes en student som hörde till målgruppen. Pilotintervjun gick relativt bra och därför gjorde jag inga större förändringar på intervjun efter den.

Informanterna kontaktades via ett finskspråkigt universitets e-postlistor för att få intresserade att delta i studien och intervjuerna genomfördes i slutet av terminen i november och december 2013. Studenterna intervjuades i universitetslokaler. Jag bestämde mig att inte skicka intervjutemana på förhand för jag ville få spontana, inte färdigt uttänkta svar. På basis av e-posten visste studenterna dock att det handlade om deras uppfattningar och upplevelser gällande muntlig språkfärdighet och muntlig kommunikation. Intervjuerna tog från 20 minuter till 50 minuter beroende på studenten och de spelades in. Intervjuerna lyckades bra och alla teman diskuterades med varje informant. Studenterna hade relativt mycket att säga även om de inte hade sett intervjutemana på förhand. Intervjun inleddes med bakgrundsfrågor såsom informanternas huvudämne, ålder, när de började studera svenska eller tyska i skolan och vid universitetet samt om de hade någon särskilt svenskspråkig eller tyskspråkig bakgrund. Därefter följde informantens egen berättelse om muntlig kommunikation och muntliga färdigheter från gymnasiet till nutiden (förstaårsstudenter) eller från början av universitetsstudier till nutiden (längre hunna studenter). Efter det diskuterades uppfattningar om muntlig språkfärdighet, upp-

levelser av olika muntliga situationer, språkängslan och uppfattningar om språkstudier vid universitetet exaktare men ordning av temana och form av frågorna varierades beroende på intervju situationen (för mer exakta intervjuteman se bilaga 1 och 2). Efter intervjuerna transkriberades materialet grovt med datorn och samtidigt påbörjades också analysen av resultaten. I transkriberingen av materialet koncentrerade jag mig på det vad som sägs, inte på hur det sägs. Jag fäste inte så stor uppmärksamhet på små detaljer, såsom betoning och röststyrka.

7.5 Informanter

Materialet består av temaintervjuer med universitetsstudenter som har svenska eller tyska som huvudämne. Även om studenterna har relativt hög kompetens i dessa språk intervjuades de på sitt modersmål finska så att det skulle vara lättare för dem att uttrycka sig. Vidare var det viktigt att få så omfattande och djupgående svar som möjligt. Jag intervjuade sammanlagt 10 studenter varav 5 var förstaårsstudenter och 5 fjärde- eller femteårsstudenter som håller på att avlägga pedagogiska studier eller som redan har avlagt pedagogik. Totalt 9 informanter var kvinnor och ytterligare finns det en manlig student. Informanternas bakgrund presenteras i tabell 1. Deras namn har förändrats till pseudonymer för att hålla dem anonyma.

Tabell 1 Informanternas (N=10) bakgrund

Namn	Huvudämne	Studieår	Början på studierna i skolan	Språkpraktik	Pedagogiska studier	Ålder
Janne	svenska	1.	åk 7	-	-	21
Maria	svenska	1.	åk 7	-	-	19
Hanna	svenska	1.	åk 6	-	-	21
Minttu	svenska	4.	åk 7	en språkkurs	pågående	22
Terhi	svenska	4.	åk 7	ett studentutbyte	pågående	23
Heli	tyska	1.	åk 4	-	-	19

Aada	tyska	1.	åk 8	-	-	19
Leena	tyska	4.	åk 5	ett studentutbyte	pågående	22
Taina	tyska	5.	åk 8	en språkkurs	utförda	23
Teija	tyska	5.	åk 8	en språkkurs	utförda	24

Som tabell 1 visar är fem av informanterna svenskstudenter och fem tyskstudenter. Det fanns inte stora ålderskillnader inom gruppen förstaårsstudenter eller inom gruppen längre hunna studenter. Alla förstaårsstudenter var mellan 19 och 21 år och de längre hunna studenterna mellan 22 och 24 år. Därför kan man inte förklara resultat med skillnaderna i åldern. Av tabell 1 framgår det också att nästan alla svenskstudenter hade påbörjat sina språkstudier åk 7 medan två tyskstudenter (Leena och Heli) redan på lågstadiet. I analysdelen tas också i beaktande om man kan förklara möjliga skillnaderna på basis av början på språkstudierna. Vad gäller pedagogiska studier illustrerar tabell 1 att Minttu, Terhi och Leena håller på att avlägga pedagogiska studier medan Taina och Teija redan har avlagt dessa studier.

Utifrån tabell 1 kan man vidare härleda att alla längre hunna studenter har avlagt en obligatorisk språkpraktik som hör till språkstudierna. Det innebär att man åtminstone deltar i en språkkurs (minst en månad) på målspråksområde eller bor två månader på ett sådant område. Som tabell 1 visar hade två informanter (Terhi och Leena) avlagt språkpraktiken genom ett studentutbyte medan Minttu, Teija och Taina var på en språkkurs. Därtill hade Taina och Teija också annars vistats i tyskspråkiga länder under sina universitetsstudier. Taina arbetade tre månader som au pair i Tyskland och Teija som guide i Österrike under sommaren vilket i princip var ett finskspråkigt arbete men tyska användes med lokala invånare. Dessutom hade även Leena varit en månad i studentutbyte i Tyskland under gymnasiet.

Ingen av informanterna hade någon särskilt svensk- eller tyskspråkig bakgrund. Med svenskspråkig/tyskspråkig bakgrund avses tvåspråkig familj eller nära kontakter med svensk-/tyskspråkiga släktingar, boende i ett svenskspråkigt/tyskspråkigt område före studier eller ett språkbud/andra studier på ett främmande språk före studierna vid universitetet. Vad gäller vitsordsnivå så hade alla längre hunna studenter varit relativt framgångsrika i sina studier, d.v.s. fått vitsordet 3-4 (skalan 1-5) som motsvarar bra

eller mycket bra. Vitsordet frågades inte av förstaårsstudenterna eftersom de hade studerat mindre än ett halvt år vid universitetet.

8 RESULTAT

I detta kapitel analyseras resultaten utifrån fyra teman, d.v.s. uppfattningar om muntlig språkfärdighet (se avsnitt 8.1), upplevelser av muntliga situationer (8.2), språkängslan (8.3) samt uppfattningar och upplevelser vad gäller undervisning i muntlig språkfärdighet (8.4). Förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna analyseras i skilda grupper och fokusen i analysen är i jämförelsen mellan nybörjare och längre hunna, inte mellan svenskstudenterna och tyskstudenterna. Finskspråkiga citat som används för att illustrera intervjuerna har jag relativt fritt översatt till svenska.

8.1 Uppfattningar om muntlig språkfärdighet

I detta avsnitt diskuteras hur förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna uppfattar en bra muntlig språkfärdighet (se avsnitt 8.1.1). Deras uppfattningar analyseras utifrån GERS (Gemensam europeisk referensram för språk) teori om kommunikativ kompetens. Vidare behandlas studenternas uppfattningar om sin egen muntliga språkfärdighet samt vad de vill utveckla i sina muntliga färdigheter (se 8.1.2).

8.1.1 Uppfattningar om bra muntlig språkfärdighet

Förstaårsstudenterna hade något delade åsikter om vad en bra muntlig språkfärdighet innebär, exempelvis Janne och Maria hade olika idéer om bra muntlig språkfärdighet gällande bland annat uttal. Enligt Janne ska man ha ett omfattande ordförråd men det är också viktigt att man kan använda olika omskrivningar om man inte kommer ihåg det rätta ordet (se kommunikationsstrategier avsnitt 3.4). För Janne är uttalet inte så viktigt men talet borde framför allt vara flytande. Maria betonar däremot uttalet som enligt henne ska vara så nära infödd talare som möjligt. Hon vill också identifiera sig med talare av rikssvenska. Det är dessutom viktigt för henne att talet ska vara grammatiskt felfritt. Både Janne och Maria betonar lingvistisk kompetens i deras svar men Janne framhäver lexikon medan Maria fonologi. Dessutom kan man se också användning av språket i kommunikation dvs. pragmatisk kompetens i Jannes svar eftersom han nämner

att det är viktigt att mottagaren kan följa talet väl. Exempler 1 och 2 nedan illustrerar deras svar.

- 1) Hmm no laaja sanasto tietenkin auttaa, että tai sitten jos ei, kaikkien kiertoilmaisujen osaaminen. Jos ei tiedä, miten joku asia sanotaan, niin keksii jonkun kiertävän ilmasun siihen. Ja sit se, et se menis sillee niinku, oikein ääntämisellä ei sillee niin oo väliä, kuhan se on sujuvaa ja semmosta, et se niinku vastaanottaja pystyy sitä seuraamaan sitä puhetta, ettei siinä tuu koko ajan taukoja ja mietintää, että lähinnä se sujuvuus on se tärkein juttu.

Det hjälper att man har ett omfattande ordförråd men om inte, att man kan använda olika omskrivningar. Om man inte vet, hur man ska säga något, ska man komma på ett omskrivande uttryck. Och sen det, att det skulle låta, det är inte så viktigt att man uttalar rätt, men att det ska vara flytande och sådant att mottagare kan följa talet, att det inte hela tiden finns pauser och funderande, att det är viktigast att talet är flytande.

(Janne, förstaårsstudent i svenska)

- 2) Että ääntämys olis niinku mahollisimman lähellä natiivia, ja sitten ei kielioppivirheitä, muuta kun semmosia mitä nyt puhekielessä natiivitkin tekee. - - Ja kaikin puolin vaan mahdollisimman semmonen, että vois puhua jonku natiivin kanssa ilman, että se huomaa, että nyt tää on joku, tää murtaa jotenkin suomalaisittain tai jotenkin.

Att uttalet skulle vara så nära infödda talare som möjligt och sen inga grammatikfel, förutom sådana som infödda talare också gör i talspråket. - - Och i alla avseenden så nära sånt som möjligt att man kan tala med en infödd talare utan att han/hon märker att det nu är någon som bryter på finska eller på något sätt.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

Andra tre förstaårsstudenter Hanna, Heli och Aada anser att talet inte behöver vara perfekt och felfritt. För Hanna är det viktigt att man vågar använda språket och att man känner sig säker när man talar det. Hon betonar också rätt uttal i sitt svar. Heli hävdar att det ska kännas naturligt att tala språket. Hon uppger vidare att man borde kunna diskutera normalt utan att man måste hela tiden stanna upp och tänka (jfr Janne). För Aada är det viktigaste att man förstår och blir förstådd. Alla tre betonar pragmatisk kompetens, dvs. användning av språket. Dessutom är fonologi, en del av lingvistisk kompetens också viktigt för Hanna. I exemplen 3, 4 och 5 nedan presenteras dras svar.

- 3) No mulle on tosi tärkeätä etenkin se oikee ääntämys ja siis kaikki siihen liittyvät, kaikki intonaatio ja tollaset. - - Sit tulee semmonen yleinen varmuus ja just se et uskaltaa käyttää sitä (kieltä). Et emmä sit tossa hirveen korkeelle ehkä niinku arvosta et pitää olla virheetöntä et ehkä, ehkä se just et milt se kuulostaa ja sit se et sitä ylipäätään niinkun käyttää ja puhuu mahdollisimman paljon.

Det är viktigt för mig att man uttalar rätt och allt som har med det att göra, intonation och sådant. - - Sen kommer också en allmän självsäkerhet och att man vågar använda det (språket). Att jag inte uppskattar så mycket att det ska vara felfritt att kanske det att hur det låter och att man överhuvudtaget använder språket och talar så mycket så möjligt.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

- 4) Että vois käydä tämmöstä normaalia keskustelua niin, ettei tarvi koko ajan miettiä ja pyhäytyä. Et voi aina edes jotain sanoa johonkin, et se ois jo tarpeeksi hyvä. Että ei se nyt tarvi välttämättä mitään täydellistä kieltä aina olla, mut kuhan niinku pystyis yleensäki luonnollisesti puhumaan jotenkin.

Att man kan diskutera normalt utan att man måste hela tiden stanna upp och tänka. Att man alltid kan säga åtminstone något till någonting, att det redan skulle vara tillräckligt bra. Att det inte alltid behöver vara perfekt språk, men att man skulle kunna tala naturligt.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

- 5) Pystyy niinku sillee yllättävissäkin tilanteissa tai laajemmissa aihepiireissa, että pystyy vastaamaan ja ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyks, että ihan sama onko sulla kaikki kielioppisäännöt täydellisesti, mutta jos sä et pysty niinku tilanneyhteyttä ja niinku tilannetta lukemaan ja vastaamaan sen mukaan.

Att man kan också i överraskande situationer eller omfattande teman svara och förstå och bli förstådd. Att det inte spelar någon roll om du kan alla grammatikregler perfekt om du inte kan läsa situationen och svara på rätt sätt enligt situationen.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

Alla fem längre hunna delar också Aadas åsikt att det viktigaste är att man blir förstådd. Dessutom betonar tre informanter också flytet i tal (Minttu, Terhi och Teija). Såsom Hanna ovan anser också de två längre hunna studenterna (Taina och Leena) att man ska våga använda språket och att bara börja tala. Vidare betonar Minttu och Terhi bra uttal

medan Taina däremot anser att uttalet inte är så viktigt. Exempelen nedan illustrerar några svar.

- 6) Musta hyvään suulliseen kielitaitoon kuuluu siis se, että sä oot ymmärrettävä, ja siihen liittyy siis sitten ääntäminen, ja et se on niinku oikeoppista, et siellä ei oo niiku mitään semmosia järkyttäviä kielioppivirheitä siinä tekstissä. Mut se, että jos mä pystyn keskustelemaan jonkun niinku henkilön kanssa ruotsiks niiku sujuvasti ja ymmärrettävästi niin mun mielestä se on niinku hyvää kielitaitoa.

Jag anser att bra muntlig språkfärdighet innebär att man kan förstå dig, och sen har också uttal att göra med det, att det är rätt, att det inte finns några hemska grammatikfel i texten. Men att om jag kan diskutera med någon på svenska flytande och förståeligt, tycker jag att det är bra språkfärdighet.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

- 7) No ehkä just se, että pystyy, uskaltaa ees avata sen suunsa ensinäkin ja sitte, et ei tarvii liikaa miettiä mitään kielioppijuttuja. Että lähinnä semmonen uskaltaminen ja yrittäminen ees. En tiiä, onks siinä mitään sen erikoisempaa, et ääntäminen nyt on sillee ihan sama kuhan sitä nyt ymmärtää, tai ei nyt ihan sama, mutta tietysti pyrkii siihen semmoseen saksalaiseen ääntämiseen.

Nå kanske det att man kan, vågar åtminstone öppna munnen och att man inte behöver tänka på grammatiken på mycket. Att främst att man ens vågar och försöker. Jag vet inte om det finns något mer speciellt, att uttalet inte spelar en roll om man bara kan förstå det eller förstås spelar det någon roll men att man försöker uttala tyskt.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

- 8) No tärkeinhän siinä nyt on tietysti se, että tulee ymmärretyksi ja ymmärtää mitä toinen sanoo. Ja sitte se, että jos vielä niinku se nyt on vielä semmonen peruslähtökohta, mut jos sit mennään enemmän kriteereihin et se ois nimenomaan hyvä suullinen kielitaito niin se just et se tulis sujuvasti, et se ei vaadi niinku mitään ponnisteluja ja miettimistaukoja juurikaan se puhuminen. Et semmosta rullaavaa.

Nå det viktigaste är förstås att man blir förstådd och förstår vad den andra personen säger. Och att om det är en grundförutsättning men om man diskuterar särskilt kriterier för bra muntlig språkfärdighet, så sen det att det skulle komma flytande och att det inte behövs någon ansträngning och tankepauser för att man kan tala. Att sådant ”rullande”.

(Teija, femteårsstudent i tyska)

Alla längre hunna studenter betonar pragmatisk kompetens eftersom de nämner på något sätt det att man blir förstådd. Denna kompetensdel kan man också upptäcka i de fyra förstaårsstudenternas svar eftersom de syftar på användningen av språket. Dessutom kom lingvistisk kompetens också mer eller mindre fram i Minttus, Jannes och Marias svar medan sociolingvistisk kompetens hittade jag inte alls i svaren.

8.1.2 Uppfattningar om egna muntliga färdigheter

Vad gäller språkfärdigheten generellt så anser nästan alla förstaårsstudenter att tala inte är deras starkaste färdighet. Svenskstudenterna Hanna och Maria konstaterar att deras skriftliga färdigheter är bättre än muntliga färdigheter. Janne är däremot den enda förstaårsstudenten som anser att särskilt färdigheten att tala och att förstå är hans styrka. Han känner sig också självsäker när han talar svenska och konstaterar att det känns naturligt att tala. Tyskstudenterna Aada och Heli upplever att förmågan att förstå är deras starkaste sida gällande språkfärdigheten generellt. Fast Aada tycker att hon inte är grammatiskt så bra talare konstaterar hon att hon dock oftast får sitt budskap fram. Maria uppger också att hon klarar sig med svenskan men inte så bra som hon skulle vilja. Fast flickorna anser att de ännu inte är så bra talare konstaterar de att de är ivriga att tala om det bara finns en möjlighet för det. I exemplen 9 och 10 beskriver Aada och Maria sina muntliga färdigheter.

- 9) Kieliopillisesti aivan surkea (nauraa), mutta, koska mä oon luonteeltani tämmönen aika avoin ja sosiaalinen, niin useimmiten saan asiani läpi oli kieli mikä tahansa.

Grammatiskt sätt är jag alldeles usel (skrattar) men eftersom jag är ganska öppen och social så kan jag allt som oftast få igenom mitt ärende oavsett språket.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

- 10) Kyllä mä siis sillä (ruotsin kielellä) asiat hoidan ja sillee asiat saan sanotuks, mutta en niin hyvin ja sillee ku haluaisin.

Jag kan visst sköta ärenden på svenska och lyckas förmedla det jag har att säga men inte så bra som jag skulle vilja.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

Hanna och Heli konstaterar att de är osäkra på sina muntliga färdigheter. Särskilt Hanna verkar vara osäker på sina kunskaper. Hon har ännu inte haft någon muntlig kurs och är inte så medveten om sina färdigheter. Hon tycker själv att hennes muntliga färdigheter är ganska svaga och därför vågar hon inte använda svenska så mycket. I exemplen 11 och 12 nedan illustreras Hannas och Helis svar.

- 11) No ehkä vähän kyl mul varmaan suulliset taidot on vähän huonommat niinku muihin osa-alueisiin verrattuna, tai nimenomaan ainakin epävarma. Et emmä toisaalta ehkä tiedä, et miten niinkun, miten hyvä puhuja mä oon oikeesti, mut vaan ite aattelen, et mä oon aika heikko ja en just uskalla hirveesti käyttää sitä ruotsia.

Nå kanske är mina muntliga färdigheter lite sämre jämfört med andra delområden eller jag är åtminstone osäker. Att jag på ett sätt kanske inte vet hur bra talare jag egentligen är men jag tror bara själv att jag är svag och vågar inte använda svenska så mycket.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

- 12) No vielä hiukan epävarma, ja meen ehkä niinku helpoimman kautta, mut se on varmaan tässä vaiheessa ihan hyväkin, etten yritä liikaa. Ja sitten no ehkä oon jonkin verran opinut sen eron, että on erilaista puhuttua kieltä ja kirjoitettua kieltä, että emmä niinku suomellakaan puhu koko ajan kirjakieltä.

Nå, jag är ännu ganska osäker och tar den lättaste vägen, men kanske det är bra i det här skedet att jag inte försöker för mycket. Och sen har jag kanske lite lärt mig att det finns olika typer av talat och skrivet språk, inte talar jag hela tiden skriftspråk när jag talar finska heller.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

Aada anser däremot att det beror på dagen när hon känner sig säker eller osäker på sina färdigheter. Även om hon tycker att hennes muntliga färdigheter är svagare än gruppen i genomsnitt, vågar hon tala trots det. Hon konstaterar att det är svårt att tala särskilt om känslor och andra abstrakta teman. Den andra tyskstudenten Heli upplever däremot att hennes färdigheter ligger på medelnivå eller även ovanför det. Även om hon ännu är lite osäker på sina muntliga färdigheter tycker hon att det finns ännu osäkrare talare i gruppen. Man kan möjligen förklara skillnaden mellan Aada och Heli med detta faktum att Heli påbörjade sina tyskstudier redan på lågstadiet (åk 4) medan Aada först på högsta-diet (åk 8). Dessutom lyfter Heli fram att det finns några i gruppen som varit i utbyte och det märks när de talar. Samma heterogenitet gäller också svenskgrupper. Både Ma-

ria och Hanna konstaterar att några i gruppen är mycket bra på att tala och det skapar stress särskilt för Hanna. Maria tycker däremot att hon är bättre talare jämfört med medelnivån i gruppen och verkar inte känna stress för några finlandssvenska talare i gruppen. I exemplen nedan presenteras några kommentarer.

- 13) On aika paljon sujuvampikin puhujia varmaan. - - On aika altavastaava olo, aika monissa tilanteissa. - - Ehkä niinku ei sinänsä se, että niinku et saako suunsa auki ja saako jotain sanottua, vaan nimenomaan se, että kuinka sitten, kuinka laajalla sanavarastoilla sitä kieltä pystyy käyttämään tai sitten se, että kuinka paljon helpommin ne kielioppijuttu tulee sinne puheeseenkin.

Det finns säkert ganska många som är mer flytande talare. - - Jag känner mig ganska underlägsen i ganska många situationer. - - Kanske inte det om jag kan öppna munnen och att säga något, utan just det hur stort ordförråd jag till mit förfogande när jag använder språket eller hur mycket lättare grammatiken kommer också till talet.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

- 14) No ehkä vähän keskitasoo parempi, että emmää nyt, ku toisaalta sitten on niitä suomenruotsalaisia meilläkin ja sillei niin ne on sit sitä tavallaan natiivia, mut oon mä vähän keskitasoo parempi.

Jag är kanske lite bättre än genomsnittsnivån men jag är inte, eftersom det också finns finlandssvenskar i gruppen och de är på sätt och viss infödda, men kanske är jag lite bättre än gruppen i genomsnitt.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

- 15) - - Sit on just joitain sellasia, joille se puhuminen on tosi sellasta luontevaa ja sellasta, ja sit esimerkiks mun mielestä ääntää tosi hyvin niin ehkä sekin just tuo sellasia lisäpaineita, että ku ei oo nyt niin hyvä kun toi nii ei ehkä viitti sit puhuu niin paljo.

Det finns just sådana som talar så naturligt och så och enligt min åsikt t.ex. uttalar så bra så det orsakar kanske extrastress för att eftersom jag inte är så bra som den där andra så vill jag inte tala så mycket.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

I början av sina universitetsstudier var också många längre hunna studenter mer eller mindre osäkra på sina muntliga färdigheter. Enligt Minttu var särskilt hennes ordförråd bristfälligt i början av studierna och därför var det svårt att tala. Terhi upplevde däremot

att hennes muntliga färdigheter var relativt bra redan i början av sina studier även om hon inte hade diskuterat på svenska så mycket tidigare. Hon beskriver att hon redan då vågade tala trots bristfälliga kunskaper. I exemplet 16 nedan beskriver Terhi sina muntliga färdigheter i början av studierna.

- 16) Mä olin aika suullisesti kumminki suht. pätevä, vaikka hirveesti ei oltu keskusteltu, mutta muutenkin ku oma luonne sellanen suht. puhelias niin miksei se sit tulisi vieraalakin kielellä. - - Ei todellakaan mitenkään täydellinen ollu (suullinen taito) ja ääntämisessä ei ollu varmaan hajuakaan mistään, mutta silti tehtiin.

Jag var muntligt relativt kompetent fast vi inte hade diskuterat så mycket men annars är jag också ganska pratsam så varför det skulle inte lyckas också på ett främmande språk. - - Det var verkligen inte perfekt (muntlig färdighet) och jag visste troligen nästan ingenting om uttalet men jag gjorde bara.

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Terhi berättar också att hon redan i början försökte tala aktivt och valde kurser där man ska tala. Nu tycker Terhi att hon är relativt bra på att tala och anser sina färdigheter vara även lite bättre än i genomsnitt. Hon upplever att muntliga färdigheter är hennes styrka även om det förstås ännu finns något att förbättra. Minttu konstaterar också att hon nu relativt bra kan kommunicera också med infödda talare fast hennes muntliga färdigheter ännu är bristfälliga. Hon känner sig nu relativt säker när hon talar svenska och anser sina muntliga färdigheter föreligga ungefär på samma nivå som andra i gruppen. Hon tycker dock att hennes receptiva färdigheter är bättre än produktiva färdigheter och nämner läsförståelsen som styrka. I exemplen nedan beskriver Minttu sina muntliga färdigheter nu i slutfasen av studierna.

- 17) Ne omat taidot on vielä jollain tasolla vajavaiset, vaikka tosi hyvin pystyy jo kommunikoiimaan ja ymmärtämään ja puhumaan.- - Tosi hyvin selviydyn ja niiku pystyn kommunikoiimaan ihan natiivienkin kanssa, mut se että vielä on niiku opeteltavaa.

De egna färdigheterna är ännu på något sätt bristfälliga, även om jag redan kan kommunicera, förstå och tala mycket bra. - - Jag klarar mig mycket bra och kan kommunicera även med infödda språktalare men jag har ännu att lära mig.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

En möjlig förklaring till att Terhi verkar vara säkrare på sina färdigheter än Minttu kan vara deras olika vistelsetid på ett svenskspråkigt område. Minttu avlade språkpraktiken som språkkurs medan Terhi var länge i Sverige i studentutbyte. Dessutom spelar Terhis egen aktivitet i utvecklingen av muntliga färdigheter naturligtvis också en viktig roll. Både Minttu och Terhi lyfter också själva fram skillnaden mellan dem som varit i utbyte eller avlagt någon språkkurs. Samma gäller också tyskgruppen. Även Teija och Leena tycker att studenter som varit utbyte är bästa i gruppen. Teija som själv inte varit i utbytet upplever dock inte att hon skulle vara den sämsta i gruppen utan att alla föreligger ungefär på samma nivå. I exemplen nedan illustreras Minttus och Teijas svar.

18) Niin siellä huomaa selkeesti sen että kuka on käynyt vaihdossa ja kuka ei.

Så man märker det klart att vem som har varit i utbyte och vem inte.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

19) - - Suurin osahan meistä (saksanopiskelijoista) on tehnyt kieliharjoittelun vaihtona, ja tietysti sitten paljon kauemmin siellä käyttänyt sitä kieltä niinku arjessa. - - Et joitain ihmettyttää, et miten toi voi niinku puhua noin luontevasti ja noin tommosella autenttisella aksentilla ja sillee. Mutta emmä nyt koe, että kuitenkin oisin mitenkää, ei mulle tuu semmonen et, voi vitsi ku mä oon nii huono ja noi on nii hyviä, että kyllä siellä on niinku aika samantasosia sitten ehkä kuitenkin suurin osa.

Den största delen av oss (tyskstudenterna) har avlagt språkpraktiken som utbyte och förstås använt språket länge i vardagen. - - Att ibland undrar jag att hur någon kan tala så naturligt och med så autentisk accent och så. Men jag upplever dock inte att jag skulle vara, jag får inte en sådan känsla att jag är så dålig och andra är så bra att den största delen ändå är ungefär på ganska samma nivå.

(Teija, femteårsstudent i tyska)

I början av studierna upplevde Teija däremot att hon bara gör bort sig om hon talar tyska men nu känner hon sig däremot relativt självsäker inför att tala. Hon konstaterar att det nu inte finns några större hinder inför att tala och anser att hennes muntliga färdigheter är relativt bra. Taina upplever också att hennes muntliga färdigheter har utvecklats mycket under studierna. I början av studierna var det svårare att tala och lättare att förstå men nu föreligger båda färdigheterna ungefär på samma nivå. Taina tycker dock att sina skriftliga färdigheter ännu är bättre än muntliga färdigheter även om hon

uppskattar muntliga mer. Hon konstaterar att hennes muntliga färdigheter är ungefär på samma nivå som genomsnittsnivå i gruppen även om hon ännu känner sig lite osäkrare inför att tala jämfört med andra studentkamrater.

Leena tycker att hon i början av studierna inte var den sämsta men inte heller den bästa talaren i gruppen. Hon beskriver att hon då hade grundläggande färdigheter i tyska eftersom hon hade läst tyska sedan lågstadiet men gruppen vid universitetet var mycket heterogen och några hade redan längre varit i tyskspråkiga länder. Innan hon började universitetsstudierna tyckte hon att exempelvis hennes uttal var bra och hade fått positiv feedback på det men vid universitetet under uttalskursen märkte hon snabbt att hon inte kunde så bra som hon hade tänkt (se följande exempel).

- 20) - - Niin sit huomas, et emmä nyt ehkä niin kauheen hyvin osaakaan, että kun niinku tuli niin semmonen malli, että näin pitää. Mut kyllä oli mulla sellanen olo, et emmä nyt huonoiten siellä äännä, että ihan semmonen, että kuitenkin uskalsi välillä avata suunsa.
 - - *Så märkte jag sen att jag inte kan så hemskt bra när det fanns en sådan förebild att så här ska man göra. Men jag hade ändå en känsla att jag inte uttalar sämst att en sådan känsla att jag dock vågade öppna munnen då och då.*

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Nu beskriver Leena att hon är ganska orädd inför att tala och hon är relativt nöjd med sina muntliga färdigheter. Hon tycker att hennes muntliga färdigheter är bättre än skriftliga och särskilt förståelse är hennes styrka. När hon jämför sina muntliga färdigheter med andra i gruppen anser hon att hennes färdigheter är ungefär på genomsnittsnivå eller även bättre. Hon konstaterar att hon formulerar satser ganska snabbt och talar snabbt medan en del av gruppen talar långsammare och tänker mycket på det om det går rätt. Hon verkar dock vara lite osäker på sina muntliga färdigheter eftersom hon konstaterar att hon inte vet hur bra hon är att tala även om hon tycker om att tala. Det kanske beror på vem hon jämför sig själv med. Exemplet 21 nedan illustrerar hennes svar.

- 21) Puhuminen, no emmä tiä oonko mä siinä hyvä, mutta kyllä mä siitä ihan tykkään. - -
 No oommä varmaan ihan rohkea nykyään. Ja no ehkä jotenkin ku se vertailukohta mitä on, on niinku natiivit, tai sit mitä meillä on niinku tuolla tunneilla, nii emmä siellä niinku huonoin oo, mutta huomaan niinku niistä, jotka on käyny vaikka au pairina, ja ollu

pitemmän aikaa, niin että ne tavallaan osaa sen sellasen vielä paremmin sellaset reagoinnin ja semmosen, mut kyllä mä ihan mielellään puhun saksaa.

Att tala, nå jag vet inte om jag är så bra på det, men jag gillar det. - - Nå jag är nuförtiden ganska modig. Och kanske på något sätt den jämförelsepunkt som finns att det finns infödda eller det vad vi har där på lektioner att jag inte är den sämsta där men jag märker att dem som jobbat t.ex. som au pair och varit längre, så de kan på sätt och vis reagera bättre och så men jag talar ju gärna tyska.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Vad gäller utvecklingen av de egna muntliga färdigheterna vill förstaårsstudenterna utveckla särskilt utflyt och uttal. Dessutom vill de förbättra ordförråd, grammatik i talat språk samt allmän säkerhet inför att tala. De längre hunna studenterna betonar samma saker. Många nämner alltså att de vill utveckla särskilt utflyt, uttal och ordförråd. Vad gäller ordförråd skulle de vilja kunna mer särskilt slangartade uttryck eller idiomatiska uttryck. Dessutom nämner en student också grammatisk korrekthet i tal som utvecklingsmål. Vidare menar några studenter att talet känns naturligt och vara tydligare och mer logiskt. En av studenterna konstaterar också att hon skulle vilja vara rolig på det främmande språket på samma sätt som hon är på sitt modersmål. I exemplen 22 och 23 nedan illustreras ett par svar.

22) Jotain tollasta varmuutta pitäis varmaan yrittää ite niinku jotenki harjotella, puhua mahdollisimman paljon.

Jag borde kanske träna något slags självsäkerhet, att tala så mycket som möjligt.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

23) Erityisesti tällanen puheryhmi, ääntäminen, prosodia, sellaset tulee ja tietenkin no, puhumiseen liittyy sanavarasto, slangi-ilmaukset.

Särskilt sådan talrytm, uttal, prosodi och sådana och förstås nå, att tala har att göra med ordförråd och slangartade uttryck.

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

8.2 Upplevelser av muntliga situationer på svenska och på tyska

I detta avsnitt diskuteras studenternas upplevelser av muntliga situationer där kommuniceras på svenska eller tyska. Först behandlas situationer vid universitetet och därefter utanför det. Till slut sammanfattas ännu de viktigaste upplevelsena vad gäller utvecklingen av studenternas muntliga färdigheter.

8.2.1 Muntliga situationer vid universitetet

Vad gäller förståelse av talat språk konstaterar förstaårsstudenterna att de nu inte har svårigheter med att förstå svenska eller tyska vid universitetet. Några konstaterar att svenskt/tyskspråkig undervisning i början orsakade lite nervositet men de blev snabbt vana vid på det. Naturligtvis finns det några nya ord och termer som studenterna inte genast förstår men generellt har de inga stora svårigheter i fråga om förståelse. Exempelen nedan illustrerar några svar.

24) Kyllä mä opettajia oon ihan ymmärtäny lähtökohtasesti hyvin, että tietysti jotkut vaikeet termit, mitä nois niinku esiintyy, jotkut kielioppitermit ja tämmöset, mitä ei oo ennen kuullu, niin niitä ei tietenkään välttämättä ymmärrä. Mut se on ollu aina, ku tulee joku uus termi, niin eihän sitä ensimmäisellä kerralla ymmärrä oli se mikä kieli tahansa.

- - *Rent allmänt så har jag förstått lärare bra att förstås några svåra termer som kommer fram, några grammatikbegrepp och sådana som man inte hört tidigare, så dessa förstår man naturligtvis nödvändigtvis inte. Men det har varit alltid när en ny term förekommer att man inte kan förstå den för den förstå gången på vilket språk som helst.*

(Janne, förstaårsstudent i svenska)

25) No aluks se oli jännää, sillee tietysti tottua siihen ja mutta oon edelleenkin sitä mieltä että ymmärrän kyllä kaiken mitä sanotaan - -

Nå i början var det spännande och att bli van vid det men jag anser fortfarande att jag förstår allt som sägs.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

26) Yllättävän nopeesti siihen sitten turtu tietyllä tavalla. - - Niinku alkuun sitä sillee oikein niinku mietti et nyt se puhuu saksaa, mutta että ei sitä nytte enää, et nyt se on ihan sama et mitä kieltä ne siellä käyttää sinänsä.

Övrraskande snabbt blev man van vid det på ett visst sätt. - - Liksom i början funderade jag på att nu talar han/hon (lärare) tyska men inte nu längre, att nu spelar det inte någon roll vilket språk de använder.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

I början av sina studier upplevde också de längre hunna studenterna mestadels att det var relativt lätt att förstå talat svenska eller tyska (se exempel 28). Exempelvis Taina upplevde tyskspråkig undervisning positivt. Hon konstaterar att det inte kändes så hemskt svårt även om hennes lärare på gymnasiet inte hade talat så mycket tyska. Förståelsen förorsakade dock mer eller mindre stress för några studenter. Särskilt Teija var nervös för om hon hade förstått lärarens anvisningar rätt. Hon medger att det troligen fanns situationer där hon verkligen inte förstod vad som ska göras (se exempel 27). Leena uppger också att tyskspråkig undervisning i början var lite tungt även om hon förstod nästan allt. Minttu lyfter däremot fram att det i början var lite svårt att förstå sverigesvenska varietet eftersom hennes lärare tidigare hade talat bara finlandssvenska.

27) Ainakin semmoset jännitti aina hirveesti, ku opettajat anto jotain tehtäviä, että ymmärsinkö mä nyt sen tehtävän oikein. - - Kyl varmaan oli semmosiakin tilanteita, et oikeesti ei ymmärtäny, mut ainakin aina mietti, ku jos ne vaikka anto vaan suullisesti jonku tehtävänannon, et tee ens kerraks tällanen, niin hirveesti mietti sitä, et oonkohan mä nyt tehny sen ihan väärin, et ymmärsinkö mä, et mitä ne tarkotti.

Åtminstone sådana orsakade nervositet när lärare gav några övningar att om jag har förstått övningen rätt. - - Det var troligen också sådana situationer att jag verkligen inte förstod men åtminstone tänkte jag alltid om de gav bara muntligt en uppgift, att gör det här tills nästa gång, så tänkte jag mycket på det att om jag har gjort det helt fel, att om jag förstod vad de menade.

(Teija, femteårsstudent i tyska)

28) Alussa niin ei tullu sellasta, että mä en nyt ymmärrä mitään, vaan kyllä lähestulkoon kaiken ymmärsi, mitä niinku sanottiin ja opetettiin.

I början kom det ingenting sådant att nu förstår jag ingenting utan jag förstod nästan allt som sas eller läras. (Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Nu har dock ingen av de längre hunna studenterna stora problem med att förstå talat språk. Minttu konstaterar att hon nu kan förstå också snabbare tal, för universitetsordförråd och termer har blivit bekanta. Terhi uppger också att hon förstår väldigt bra och blir även irriterad på att man översätter några saker för mycket till finska. Även Taina och Teija konstaterar att det är lätt att förstå. Teija rapporterar att hon nuförtiden inte upplever någon skillnad mellan tyska och finska vad gäller förståelse. Leena medger däremot att ju abstraktare innehåll är desto svårare är det att förstå en exakt betydelse av ordet. Hon förstår dock ungefär vad som menas och konstaterar att hon förstår ”det grundläggande innehållet” bra. Exempelen 29 nedan illustrerar Leenas svar.

29) Just tommostet käsitteet et must on niinku hirmu vaikee ehkä siinä puheessa tai kirjotuksessa niinku ymmärtää niitä eroja tavallaan. Tai mä niinku tiän sen, että mitä sillä ehkä tarkotetaan, mut sit mä en kuitenkaan ihan tiiä, et mitä sillä tarkotaan.

Just sådana begrepp att jag tycker att det är jätte svårt kanske i tal och i skrift att förstå skillnaderna på något sätt. Eller jag vet vad som kanske menas med det men sen vet jag inte exakt vad som menas.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Vad gäller däremot upplevelser av att tala vid universitetet har förstaårsstudenterna något annorlunda upplevelser. Från alla förstaårsstudenterna har Janne mest positiva upplevelser av att tala vid universitetet. Han konstaterar att det känns naturligt att tala. Han har ännu inte stött på situationer där det skulle kännas svårt eller obekvämt att tala. På gymnasiet talade hans lärare mycket svenska och eleverna fick också tala mycket. Detta är troligen en orsak till att Janne känner sig säker inför att tala också vid universitetet. Hanna har däremot en helt annorlunda upplevelse av muntliga situationer. Hon konstaterar att hon nu känner sig osäkrare inför att tala än på gymnasiet. Hon upplever att lärarnas kravnivå nu är högre och alla andra studenter också är så bra på att tala. Eftersom hon på gymnasiet var en av de bästa i gruppen kände hon sig inte så nervös inför att tala. Det var dock lite svårt att tala redan på gymnasiet eftersom de talade svenska relativt lite då. Maria känner sig också nervös inför att tala svenska men konstaterar att det nu känns något lättare men att det ännu inte känns naturligt. Särskilt situationer där hon ska reagera snabbt är utmanande eftersom hon inte har så mycket tid att tänka på vad hon ska säga. Maria betonar att talandet redan på gymnasiet var den svåraste delen av språkfärdigheten. Hon blev inte van vid att tala svenska på gymnasiet och särskilt fria talöv-

ningar gjordes sällan där. Även om hennes lärare talade svenska på gymnasiet undervisade hon grammatiken på finska vilket enligt Maria förorsakade att man använde relativt mycket finska på lektioner. I exemplen 30 och 31 nedan beskriver Hanna och Maria hur det känns att tala vid universitetet.

- 30) Ehkä vähän melkein epävarmempi tai varmaan se, että kun kaikki muutkin on niin hyviä ruotsissa tai ainakin ajattelee niin, et kaikki muut on parempia ku ite. - - Ja sit kans se, että ajattelee, et opettajat olettaa et pitää olla jo tosi hyvä ruotsis, niin sit jotenkin ehkä suurempi kynnys puhua, et silleen ehkä vähän jännittävämpää.

Kanske känner jag mig även osäkrare eller troligen det att alla andra nu också är så bra på svenska eller åtminstone jag tänker så att alla andra är bättre än jag. - - Och jag tänker också att lärare antar att vi redan är så bra på svenskan så därför är det kanske en större tröskel att tala att på så sätt känns det kanske mer nervöst.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

- 31) Kyllähän se jännitti ja jännittää vieläkin, mutta kyllä se paljon luonnollisempi on lähtee puhumaan ku on sitä jonkun verran jo tehny tässä, että tota niin, helpompaa on nykyään, mutta ei se vielääkään niinku silleen kovin luontevaa oo.

Jag kände mig nervös inför att tala och så känns det fortsättningsvis men det känns dock mycket naturligare att börja tala när jag lite har gjort det nu att det är lite lättare nu men inte jättenaturligt.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

Heli konstaterar också att det var en hög tröskel inför att tala tyska när hon började studierna på universitetet. Först tänkte hon mycket på det om hon kommer att göra fel och vad kommer den infödda läraren tänka. Såsom svenskstudenterna Maria och Hanna hade Heli inte heller talat mycket tidigare i skolan. På gymnasiet gjordes mestadels mekaniska talövningar och särskilt skriftliga övningar och studentexamen betonades. Även Aada uppger att talövningar på gymnasiet var relativt styrda och man koncentrerade sig på att förbereda sig på studentexamen. Hon konstaterar att det på gymnasiet var relativt lätt att tala om ett visst ämne vars ordförråd man hade gått igenom medan spontana situationer var svåra. Exemplen nedan illustrerar Helis och Aadas svar.

- 32) No se oli se kynnys aluks ihan hirveen suuri oikeesti, ku on kuitenkin natiiviopettajat.

Ja sitten ite tuntu, ku sitä puhumista ei oo vaan ollu sillee koulussa paljon, niin se oli

hirveen kynnys oikeesti saada sanaa suusta, mutta nyt niinku sit ku sitä on pakko tehdä joka päivä suunnilleen, nii sit se niinku rupee tuntuu paljon luonnollisemmalta. Ja ymmärtää sen, että ei oo niin paha, jos sanoo jotain väärin ja sillee. Et se oli ehkä aluks se, että koko ajan oli vaan, etten mä uskalla sanoo mitään, jos mä sanon jotain väärin.

Nå i början fanns det verkligen en hög tröskel att tala eftersom vi dock har infödda lärare. Och sen kändes det, eftersom vi inte talat mycket i skolan, så var det en hög tröskel att verkligen säga något men nu när man måste göra det ungefär varje dag börjar det kännas naturligare. Och man förstår också det att det inte är så farligt om man säger något fel och så. Att i början var det så att jag hela tiden var så att jag inte vågar säga något om säger någonting fel.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

- 33) Sen muistaa, että jos oli joku niinku nimenomainen aihe, ja siitä oli niinku käyty se sanasto läpi, niin sitten sen jälkeen, ku alettiin puhua niin oli se aika helppoo ja ihan mukavaakin. Mutta eihän siinä sellasta niinku spontaania kielenkäyttöä oppinu ollenkaan, et jos sulle tulis joku vaikka sanomaan, että ”anteeks missä täällä on vaikka lääkäri” tai ei löydä vaikka terveyskeskukseen niin siinä ois mennä ihan, et ei mulla oo tähän nyt niitä sanastoja tässä edessä.

Jag minns att om vi hade något särskilt tema vars ordförråd vi studerat och när vi började tala efter det så det var ganska lätt och trevligt. Men man lärde inte alls spontant språkbruk att om någon skulle komma och säga att ”ursäkta, var finns det en läkare” eller man inte hittar till hälsovårdscentral så sen skulle jag varit att jag nu inte har ordlistan här för det.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

Heli upplevde att hon inte lärde sig att diskutera fritt på tyska på gymnasiet men nu känns det dock naturligare att tala. Hon tycker att orsaken till det är att man diskuterar mycket på universitetet. Dessutom har hon märkt att hon kan klara med tyska i några situationer och det har gett henne mod att använda språket mer. Heli betonar att eftersom hon hör språket hela tiden, lär hon sig också nytt ordförråd. Aada konstaterar också att det nu är redan lättare att tala än i början av hösten. Hon lyfter fram bra atmosfären i gruppen vilket gör att hon vågar tala. Hon känner att man inte behöver vara bättre än man är i deras grupp. I exemplet 34 nedan beskriver Aada talandet vid universitetet.

34) On se aika paljon helpompaa, mitä se alkusyksystä oli, että silloin oli niin sellasta paljon sellasta hakemista ja onhan se niinku vielä nytenkin. Mutta se on ollu meillä ainakin niin hyvä ryhmähenki ollu, ja just sellanen niinku fiilis, että ei niinku tarvii olla sen parempi ku mitä on, että uskaltaa puhua ja just se, että on ollu hyvin noita kaikkia keskustelujuttuja.

Det är mycket lättare än vad det var i början av hösten att det då var mycket sådant sökande och ännu nu måste jag söka. Men det att vi har haft en bra gruppanda och just en sådan stämning att man inte behöver vara bättre än man är att man vågar tala och just det att det har varit mycket diskussionsuppgifter.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

Aada konstaterar dock att det ännu är något utmanande att tala tyska och hon hoppas att det skulle vara lättare. Enligt hennes åsikt är det lättare för andra i gruppen (se exempel 35 nedan). Det är svårt för henne att tala särskilt om känslor och andra abstrakta saker.

35) No siis jonkin verran haastavaa se on koko ajan se puhuminen, et ei se niinku vielä silleen niinku niin helppoo kuin sen toivoisin olevan tai niin helppoo ku muilla mun luokkalaisilla on.

Nå det ännu relativt utmanande att tala att det ännu inte är så lätt som jag skulle hoppas eller så lätt som de är för andra i min klass. (Aada)

De längre hunna studenterna medgav också att det i början av studierna var svårt att tala. Många beskrev talandet ganska negativt: exempelvis hemskt, fruktansvärt, skrämmande, förskräckligt, nervöst, knaggligt/styvt. I bakgrunden av deras svar kan man se samma saker som i förstaårsstudenternas svar. De var bland annat osäkra på sina muntliga färdigheter, tänkte mycket på språkriktighet, kände stress inför allmän kravnivån, andra studenters höga nivå och lärarnas förväntningar. Såsom några förstaårsstudenter hade de inte heller talat så mycket svenska eller tyska tidigare i skolan.

Minttu konstaterar att hon i början av studierna kände sig rädd och nervös inför att tala eftersom hon inte hade talat svenska mycket i skolan. Talet begränsades också av ett bristfälligt ordförråd. Teija hade inte heller övat tal mycket på gymnasiet och noterar att hon redan på gymnasiet var blyg på att tala. Under gymnasiet var hon på samarbetskolbesök i Tyskland och bodde en vecka i tyskspråkig familj men vågade inte alls tala

tyska med dem. Hon beskriver att det i början av universitetsstudierna var väldigt svårt och förskräckligt att tala och hon försökte även att undvika det. Om läraren exempelvis frågade någonting på tyska, svarade hon på finska. Hon var särskilt rädd för att vad infödda lärare tänker om hennes tal. Både Minttu och Teija funderade då mycket på fel. I exemplen nedan illustreras deras svar.

- 36) Sehän oli ihan kauheeta (nauraa), pelotti ja jännitti tavallaan. - - Kirjallinen tuotos niiku oli paljon helpompaa, et sitä oltiin harjoiteltu paljon koulussa. Mut se, että mullaki oli esimerkiksi lukiossa sillee, että meidän ruotsinopettaja puhu aina suomea eikä sitä ruotsia sillä tavalla ollut kuullut, et siinä meni aikaa, et tottu ensinäkin siihen, että kaikki opettajat puhu tunneilla ruotsia, oppi ymmärtämään sitä ja saatikka sitte, että uskalsi jotaki sanoa sitte niille opettajille tai sillä tunnilla. Et mietti silloin hirveesti sitä että me neekö tää nyt kieliopillisesti oikein.

Det var ju helt hemskt (skrattar), jag var rädd och nervös på sätt och vis. - - Skriftlig produktion var mycket lättare att vi hade tränat det mycket i skolan. Men det att vår svensklärare t.ex. alltid talade finska på gymnasiet och jag inte hade hört så mycket svenska, att det tog tid att jag blev van vid på det att alla lärare talade svenska lektioner att jag lärde mig att förstå det och att jag sen vågade säga någonting till lärare eller på lektionen. Att då tänkte jag mycket på det om det går grammatiskt rätt.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

- 37) Sillon ei mielestään osannu kyllä sanoa mitään eikä voinu, nolaa vaa ittensä, jos avaa suunsa. - - Se oli se pelko niistä virheistä ja semmosta, että ja mitä toi, ku opettajatkin on natiiveja, et mitä se ajattelee ku se kuulee mun kaikki virheet.

Då tyckte jag att jag inte kunde säga någonting och kunde inte eftersom jag bara gör mig bort om jag öppnar munnen. - - Det var rädslan för fel och sådant att vad den där, när lärarna också är infödda att vad den tänker när han hör alla mina fel.

(Teija, femteårsstudent i tyska)

Även Leena uppgav att det i början kändes hemskt att tala. Hon upplevde att lärarna hade höga förväntningar på studenters muntliga färdigheter. Dessutom var gruppen relativt heterogen. De ena studiekamrater hade redan länge vistats i tyskspråkiga länder och var mycket bra på att tala medan de andra kom direkt från gymnasiet utan en särskilt bakgrund. Hon konstaterar att hon inte var den sämsta i gruppen men andra studenters höga kompetens skapade dock stress för henne. Såsom Leena kände också Minttu stress

inför andra studenters höga kompetens eftersom hon på gymnasiet hade varit en av de bästa medan de andra vid universitetet var på samma nivå eller även bättre (jfr också Hanna tidigare). I exemplen 38 och 39 nedan beskriver Minttu och Leena hur det kändes att tala i början av studierna.

38) Aika kamalalta (nauraa) - - Meillä oli niin hirveen eritasosia just noi tyypit siellä. Osa oli ollu just vuoden au pairina tai jotain, ja sit yks oli niinku asunu 10 vuotta Saksassa, et se ainakin pikkasen eroaa. Ja sit joku on tullu, niinku en määkään niinku huonoin ollu ku kuitenkin pitkän saksan lukenu, et ihan semmonen perus joo. Sitten mä olin ollu niinku yhen kuukauden vaihossa lukion aikana - - mutta niinku huomasin et eihän se nyt, eihän siitä ollu mitään hyötyä.

Ganska hemskt (skrattar)- - Vi hade gäng som var på så olika nivåer. En del hade jobbat ett år som au pair eller något sånt och sen en hade bott 10 år i Tyskland att det åtminstone gör skillnader. Och sen någon har kommit, att jag inte var den sämsta eftersom jag hade läst lång tyska (sedan lågstadiet) att jag var ju på grundnivå. Jag hade varit en månad i utbyte under gymnasiet - - men jag märkte att jag inte hade nytta av det.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

39) Mut se, et nyt kaikki oli samalla tasolla tai parempia, niin se oli vähän jännittävämpää, että meneekö oikein. Ja tietysti myös se, että osa opettajista oli natiivipuhujia tai natiivipuhujien tasolla - -

Men det att alla nu var ungefär på samma nivå eller även bättre, så det kändes nervöst om det går rätt. Och förstås också det att en del av lärarna var infödda talare eller på samma nivå som infödda talare - -

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Taina ansåg att det i början kändes knaggligt att tala även om läroämnena däremot inte var så svåra. Hon kände att hon då inte vågade tala och var osäker på sina färdigheter eftersom hon inte hade talat mycket på gymnasiet. Hon betonar dock att det inte var helt hemskt att tala tyska. Terhi medger också att det i början var svårt att tala eftersom hon inte kände någon i gruppen och visste inte heller hurdana förväntningar lärarna hade. Hon kände sig alltså osäker på att hur bra hon redan borde tala. Terhi betonar att det inte var så hemskt svårt att tala även om hennes ordförråd var bristfälligt och hon inte var så modig att tala. Även Leena konstaterar att det var svårt att tala eftersom hon inte hade

tillräckligt med ordförråd (jämför Aada och Minttu tidigare). Exempler 40 och 41 nedan illustrerar Terhis och Leenas svar.

- 40) Siihen vaikutti monet jutut, et mikse se tuntu vaikeelta. Et oli ensinäkin ihan vieraita ihmisiä ja sitten vähän sellasta, ettei tienny oikein opettajien odotuksista, että kuinka hyvin pitäis puhua ja näin. Mutta tota kyl se vaikeempaa oli ku nyttien, mutta ei se mitään ylitsepääsemätöntä oo ollu. Se on lähinnä se rohkeus ja sitten sellanen sanavarasto on ollu vähän kapea ehkä kuitenkin, ku on alottanu täällä - -

Många saker påverkade det varför det kändes svårt. Att det för det första fanns helt obekanta människor och sen sådant att man inte visste hurdana förväntningar lärare hade att hur bra borde man tala och så. Men ja, det var ju svårare än nu men inte så svårt att man inte skulle komma över. Det var närmast mod och ordförråd som dock var trånga när man började här - -

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

- 41) No varmaan lukiossa, ku puhuttiin niin oli aika niihin kappaleiden sisältöihin. Ja et oli se sanavarasto aina siihen kappale, et sillai oli sitä mistä niinku puhua, mut sit täällä tavallaan, ko piti alkaa puhumaan jostain suomalainen saunakulttuuri niin emmä tiiä, muista sanastoo (nauraa).

Nå kanske på gymnasiet när vi talade hade det att göra med innehållet i styckena. Och att vi hade ordförrådet för stycket att vi hade något att prata om men här på sätt och vis när vi borde börja tala om en finsk saunakultur så vet jag inte, kommer inte ihåg ordförrådet.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Nu i slutfasen av sina studier upplever alla längre hunna studenter att det är lättare eller naturligare att tala. Teija upplever nu att det inte finns några problem inför att tala tyska och hon känner sig säkrare inför att tala. Även Minttu är mer säker inför att tala. Hennes ängslan inför att göra fel har minskat och hon konstaterar att det viktigaste är att bli förstådd. Hon funderar dock ännu om hon talar rätt men är inte så orolig för det än för. Ängslan inför att göra fel förekommer särskilt i situationer där hon ska tala med lärare. I exempler 42 nedan beskriver Minttu sina känslor vad gäller talsituationer nu.

- 42) Nyt on niiku paljon varmempi siinä puhumisessa, et enää mä en pelkää nii paljon niitä virheitä. Et mä oon tavallaa oppinut sen, et mä saan sen mun viestin perille, niin se on

siinä se tärkein asia. Mut tottakai edelleen varsinkin, jos puhuu tota opettajien kanssa tai joidenkin, jotka osaa paremmin sitä ruotsia niin välillä miettii siellä päässä, et sanoin kohan mä nyt oikein tai taivutinko mä tuon sanan nyt oikein, mut ei se enää sillä samalla tavalla tasolla kauhistuta kuin silloin ensimmäisenä vuonna.

Nå jag känner mig säkrare inför att tala, att jag inte mer är så rädd för fel. Att jag på sätt och vis har lärt mig att det viktigaste är att jag kan få budskapet fram. Men förstås fortfarande särskilt om jag talar med lärare eller några som kan svenska bättre så ibland tänker jag att om jag sa rätt eller om jag böjde ordet rätt men det förskräcker inte så mycket som under det första året.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Även några andra längre hunna studenter tänker inte heller så mycket på fel som tidigare och har blivit modigare inför att tala. Terhi och Leena tycker att det nu känns mycket lättare att tala än i början av studierna. Båda anser att särskilt uttal och ordförråd har förbättrats. Dessutom påpekar Leena att hennes allmänna diskussionsfärdigheter har förbättrats och hon nu kan bättre formulera sina tankar. Terhi tycker att det viktigaste är att hon nu har mer mod att tala och har lärt sig att hon kan göra fel men blir trots dem förstådd. Även Leena upplever att hon nu vågar mer. Såsom Terhi och Leena konstaterar också Taina att det nu känns lättare och naturligare att tala. Hon har lärt sig att språkdräkten inte är så viktigt utan det att man bara vågar tala. Hon påpekar att det nu är lättare att tala spontant. Hon behöver exempelvis inte formulera det hon säger färdigt i huvudet innan hon säger det.

Det fanns inga stora skillnader mellan svenskstudenterna och tyskstudenterna utan deras upplevelser verkar vara relativt likadana. Skillnaderna beror troligen inte på språket utan det att individer bara är olika.

8.2.2 Muntliga situationer utanför universitetet

Informanterna använde svenska eller tyska muntligt relativt lite utanför universitetet. Situationerna var sällsynta och tillfälliga. De var oftast informella och skapade inte stress. Man talade språket exempelvis med kompisar, syskon eller studiekamrater på fritiden. Oftast hade båda parterna i diskussionen samma modersmål och det var möjligt

att byta språket när som helst. Det var mest typiskt att studenterna använde svenska eller tyska på universitetet, inte utanför det.

Alla förstaårsstudenter medgav att de relativt sällan talar svenska eller tyska utanför universitetet. Janne konstaterade att han ibland använder svenska muntligt för skojs skull med en kompis. Situationen är då avspänd och man behöver inte koncentrera sig på någonting förnuftigt. Maria talar svenska ibland med studiekamrater på fritiden men hon upplever att det inte är så riktig kommunikation utan också för skojs skull. Även om situationerna utanför universitetet är sällsynta upplever hon att det dock är lättare att tala svenska på fritiden än vid universitetet eftersom lyssnare på fritiden inte koncentrerar sig på det om hon talar rätt och inte utvärderar hennes tal. Såsom Maria talar Hanna också ibland svenska med studiekamrater. Dessutom använder hon svenska ibland med sin lillasyster. Hon upplever att hon då inte behöver stressa situationen eftersom hon vet att hon kan bättre svenska än hennes syster medan kravnivån vid universitetet skapar stress för henne. I exemplet 43 nedan illustreras Hannas svar.

43) No eipä nyt kovin jännittävää tai just, jos mä puhun jollekin mun pikkusiskolle, niin mä tiedän, että ei se varmasti huomaa jotain virheitä, jos mä en ite huomaa niitä tai silleen. Et ei oo mitään sellasta hirveetä vaatimustasoo, et kunhan nyt saa sen asian selväksi. Vaikka niin se varmaan pitäis olla täälläkin, et se on se pääasia, mut sit jotenkin ajattelee, et täällä vaaditaan kuitenkin enemmän.

Nå det är inte så nervöst eller just om jag pratar med min lillasyster så vet jag att hon säkert inte märker några fel om jag inte märker dem eller så. Att det inte finns någon hög kravnivå att man bara ska få saken klar. Fast det visst borde vara så också här att det är huvudsak men sen tänker jag på något sätt att det krävs mer här.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

Heli är en enda förstaårsstudent som talar tyska på fritiden med någon som inte har finska som modersmål. Hon har en tvåspråkig pojkvän vars far är schweizisk och hon talar ibland tyska med hans far men känner sig ganska nervös i dessa situationer och därför byter hon ofta språket hellre till engelska. Dessutom talar hon ibland tyska med sin pojkvän för skojs skull eller för att träna men huvudsakligen talar de finska med varandra. Hon upplever att det däremot är lättare att tala tyska vid universitetet eftersom

alla då är i samma situation. I exemplet nedan berättar Heli om hennes upplevelser av att tala tyska utanför universitetet.

- 44) Mun poikaystävä on sveitsiläinen niin sen isälle vähän oon puhunu saksaa, mutta en hirveesti sillekkään, koska se niitten murre on niin, kyl se niinku tietysti ihan saksan-saksaakin yrittää puhua, mutta et senkin kanssa on vielä vähän korkea saksan puhumisen kynnyks, että menee englannin puolelle aika usein. - - Ehkä melkein jännittää vielä enempi puhua sille poikaystävänsä isälle. Ku täällä, ku emmä tiä täällä kaikki on siinä samassa tilanteessa jotenkin, et kaikki muutkin oppilaat joutuu vähän miettimään, mitä sanoo ja tälle. Nii sit ku puhuu jollekin natiiville nii sillee. Ja sit ku mä tiän, et siinä perheessä kuitenkin kaikki muutkin osaa sitä kieltä, ja mä oon se ainoa siinä tilanteessa, joka ei osaa välttämättä niin hyvin, nii sit se ehkä vähän on sellasta haparointia, vaik ei sitä tarvis oikeesti jännittää, mut se vaan tekee jotenkin.

Min pojkvän är schweizisk så jag har pratat lite tyska med hans far men inte så mycket eftersom deras dialekt är så, förstås försöker han att tala tysktyska men det finns dock en ganska hög tröskel inför att tala tyska med honom att vi talar engelska ganska ofta. - - Kanske känns det ännu mer nervöst att tala tyska med pojkväns far. Eftersom här, vet jag inte, eftersom alla här är i samma situation på något sätt att alla andra också måste tänka vad de säger och så. Så när man sen talar med en infödd talare och så. Och sen när jag vet att alla andra i familjen kan språket och jag är den enda i situationen som nödvändigtvis inte kan så bra, så är det kanske sådant fumlande, även om man inte behöver känna sig nervös men det bara gör det.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

Aada har däremot inte alls talat tyska utanför universitetet. Hon har aldrig besökt något tyskspråkigt land. Om hon funderar på hur det vore att använda språket utanför universitetet tycker hon att det kanske är lättare att tala vid universitetet eftersom hon där kan lätt få hjälp (se följande exempel).

- 45) Jos vaikka lähtee sinne vaihtoon nii pakkohan siel on selvitä. Et mä luulen, että siinä yliopistolla se on niinku helppo, et sä voit, no niin sä voit mokata, ja sit sua autetaan. Mut sitten oikeessa elämässä, jos sä mokaat, niin sit sun pitää vaan niinku keksii joku keino, millä sä kierrät sen, jos sä et vaikka muista jotain sanaa tai tälle.

Om man t.ex. åker i utbyte så måste man bara klara där. Att jag tror att det vid universitetet är liksom lätt att du kan göra en blunder och sen man hjälper dig. Men i det rik-

tiga livet om du gör en blunder så måste du bara hitta ett sätt att undvika det om du t.ex. inte kommer ihåg ett ord.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

Även de längre hunna studenterna använde svenska och tyska muntligt relativt lite utanför universitetet. Det fanns inte stora skillnader mellan språket, både svenskstudenter och tysksstudenter talade sällan svenska eller tyska på fritiden och situationer där de använde språket var relativt likadana. Minttu konstaterade att hon ibland talar svenska med finskspråkiga studiekamrater eller kompisar men har inga svenskspråkiga kontakter som inte har finska som modersmål. Såsom Minttu talar också Terhi med finskspråkiga studiekamrater. Både beskriver att de då talar för skojs skull eller på skämt (jfr Janne och Maria). Dessutom talar Terhi ibland i Skype med sina utbyteskompisar i Sverige men konstaterar att det händer ganska sällan. I exemplet 46 beskriver Terhi talsituationen med studiekompisar.

46) No tietenk in täällä koululla siis saatetaan niinku läpällä keskustella ruotsiks toistemme kanssa ja joku sitten aina, ”nääh emmä jaksa enää, lopetetaan tämä”.

Nå förstås här i skolan kan vi på skämt diskutera med varandra på svenska och sen någon alltid, ”nej jag orkar inte mer, ska vi sluta”.

(Terhi, fjärdeårsstudente i svenska)

Tyskstudenterna Taina och Teija talar inte heller mycket tyska utanför universitetet. De har några skriftliga kontakter men upplever att det inte finns några muntliga tyskanvändningsmöjligheter eller -kontakter på deras studieort. Taina konstaterar att hon ibland kan småprata med utbytesstudenter och Teija anger att hon använder tyska muntligt mestadels i undervisningssituationer. Leena är däremot den enda informanten som har en tyskspråkig kontakt som hon träffar regelbundet. Genom sina hobbyer har hon blivit bekant med en tyskspråkig tjej. Leena upplever att det är trevligt att tala med henne eftersom de är jämnåriga och har likadana intressen. Dessutom försöker hon att resa en gång i året till ett tyskspråkigt land så att hon kan använda språket. I exemplet nedan illustreras Leenas upplevelser.

- 47) Must on tosi ihanaa jutella niinku jonku semmosen omantasosen kanssa, tai siis omani käsen, jollon samat kiinnostuksen kohteet ja niinku tavallaan saa sitä arki-, niinku keskustelua arkisemmasta. Must se on aika tärkeetä.

Jag tycker att det är härligt att prata med någon som är på samma nivå eller som alltså är jämnårig och som har samma intressen och man liksom får vardags-, liksom diskussion om vardagliga saker. Jag tycker att det är ganska viktigt.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Leena skulle dock sakna ännu mer kontakter. Såsom Taina och Teija upplever hon också att det finns relativt få situationer där man kan tala tyska om man inte vill tala med helt obekanta människor. I följande exempel funderar hon på detta problem.

- 48) Tavallaan niiton niin vähän niitä tilanteita, millon voi puhua. Niin jotenkin mä en tiää, miten niitä vois järjestää. Tai ei haluu niinku jonku randomin kaa vaa alkaa jutella vaan siks, et pääsee juttelemaan, vaan haluais sellasia niinku mielekkäitä keskustelujakin, mistä vois jatkaa ens kerralla ja taas jatkaa. Vähän niinku, ettei oo vaan sit et ”kukas sä oot ja mitäs sä opiskelet ja”.

Det finns på sätt och viss så få situationer när man kan tala. Så jag vet på något sätt inte att hur jag kunde ordna dem. Eller jag vill liksom inte börja prata med en person därför att man kan prata utan jag skulle vilja ha liksom meningsfulla diskussioner som man kunde fortsätta nästa gång och fortsätta igen. Liksom att det inte är bara att ”vem är du och vad studerar du och”. (Leena)

Vad gäller sedan frågan om det är lättare att använda språket muntligt vid universitetet eller utanför det har de längre hunna studenterna något avvikande åsikter. Den största delen av dem upplever att det känns lättare utanför universitetet, medan Terhi anser att det är lättare att tala vid universitetet eftersom man vid universitetet har ett visst ordföråd och vissa vanor medan det på fritiden krävs mer. I exempel 49 nedan beskriver hon sina upplevelser i studentutbytet.

- 49) Se on ehkä helpompi täällä yliopistolla, ku täs on tietty sanasto ja tietyt sanat, tietty kaava. Ja vapaa-ajalla sitten, mitä tuli just vaihdossakin mulle, niinku ihmiset sano mulle, et kuulostan nelikymppiseltä akateemikolta, ku ei oo sellasta slangisanastoa ja puhekieltä ei osaa samalla tavalla, ku sitten tätä, mitä muuten sit käytetään ja vaaditaan. Et

sellanen ero siinä ainakin on. Se niinku vaikeuttaa jopa sitä ymmärtämistä sitten, kun keskustelussa jonkun kanssa, toinen puhuu tosi puhekieltä ja lyhentää sanoja.

Det är kanske lättare här vid universitetet eftersom vi har ett visst ordförråd och vissa ord, vissa vanor. Och sen på fritiden, vilket också kom fram i utbytet att människor liksom sa mig att jag låter som 40-årig akademiker eftersom jag inte har sådant slangordförråd och jag inte kan talspråket på samma sätt än det här som vi annars använder och som krävs. Att det åtminstone finns en sådan skillnad. Det gör det liksom svårare att förstå när man diskuterar med någon och någon talar väldigt talspråket och förkortar orden.

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Taina tycker däremot att det är lättare att tala utanför universitetet i en målspråklig miljö. Hon upplever att lyssnaren inte har så höga förväntningar på henne då eller inte utvärderar henne och hennes tal. Hon anser att hon vågar tala mera i den målspråkliga miljön.. Även Leena upplever att det är lättare att tala utanför universitetet eftersom hon tycker att språket då inte behöver vara så bra och felfritt som möjligt utan det viktigaste är att bli förstådd. Exempelen nedan illustrerar deras svar.

- 50) Kyllä ehkä se siinä kulttuurissa on, että sulta ei sillee välttämättä ehkä ooteta niin paljoa, toisaalta se on hyvä, toisaalta huono asia, mut sillee ehkä uskaltaa sitten puhuaki enemmän huolimatta niistä virheistä mitä tekee. - - Ku ei oo kukaan arvioimassa tai sillee. Tai ne aattelee tai tietää, että sä oot vieraan kielen puhuja kuitenkin, kyllähän täälläkin tiedetään, mut se on kuitenkin oppilaille sitte, aina aiheuttaa kuitenkin semmosta pientä arviointia jostain.

Kanske är det där i kulturen att man nödvändigtvis inte förväntar så mycket från dig, å ena sidan är det bra, å andra sidan en dålig sak men på så sätt vågar man kanske tala mer trots fel som man gör. - - När det inte finns någon som bedömer eller så. Eller de tänker eller vet att du talar ett främmande språk, man vet det ju också här men det är ändå för elever att det dock alltid förorsakar sådan liten bedömning om något.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

- 51) No ei tarvi pelätä, että tekee virheitä tai siis just, että voi vaan sanoa jotain niitä yksinkertaistettuja sanoja tai kuhan tulee ymmärretyksi.

Nå man behöver inte vara rädd för att göra fel eller just att man bara kan säga några sådana förenklade ord eller att man bara blir förstådd.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Minttu medger också att hon känner sig mer nervös vid universitetet än utanför det. Hon upplever att hon utanför universitetet kan koncentrera bättre på diskussion och kommunikation och behöver inte tänka så mycket språkriktighet. Minttu upplever kanske också att hon inte bli så starkt bedömt utanför universitetet. I exemplet nedan beskriver hon sina upplevelser.

- 52) Mä ehkä kuitenkin kokisin ne yliopiston niiku tavallaan, että jos niiku opettajan kanssa keskustelee, niin ne olis jännittävämpiä, koska ne on tavallaan sen kielen asiantuntijoita ja ammattilaisia ja ne tietää sitten, mikä siinä mättää, jos siinä joku mättää. Mut se, että tavallaa, ku keskustelee jonku ihan perusuotsinkielisen ihmisen kanssa, niin ei se välttämättä tiedä mitään kieliopista ja ääntämissäännöistä, et se vaan saattaa kuulostaa vähän hassulta tai oudolta, mut se, että se on vaan, et mä en oo sitten natiiviruotsalainen, et se ymmärtää sen. Mut siinä niiku sitte ainaki ite pystyy keskittymään paljon enemmän siihen keskusteluun ja siihen kommunikointiin.

Jag skulle kanske uppleva situationer vid universitetet mer nervösa att om man t.ex. diskuterar med lärare, skulle det kännas mer nervöst eftersom de på sätt och vis är experter och proffs i språket och de vet sen vad som är fel om något är fel. Men när man diskuterar med en vanlig svenskspråkig person så vet han/hon kanske ingenting om grammatiken och uttalsregler utan att det bara kan låta lite lustig och konstig men det att det bara är att jag inte är en infödd svensk att han/hon förstår det. Men där kan jag åtminstone själv koncentrera mig mycket bättre på diskussion och kommunikation.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Teija anser däremot att man inte kan säga att den ena är lättare eller svårare att tala än den andra. Hon konstaterar att man använder olikartat ordförråd vid universitetet och utanför det (jfr Terhi). Hon beskriver att det skapar stress för henne om det inte finns tillräckligt med ordförråd för diskussionen oberoende av det om det är fråga om en situation vid universitetet eller på fritiden.

8.2.3 Studenternas viktigaste upplevelser vad gäller utveckling av muntliga färdigheter

Man kan märka en stor skillnad när de längre hunna studenterna beskriver hur det kändes att tala i början av studierna och hur det nu är i slutfasen av studierna. I detta avsnitt behandlas deras viktigaste upplevelser när det gäller utveckling av deras muntliga färdigheter. Muntliga kommunikationssituationer utanför universitetet verkar spela en större roll än studierna vid universitetet. Alla informanter lyfte alltså fram en vistelse i ett svenskspråkigt/tyskspråkigt land och användning av språket i äkta situationer som viktigaste upplevelse eller vändpunkt. Dessutom har deras språkstudier och pedagogiska studier naturligtvis också påverkat på något sätt deras uppfattningar om sina egna muntliga färdigheter.

Minttu som avlade språkpraktiken som språkkurs i Sverige lyfter denna upplevelse fram som det viktigaste vad gäller utvecklingen av hennes muntliga språkfärdighet. Då fick hon både höra och tala mycket svenska. Dessutom fick hon positiv feedback på sina färdigheter, bland annat på sitt uttal vilket var viktigt för henne. Hon anser att allt detta har gett henne en känsla av säkerhet att hon kan tala svenska (se exemplet 53 nedan).

53) Ja siellä sitä (ruotsia) just kuuli ja pääsi käyttämään niiden ruotsinkielisten opettajien kanssa ja sitte ihan vapaa-ajallakin puhuttiin siellä mun kämppiksen kanssa ruotsia. Ja sitten myös se, että sieltäkin tuli sellasia positiivisia kommentteja, että ei kuulostanu semmoselta kauheen ulkomaalaiselta tai ei kuulostanu suomenruotsalaiselta, - - et se kuulosti ihan niiku no hyvältä jollain tavalla se ruotsi. - - Ja siitä sai sit just sellasta varmuutta, että kyllä mä nyt osaan tätä.

Och där hörde jag det (svenska) och kunde använda det med svenskspråkiga lärare och sen också på fritiden talade vi svenska med min rumskompis. Och sen också det att det kom positiva kommentarer att det inte lät så hemskt utländskt eller finlandssvenskt, - - att den svenskan på något sätt lät bra. - - Och jag fick en sådan säkerhet från det att jag nu kan det här.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Även Teija anser att hennes språkkurs i Tyskland var den viktigaste upplevelsen vad gäller utveckling av muntliga färdigheter. I följande exempel beskriver hon sin språkkurs.

54) Sen kuukauden ku siis opiskeli opettajan kanssa, joka ei tietenkään osannu sanaakaan suomea, ja eikä missään vaiheessa kyllä ainakaan antanu meidän niinku keskustella englanniks sielä tunnilla - - niin kyl se niinku aika paljon autto siihen.

När jag studerade en månad med lärare som inte alls kunde finska och inte gav oss att diskutera på engelska under lektioner - - så det hjälpte ganska mycket.

(Teija, femteårsstudent i tyska)

Däremot Taina som avlagt både språkkurs och varit som au pair ansåg dock att språkkursen inte var så bra som au pair vistelsen eftersom hon då talade bara med andra tysk-inlärare även om hon också hade mycket nytta av den (se exemplet nedan).

55) Siis sekin (kielikurssi) kyllä vaikutti tosi paljon, mutta se ei ehkä niin paljon, koska sielä mä puhuin sitten enemmän vaan niitten muitten saksanoppijoiden kanssa. - - Että se (taso) oli vähän semmosta, ei niin hyvää ehkä silloin. Mutta kyllä mä siis muistan, että mä siitäkin hyödyin siis tosi paljon ja tykkäsin siitä, että sillee. Mutta ehkä se, ku ei sitten ollu sitä käytännön varsinaista saksalaista arkea siellä ku oli niitten kanssa.

Alltså den (språkkursen) påverkade också jätte mycket men kanske inte så mycket eftersom jag där talade mestadels bara med andra tyskinlärare. - - Att den (nivå) var sådan, inte så bra då. Men jag kommer ihåg att jag också hade jätte mycket nytta av den och tyckte om det att så. Men kanske det att jag inte hade praktisk tysk vardag när jag var med dem.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

Taina lyfte fram tre månaders au pair-arbetet i Tyskland som viktigaste upplevelse vad gäller utveckling av muntliga färdigheter. Även om språkkursen också var viktigt, har det, att hon bodde i en tyskspråkig familj tre månader, gett henne mest. I exemplet 56 nedan redogör hon för vad hon lärde sig under denna tre månader.

56) Ku mä olin siellä sen 3kk silloin viime kesänä niin siinä niinku oppi, siellä sai semmosta, että niinku vähän tietäkin mistä puhuu, ettei sit mieti koko ajan jotain kielioppijuttuja, että uskaltaa enemmän. Niin sen mä koin ainakin semmosena, että nyttien pystyy osallis-

tumaan keskusteluun, vaikkei olis ihan varma siitä kieliasustakaan, että sei oo niin merkitsevää enää.

När jag var där tre månader under förra sommaren så lärde jag mig, fick jag sådant, att jag bättre vet vad jag talar om att jag hela tiden inte tänker på grammatiksaker att jag vågar mer. Så jag upplevde det så att jag nu kan delta i en diskussion även om jag inte vore säker på språkdräkten att det inte längre är så betydande. (Taina)

När det gäller studierna vid universitetet lyfte Taina fram uttalskursen som vändpunkt i början av studierna (se exemplet nedan).

57) Mä vaan muistan sen, että niinku ku meillä oli ääntämiskurssi, niin siitä mä niinku hyödyin mielestäni tosi paljon, et siinä niinku oppi sitä ja ehkä se anto semmosta itseluottamusta että sitten uskaltaa puhuakin enemmän.

Jag minns bara det att när vi liksom hade en uttalskurs så fick jag jättemycket nytta av den att jag lärde mig och det kanske gav mig självsäkerhet att våga tala mer. (Taina)

Terhi konstaterar att hon redan i början av studierna reagerade på det att det var svårt att tala och valde själv sådana kurser där man ska tala mycket för att hon skulle få mycket övning. Hon upplever att detta har gjort det lättare att tala. Enligt henne var utbytet i Sverige dock det viktigaste eftersom hon där fick upplevelser av situationer i verkliga livet. Där lärde hon sig exempelvis kommunikationsstrategier, att hur hon kan kompensera brister i egen språkfärdighet. I utbytet fick hon också positiv feedback på sina egna färdigheter. Dessutom lyfter hon fram andra vistelsetider i Sverige under gymnasiet och universitetet som viktiga upplevelser. Även Leena betonar studentutbytet som viktigaste upplevelse. Där märkte hon att hon klarade sig med sin språkfärdighet även om de inte var perfekt. Hon påpekar också att det var viktigt att få positiv feedback från infödda språktalare (jfr Minttu och Terhi). Dessa upplevelser har troligen gett henne mod och självsäkerhet eftersom hon anser att hon nu vågar tala mer.

Vad gäller den pedagogiska lärarpraktiken anser nästan alla (Minttu, Teija, Terhi och Taina) att den inte haft så stor betydelse i utvecklingen av muntliga färdigheter men alla har dock fått någon nytta av den. Taina tycker att den inte spelat så stor roll eftersom hon upplever att hon inte kan uttrycka sig så mycket på tyska under lektionerna. Lärarpraktiken har dock kanske gett henne mod inför att tala. Teija har kanske också fått

självssäkerhet från praktiken eftersom hon upplever att hon inte längre känner sig så nervös inför att framträda. Minttu fick upplevelser av att lyckas tala svenska under praktiken vilket naturligtvis är viktigt. Terhi för sin del lärde sig att notera exempelvis hur hon ska formulera satserna så att eleverna förstår och hur snabbt hon kan tala. I tre exempel nedan illustreras några svar.

58) Ehkä sillee, siellä kuitenkin luokan edessä pitää uskaltaa avata se suu, koska sä oot siinä tavallaan vastuussa, että mut sekin sitte rajoittuu aika paljon niihin luokkakieleen ja semmoseen, että ei siinä paljon itteensä pääse ilmasemaan mun mielestä.

Kanske så att man måste våga öppna munnen inför klassen eftersom du är ansvarig men att det begränsar sig ganska mycket till klassspråket och sådant att jag anser att man inte kan uttrycka sig själv så mycket.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

59) On niiku huomannu siellä tunnilla, että kyllähän mä niiku osaan puhua tätä ruotsia. Että ku se oli semmonen varsinkin sillon ku oli nää pedagogiset perusopinnot sillon toisena vuonna, niin se oli semmonen niinku yks sellanen pelonaihe, että enhän minä osaa sitä ruotsia puhua siellä tunnilla, mutta kyllä se vaan siellä sujuu.

Jag har liksom märkt på lektionen att jag liksom kan prata svenskan. Att eftersom det tidigare var, när vi hade pedagogiska grundstudier under andra året, så det var då en rädsla att jag inte kan tala svenska under lektioner men nu går det ju.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

60) Mut tuol (pedagogisessa harjoittelussa) joutui kiinnittää paljon enemmän siihen huomiota, miten asiat sanoo, ja miten muotoilee, ja kuinka nopeesti puhuu ja sellasii - -.

Men där (i pedagogisk praktik) måste man fästa uppmärksamhet på det att hur man säger ärenden, hur man formulerar och hur snabbt man talar och sådant - -.

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Leena upplever däremot att pedagogisk praktik påverkat något negativt eftersom hon har blivit osäkrare på sina muntliga färdigheter. I nybörjargruppen upplevde hon att hon inte kan tala så mycket tyska och måste förenkla sitt språk. I den längre hunna gruppen har hon däremot talat mer tyska men fått kritik på sitt språk och sina fel.

8.3 Språkängslan

I detta avsnitt behandlas ängslan som studenterna känner i situationer där de kommunicerar på svenska eller på tyska. Vad gäller förstaårsstudenterna kände somliga lite nervositet i nästan alla situationer där de ska tala medan andra bara i några få situationer. Deras olika bakgrunder påverkar naturligtvis intensiteten av ängslan men personliga faktorer spelar också en avgörande roll. Janne som anser att muntliga färdigheter är hans styrka känner nervositet väldigt sällan vid universitetet, endast i några muntliga provsituationer och när han ska fråga någonting på svenska från lärare. Maria känner ängslan i likadana situationer som Janne. Muntliga provsituationer och det att hon ska tala med lärare förorsakar lite ängslan. Ingenta av dem känner sig nervös att förstå talat svenska. I exemplen nedan beskriver de situationer där de kan känna sig nervösa.

- 61) Täällä nyt sitten, jos jotain tommonen koe tai sit jos pitää joku kysymys esittää opettajalle, niin siinä voi olla vähän semmonen hmm mieltii vähän tarkemmin, et miten tää nyt sanotaan, semmonen pikkunen jännitys siinä mut ei tuolla ulkopuolella, en mä siellä jännitä mitään.

Här nu om det finns ett prov eller om man ska ställa en fråga till lärare så sen kan det vara sådant att jag tänker mer hur det här sägs, sådant litet nervositet där men inte utanför, där är jag inte alls nervös.

(Janne, förstaårsstudent i svenska)

- 62) Yksinkertasesesti koetilanne, mun ensimmäinen yliopistotentti oli ruotsin suullinen tentti, niin kyllä siinä oli aika paineessa, mä änkytin kaikki sanat vaan ja sillee. Mutta ja sitten se tosiaan, ku opettajalle puhuu niin sit se on semmonen, semmonen jännittävämpi, ku että puhuis vaan kaverille siinä vieressä.

Helt enkelt provsituation, min första universitetstenta var ett muntligt prov i svenska så jag hade ju stress, jag bara stammade alla ord och så. Men faktiskt det när jag talar till lärare orsakar det mer nervositet än att jag bara skulle tala till en kompis bredvid mig.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

Janne konstaterar att han inte är rädd för fel och anser att alla gör fel. Han tycker själv att hans ängslan beror på det att hon vill lyckas i testen och få ett bra betyg. Maria tän-

ker däremot mycket på fel och är rädd/nervös inför att göra fel fast hon vet att det inte händer någonting hemskt även om hon skulle gör fel. Vad gäller Horwitz m.fl. tre kategorier av språkängslan anser jag att både Janne och Maria känner *testängslan* i några muntliga provsituationer. De tolkar kanske också situationer där de ska fråga någonting eller tala med lärare också som små tester som kan påverka deras betyg och därför vill de lyckas också i dem (jfr Pihko 2007: 37). I följande exempel funderar de själv varför de känner sig nervösa.

63) No se on se ku haluu saada hyvän arvosanan - -.

Nå det är det att jag vill få ett bra betyg - -.

(Janne, förstaårsstudent i svenska)

64) Et ne virheethän siinä pelottaa, mutta ku sillei oo tavallaan mitään väliä, että jos tekee virheen ja niin, että kukaan ei heti tuu sanomaan, että miten sä sanoit tolee. - - Jotenkin se oikeakielisyys on niin sellanen itseisarvo, että vaikkei siitä tapahdu mitään, jos sanoo väärin, mut silti ku se tuntee sen piston sydämässä, että ”ei nyt toi meni kyllä väärin”.

Jag är rädd för att göra fel även om det på sätt och vis inte spelar någon roll om man gör fel att någon inte genast kommer att säga att hur sa du så. - - På något sätt är språkriktigheten bara en sådan egenvärde att fast jag vet att det inte händer någonting fast jag säger fel men jag känner dock ett hugg i bröstet att ”nej, nu gick det fel”.

(Maria, förstaårsstudent i svenska)

Maria verkar ställa höga krav på sig själv. Det syntes också i hennes höga kriterier för en bra muntlig språkfärdighet. Hon konstaterar också själv att hon är perfektionist som bara inte vill göra fel. Hon upplever att det är särskilt svårt för henne att göra fel i tal eftersom hon inte kan korrigera dem liksom hon kan göra i en skriven text. Hon konstaterar att det känns hemskt att göra fel eftersom lyssnaren minns en fel version och hon inte kan ändra på det (se exemplet nedan).

65) Tavallaan et se on niin kamalaa, että toisen, toisen muistiin jää tavallaan elämään se niinku ensimmäinen muoto, mikä sillä kielellä niinku on, ku se tulee mun suusta ulos, et mä en voi korjata sitä enää.

På sätt och vis känns det så hemskt att en annan, annan bara minns den första formen av språket när det kommer ut munnen att jag inte kan korrigera det längre. (Maria)

Janne och Maria upplever relativt lite ängslan och i få situationer. Janne upplever ängslan så att man tänker lite mera vad man säger och koncentrerar sig bättre. Nervositeten stör alltså inte honom eller hindrar inte honom från att tala. Maria konstaterar att ängslan redan har minskat vid universitetet. Hon verkar ha accepterat det att hon ibland känner ängslan och det stör henne inte. Hon beskriver ängslan på samma sätt som Janne att hon koncentrerar mer på det vad hon säger och dessutom observerar hon särskilt fel (se följande exempel).

- 66) Se jännittäminen on tavallaan sellasta, että se ei siis oo mitään semmosta ylitsepääsemätöntä, semmosta ”apua, apua, apua”, vaan se on siis semmosta niinku et - - keskittyy tosi paljon ja sitte jotenkin aina niin jännittää sitä - - et tuleeks nyt tässä hommassa joku virhe. - - Mutta et ei se oo mikään semmonen häiritsevä asia elämää, että jotenkin aina pelottaa ku menee puhekurssille, että kun joutuu puhumaan niin et ei todellakaan.
- Det att jag känner mig nervös är ingenting som jag inte kan komma över, inte sådant ”hjälp, hjälp, hjälp” utan det är sådant att - - jag koncentrerar mig jätte mycket och är nervös att om det ska komma ett fel. - - Men det är inte en störande sak i livet att jag alltid är rädd för när jag går till en muntlig kurs att när man måste tala, så verkligen inte.* (Maria, förstaårsstudent i svenska)

Hanna som hade relativt negativa uppfattningar om sina muntliga färdigheter känner däremot mer ängslan jämfört med andra förstaårsstudenter. Hon känner sig lite nervös i alla muntliga situationer men hon känner ängslan särskilt då om läraren lyssnar på hennes tal. Hon upplever lärarens spontana frågor som hon inte kan förbereda sig på förhand särskilt nervösa. Dessutom känner hon ängslan i situationer där hon ska förklara saker med egna ord. Hon är orolig för att hon ska göra fel och vad andra ska tänka om hennes tal. Hon konstaterar att några i gruppen är mycket bra på att tala och verkar vara rädd för deras och lärarens kritik. Hanna känner rädslan för negativ utvärdering eftersom ängslan inte förekommer bara i testsituationer utan i alla situationer där hon upplever att man på något sätt bedömer henne. I exemplet nedan beskriver Hanna situationer som förorsakar ängslan.

- 67) Jotain sellasii, mis pitää puhua jotenkin, selittää jotain juttuja omin sanoin, joku pitempi pätkä, et ei ny tietenkään sillon, jos pitää sanoo joku vastaus johonkin tai kysyy joku yksinkertainen kysymys, niin ei se nyt oo paha. Mut sit, jos pitää joku pitempi pätkä,

niin sit rupee hirveesti mieltii, et miten tää nyt, mikä prepositio tähän nyt kuulukaan, ja miten tää sanajärjestys menee ja kaikkee sellasta. - -Kyl siin ehkä aina semmonen pieni jännitys, et emmä niinkun ihan täysin rentoutunu varmaan oo, mutta niin enimmäkseen just jossain oppitunneilla rupee miettimään sitä, että mitä muut ajattelee siitä, mitä mä sanon tai, miten ne kuulee tän, mitä mä sanon ja ymmärtääkö ne.

Några sådana där jag ska tala eller förklara saker med egna ord, en längre bit, att förstås inte då när jag ska säga ett svar till något eller ställa en enkel fråga så det är inte så svår. Men sen om jag ska en längre bit, så börjar jag tänka mycket att hur det nu, vilken preposition kommer och hur ordföljden går och allt sådant. - - Det kanske alltid finns en liten nervositet att jag inte känner mig helt avspänd men mestadels under lektioner börjar jag tänka om det att vad de andra tänker om det vad jag säger eller hur de hör det vad jag säger och om de förstår.

(Hanna, förstaårsstudent i svenska)

Hanna konstaterar att hon inte frågar eller kommenterar så mycket frivilligt i undervisningssituationer. Om hon känner sig nervös talar hon mycket långsamt eftersom hon försöker att göra så få fel som möjligt. I exemplen nedan beskriver hon hur nervositeten påverkar henne.

68) Mä rupeen just mieltiin hirveesti, mitä mä puhun, niin mä puhun varmaan tosi hitaasti, ku mä yritän saada mahdollisimman oikein sen. - - Sit jos mä yritän puhuu nopeesti, niin sit mä varmaan teen vielä enemmän virheitä ja tollei. Ehkä jotenkin myös sillee se ulosanti on sellasta varovaista ja tyyliin puhuu hiljempaa, ja sillee vähän jotenkin anteeks-pyydellen verrattuna sit johonkin suomen puhumiseen.

Jag börjar just tänka mycket vad jag talar, så jag talar troligen jätte långsamt eftersom jag försöker att få det så rätt som möjligt. - - Sen om jag försöker att tala snabbare så gör jag troligen ännu mer fel och så. Framförandet är kanske också försiktigt och jag t.ex. talar tystare och ursäktande jämfört med finsktalande. (Hanna)

Hanna konstaterar att särskilt ängslan inför att göra fel hindrar tal och förorsakar nervositet. Även om hon såsom Maria är medveten om att det inte händer någonting katastrofalt om hon gör fel känner hon dock ängslan inför vad lärare och studiekamrater tänker om henne när hon gör fel (se exemplet nedan).

69) Et sit mä alan ajatella, et ne ajattelee, että kylhän ton pitäis toi juttu muistaa ja osata. Ja silleen jotenkin yrittää täyttää jotain odotuksia siinä. Vaikka emmä tiedä, onko oikeesti ihmisillä jotkut tietyt odotukset, et mitä mun pitäis osata vaikka puhuessani ruotsia, mut kuitenkin nyt ajattelee.

Att jag börjar tänka att de tänker att jag redan borde komma ihåg den här saken och kunna. Och på sätt och vis försöker jag fylla förväntningar. Fast jag inte vet om människor verkligen har vissa förväntningar att vad jag borde kunna när jag talar svenska men jag dock tänker på det. (Hanna)

Hanna känner sig inte nervös inför att förstå föreläsningar men tycker att hon i diskussion mellan två personer kunde känna sig nervösa eftersom hon upplever att hon måste förstå när en annan person talar just med henne. Hanna har ännu inte upplevelser av att tala med infödda talare men hon tror att det inte skulle kännas så nervöst att tala med dem. Hon tycker att infödda talare skulle förstå att hon inte kan språket perfekt. Hanna upplever kanske att de inte skulle utvärdera henne på samma sätt som lärare och andra språkinlärare.

Det underlättar Hannas nervositet om hon har en möjlighet att tänka på förhand vad hon ska säga (se exemplet 70 nedan). Hon känner sig också mer avspänd att tala om lärare inte lyssnar på henne. Dessutom underlättar liten grupp, bekanta människor och lätt ämne också hennes ängslan.

70) Jos mä ehin miettiä ees mielessäni etukäteen, et mitä mä sanon silleen et mä ehdin muodostaa sen niinku oikeeks mun mielestä. Et just jos tulee jos tulee hirveen äkillisesti, joku vaikka kysymys et pitäis vastata niin sit saattaa ihan jäätyä ja olla semmonen sitte, ei osaa mitään.

Om jag hinner tänka på förhand vad jag kommer att säga att jag hinner formulera det enligt min åsikt rätt. Att just om det kommer plötsligt, t.ex. en fråga att svara på, så jag kan "frysa" och vara sådant att jag inte kan någonting. (Hanna)

Heli känner ängslan i vissa muntliga situationer men ängslan är ingen allmän känsla när hon talar tyska. Hon känner sig nervös i situationer där hon ska tala spontant (jfr Hanna) eller framträda inför gruppen. Hon är dock inte ängslig i spontana situationer på mo-

dersmålet och känner sig mer nervös inför att framträda på tyska än på finska. När det gäller förståelse är hon inte nervös inför att förstå en tyskspråkig föreläsning.

71) No just semmone et, jos et oo oikein valmistautunu siihen asiaan ja sit yhtäkkiä opettaja kysyy vaikka jotain, että ”no Heli mitäs sinä oot tästä mieltä?”, niin sitten on ihan lukossa, että hetkineen mitä mä sanon ja tälleen näin. Ehkä semmoset yllättävät tilanteet on niinku sellasia, ettei ei niin spontaanisti tuu sitä mieleen.

Nå just sådan att du inte riktigt är förberedd på saken och plötsligt frågar lärare t.ex. att ”nä Heli vad anser du?”, så jag ”går i lås” att ett ögonblick vad ska säga och så. Kanske sådana överraskande situationer är sådana att det inte kommer spontant till minnet.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

Heli konstaterar att ängslan inte är så starkt men hon skäms över att göra fel. Såsom Hanna upplever hon kanske att hon redan borde kunna vissa saker. Hennes ängslan inför att göra fel har dock mildrats en aning vid universitetet. Hon har börjat förstå att det inte spelar så stor roll om man säger något fel utan det är viktigt att man säger någonting. Heli som är något självkritisk och perfektionistisk känner kanske närmast testängslan eftersom hon ställer kanske höga krav på sig själv och är nervös inför att göra fel (se exemplet nedan). Jag anser att det inte är fråga om rädslan för negativ utvärdering eftersom hon känner ängslan så få situationer.

72) No ei se (jännitys) nyt hyvin voimakas sillee niinku oo, mut ehkä enempi niinku ööö hävettää, tai sillee että pitäs, tai jos sanoo jotain väärin, tai sit saattaa hirveen pitkään mieltää sitä, että no oisin mä voinu sanoa ton paremmin ja kaikkee tämmöstä.

Nå det (nervositet) är inte så stark men jag skäms liksom mer eller så att jag borde, eller om jag säger något fel eller jag kan jätte länge tänka på det att jag kunde ha sagt det här bättre och allt sådant. (Heli)

Heli konstaterar att det underlättar nervositet om flera deltar i diskussioner så att hon inte behöver tala ensam hela tiden. Dessutom positiv feedback på att bli förstådd från lyssnaren mildrar ängslan (se följande exempel).

73) Jos on joku keskustelu, et muutkin osallistuu siihen, ettei ite joudu koko ajan puhumaan. Ja sitten tietysti et saa sellasta hyvää palautetta tai ihminen niinku hymyilee tai on silleen mukana siinä jutussa.

Om det finns en diskussion att andra också deltar i den att man inte behöver själv tala hela tiden. Och sen förstås att man får sådan bra feedback eller en människa liksom ler eller är med i saken. (Heli)

Aada konstaterar däremot att hon inte känner ängslan inför att tala eller att inför att förstå tyska i normala undervisningssituationer vid universitetet men hon känner ängslan före situationer där hon ska framträda. Hon beskriver att ängslan dock försvinner när hon bara börjar tala. Aada känner sig nervös inför att framträda också på modersmålet men hon tycker att ängslan är större när hon framträder på tyska. Det underlättar hennes nervositet om gruppen är bekant. Såsom Janne är Aada inte heller rädd för fel och tänker inte på förhand om hon ska tala rätt. I exemplet nedan illustreras Aadas svar.

74) Ei täällä nyt yliopistollakaan sillee, että ku tietää kuitenkin et jollain kielellä tulee ymmärretyks ja kun pystyy sitä suomeakin käyttämään niin siinä tietyllä tavalla on sellanen turva, että vaikka sä puhut sit saksaa sit sä et muista jotain sanaa ja mietit mikähän se nyt oli niin saat kuitenkin sen avun jostain.

Inte här vid universitetet eftersom man vet att man blir förstådd med något språk och eftersom man också kan använda finska så finns det en sådan säkerhet fast du talar tyska och att du sen inte kommer ihåg ett ord och funderar på det får du dock hjälp från någonstans.

(Aada, förstaårsstudent i tyska)

Aada verkar dock vara lite ängslig för att tala tyska med längre hunna studenter och är kanske lite rädd för deras negativa utvärdering (se exemplet 75 nedan). Men hon känner sig inte nervös inför att tala med lärare eftersom hon anser att de måste förstå att hon ännu inte kan så bra.

75) Et emmä oo tuolla kyllä hirveesti vanhempien opiskelijoiden kanssa puhunu saksaa, ku tulee sellanen olo, et kuvitteleekohan noi et mun pitäis nyt niinku osata.

Att jag inte har talat så mycket tyska med äldre studenter eftersom jag upplever en känsla, att de, om de tänker sig att jag redan borde liksom kunna. (Aada)

Vad gäller längre hunna studenter känner ingen av dem en allmän ängslan i alla muntliga kommunikationssituationer men vissa situationer förorsakar ännu lite nervositet. Studenterna stöter dock på sådana situationer relativt sällan. Minttu känner sig nervös närmast i muntliga situationer där hon ska tala med lärare. Hon konstaterar att hon inte så gärna går bara att småprata med lärarna men om hon verkligen har någonting att fråga undviker hon inte sådana situationer. Dessutom känner hon sig nervös inför att tala inför en stor publik men anser att hon skulle känna ängslan oberoende av språket i sådana situationer. I exemplet 76 nedan beskriver hon hur nervositet påverkar och hur det känns i situationen där hon ska tala med lärare.

76) Joskus onkohan jonkun opettajan kanssa esimerkiksi keskustellu, ja sit tuntuu niinku, että ei muista sanoja ja ei osaa edes enää mitään sanajärjestyksiä, ja niiku menee ihan päinmäntyä kaikki, mitä sanoo. Nii se on semmonen, jotenki no vähän ahdistava, semmonen olo tulee siitä, et tuntuu, että niinku ite ei niiku vaan, semmonen osaamaton olo.

Ibland om jag t.ex. talat med en lärare och sen känns det att jag inte kommer ihåg orden och inte längre kan ordföljden och liksom allt vad jag säger barkar åt skogen. Så det är sådant, på något sätt lite ångestladdad, sådan känsla kommer att det känns att jag liksom själv inte bara, sådan okunnig känsla.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Nu känner Minttu sig säkrare inför att tala än i början av studierna. Hon funderar ännu på det om hon talar rätt men är inte längre så orolig för det. Ängslan inför att göra fel förekommer speciellt när hon talar med lärarna eller med andra som kan svenska bättre än hon (se exemplet nedan). Fast hon upplever att man inte fäster stor uppmärksamhet på felen (jfr t.ex. Maria, Hanna) funderar hon ännu på det att hon talar rätt.

77) Nyt on niiku paljon varmempi siinä puhumisessa, et enää mä en pelkää nii paljon niitä virheitä, et mä oon tavallaa oppinut sen, et mä saan sen mun viestin perille, niin se on siinä se tärkein asia. Mut tottakai edelleen varsinkin, jos puhuu tota opettajien kanssa tai joidenkin, jotka osaa paremmin sitä ruotsia niin välillä mietti siellä päässä, et sanoinkohan mä nyt oikein tai taivutinko mä tuon sanan nyt oikein, mut ei se enää sillä samalla tavalla tasolla kauhistuta kuin silloin ensimmäisenä vuonna.

Nu känner jag mig mycket säkrare inför att tala att jag inte längre är så rädd för fel att jag på sätt och vis har lärt mig att det viktigaste är att jag får mitt budskap fram. Men förstås fortfarande särskilt om jag talar med lärare eller några som kan bättre svenska

än jag så ibland tänker jag i huvudet om jag sa det eller böjde ordet rätt men jag är inte längre så rädd för det som under första året. (Minttu)

Minttu anser själv att hennes nervositet beror på bristfällig språkfärdighet. Hon verkar också ha en upplevelse att hon redan borde vara bättre än hon är (se exemplet nedan). Minttu är kanske lite rädd för negativ utvärdering.

- 78) Ei sitä kielitaitoo vielä oo niinku ehkä nii paljon ku sitä ehkä hyvä ois olla. Et se että tietää että ne omat taidot on vielä jollain tasolla vajavaiset - -.
- Jag har kanske inte så bred språkfärdighet som det skulle vara bra at ha. Att jag vet att de egna färdigheterna ännu på något sätt är bristfälliga - -. (Minttu)*

Terhi känner sig mycket sällan nervös inför att tala svenska. Hon funderar att det kanske skulle känna nervöst att tala i enrum med lärare. Hon skulle också känna ängslan i muntliga provsituationer. Dessutom vore hon nervös inför att hålla en viktig presentation men också på modersmålet (jfr Minttu). Terhi betonar att hennes nervositet är relativt mild och hon har lärt sig att handla det. Hon upplever att en öppen stämning och det att hon kan förbereda sig på förhand mildrar nervositet. Hon understryker att nervositeten inte påverkar så att hon skulle undvika sådana situationer där hon känner sig nervös eftersom hon för eller senare måste möta dem. Hon betonar också att hon upplever relativt lite nervositet. I följande exempel beskriver hon situationer där hon skulle känna sig nervösa.

- 79) Joskus saattaa olla (jännitystä), mutta erittäin harvoin ehkä. Se on lähinnä ehkä joku tällanen joku tosi tärkeä juttu, esitelmän pitäminen, jotka muutenkin saattaa just jännittää. - - Jos pitäis kahden kesken mennä juttelemaan jonkun opettajan kanssa jostain tai tällanen suullinen koetilanne voisi olla tällanen, jossa jännittäisi tosi paljon.
- Ibland kan jag vara nervös men kanske mycket sällan. Det är kanske närmast en någon jätte viktig sak, att hålla ett föredrag, som annars också kan förorsaka nervositet. - - Om jag borde på tu man hand gå att prata med en lärare om något eller något muntlig provsituation kunde vara sådant där jag skulle vara mycket nervös.*
- (Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Terhi anser att hennes nervositet i några situationer beror på att hon upplever situationen vara mycket viktig. Hon vill naturligtvis lyckas i en sådan situation och konstaterar att osäkerhet på dem om hennes språkfärdighet räcker i situationen kan förorsaka ängslan (se exemplet 80). Såsom Minttu är hon inte rädd för att göra fel. Terhis nervositet ligger kanske närmast testängslan.

80) Jos tuntuu, että se oma kielitaito ei riitäkään siinä, niin se tietenkin on vähän sellanen, jos tuntuu, vaikka ei just sanavarasto riitä - -.

Om det känns att egen språkfärdighet inte räcker i den, så det är förstås lite sådant om det känns t.ex. att ordförrådet inte räcker - -. (Terhi)

Taina har däremot varit traditionellt ganska nervös inför att tala tyska. Nervositeten är dock inte en allmän känsla inför att tala utan den förekommer i vissa situationer. Hon känner sig ängslan i formella situationer och inför att diskutera vetenskapligt med lärare. Hon konstaterar att det dock är lättare att tala med bekantare lärare. Hon är rädd för fel i några situationer även om hon har lärt sig att tåla fel (se exemplet 81 nedan).

81) - - Kyllä siinä aina vähän semmonen virheitten pelko ehkä sitten joissakin tilanteissa tulee, et just tollee mä nyt puhun niitten saksankielisten kanssa, niin sitte aattelee sillee, että no ei se nyt oo niin paha ja on oppinu niinku sietämään niitä omia virheitä. - - Viime vuoden kesä (au pairina olo) niin se teki sen, että just se semmonen helpompi niinku alottaa se puhuminen ja tälle. Ehkä sitten semmoset muodollisemmat tilanteet ja tämmöset, mitä nyt sielläkin ehkä jossain pankissa asioiminen tai tämmöset saksaksi niin se oli ehkä semmonen vähän jännempi.

Det förekommer kanske alltid lite rädslan för fel i några situationer att just när jag talar med tyskspråkiga så tänker jag så att det inte är så farligt och har lärt sig att tåla egna fel. - - Förra sommaren (au pair -jobbet) gjorde att det nu är lättare att börja tala och så. Kanske sen sådana formellare situationer och sådana, t.ex. att uträtta ärenden där i banken eller sådana på tyska var kanske lite mer nervösa.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

På frågan varför hon känner sig nervös svarar hon på följande sätt:

82) Että toinen saa käsityksen, että sä et oikeesti osaakaan tai muuta.

Att en annan får en uppfattning att du riktigt inte kan eller annat. (Taina)

Taina är alltså troligen något rädd för andras negativ utvärdering. Det ökar hennes nervositet om situationen är mycket viktigt för henne eftersom hon inte vill misslyckas i den. Hon upplever att det dock underlättar nervositet om hon inte har tänkt så mycket situationen på förhand eller gjort för stor affär av hela saken.

Även Teija konstaterar att muntliga situationer som förorsakar nervositet är relativt sällsynta. Hon känner sig nervös inför att framträda eftersom hon då vet att talet blir utvärderat. Hon upplever att hon däremot inte är så nervös inför att framträda på modersmålet. Dessutom skulle hon kanske känna ängslan inför att tala i enrum med lärare särskilt om ett vetenskapligt ämne (jfr Terhi, Taina och Minttu). I denna situation skulle hon känna lite stress om hon förstår allt, och om hon vågar fråga om hon inte förstår eftersom hon tänker att hon redan borde kunna denna sak (se exemplet 83 nedan). Hon verkar alltså vara orolig för lärarnas förväntningar.

83) - - Et just tulee semmonen paine, että ymmärräkö mä nyt kaiken, ja et kehtaanks mä nyt kysyä, jos mä en ymmärtäny jotain, ku mun nyt varmaan jo pitäis ymmärtää nää asiat saksaksi ja nää käsitteet.

- - *Att det just förekommer en sådan stress om jag nu förstår allt och om jag törs fråga om jag inte förstod något eftersom jag troligen redan borde förstå de här saken på tyska och de här begreppen.*

(Teija, femteårsstudent i tyska)

Teijas nervositet beror på att hon vet att hon blir utvärderad och har prestationsångest. Hennes ängslan är troligen närmast testängslan eftersom hon inte vill misslyckas när hon blir bedömt. Det förorsakar mer stress/ängslan för Teija om det finns infödda eller nästan infödda talare med i muntliga situationer (se exemplet 84 nedan). Hon är kanske också lite rädd för deras och lärares negativa utvärdering. Hon känner sig mer nervös inför att tala med tvåspråkiga studenter vid universitetet än infödda tysktalare men kan inte säga varför. Hon upplever kanske att de tvåspråkiga studenterna har högre förväntningar eftersom de vet att hon studerar tyska och har kanske uppfattningar vad hon redan borde kunna.

84) No kyllä semmonen niinku vieläkin vaikuttaa, jos vaikka tietää että on no natiiveja tai puolinatiiveja ryhmässä niinku opettajanki lisäksi niin heti sellanen luo semmosta pientä painetta. - - Vaikka on yrittänyt päästä yli siitä et ei sitä niinkun jännittäis, että niinku sillon just sen kielikurssin aikaan tein aika paljon töitä sen eteen, että yritin sisäistää sen, että tietenkin teen virheitä ja siin ei oo mitään outoo, kaikki tekee virheitä eri siis vieraililla kielillä.

Nå det påverkar ännu nu om jag vet att det finns infödda eller nästan infödda talare i gruppen ytterligare lärare så det skapar lite stress. - - Även om jag har försökt att få det gå över det att jag inte skulle känna mig nervös att jag under språkkursen försökte inse att jag förstås gör fel och det inte finns någonting ovanligt i det, alla gör fel i olika främmande språk. (Teija)

Teija konstaterar att hon har försökt att tillägna sig att alla gör fel men hon är dock relativt perfektionistisk. Ibland efter diskussionen kan hon fundera vilka fel hon har gjort och skämmas sina fel (se följande exempel 85)

85) Jälkikäteen vaikka jonku keskustelun jälkeen rupee miettiin, et mitähän kaikkia virheitä mä siellä tein. Ja sit saatto tullu jälkikäteen semmone, et tavallaan vähän nolottaa, et miten mä nyt tossakin sanoin tolleen.

T.ex. efter en diskussion kunde jag börja tänka att vilka alla fel jag har gjort där. Och sen på efterhand kunde det komma sådant, att jag på sätt och vis känner mig generad över att hur jag då sa så. (Teija)

Teija förhåller sig lite motstridigt till fel. Hon konstaterar att hon försöker att inte fästa uppmärksamhet på fel men samtidigt vill hon som blivande lärare vara en bra språklig modell för eleverna och inte göra så mycket fel. Teija konstaterar att nervositeten påverkar så att hon försöker att kontrollera grammatiken noga och korrigerar sitt tala. Dessutom kan hon ha minnesluckor.

Även Leena medger att hon i början av studierna var mycket nervös inför att framträda på tyska men nu känner hon sig allmänt inte nervös inför att tala, bara lite i några situationer där hon ska framträda men nervositeten har minskat mycket. Hon känner mer ångslan inför att framträda på tyska än på modersmålet. Såsom många andra studenter känner hon sig inte nervös inför att tala i enrum med lärare. Hon konstaterar att lärarna är bekanta och hon har bra förhållande med dem. Vad gäller fel konstaterar Leena att

hon försöker att tala så felfritt språk som möjligt men hon anser att det viktigaste är dock att bli förstådd. Om hon exempelvis inte kommer ihåg ett exakt verb kan hon använda något allmänt verb i stället då man kan förstå betydelsen i kontexten. Jag anser att man inte kan kategorisera Leenas nervositet till testängslan eller till en annan kategori eftersom hon inte ställer sig så stora krav på sig själv. Hon verkar ha accepterat det att hon gör fel och de inte spelar så stor roll.

Vad gäller förståelse vid universitetet känner ingen av de längre hunna studenterna sig nervös inför att första talat svenska eller tyska i undervisningssituationer. Terhi konstaterar att hon exempelvis i kundtjänstsituationen på svenska kan känna sig lite nervös inför om hon förstår exakt vad en svenskspråkig kund säger. Teija medger att hon skulle känna sig nervös inför att förstå en främmande dialekt men annars inte. Förståelsesidan förorsakar alltså inte känslor av språkängslan hos studenterna.

Det är naturligtvis också intressant att redogöra för hur språkängslan ändrat under studierna och vilka upplevelser varit viktigaste för att nervositeten minskat. Alla längre hunna studenter anser att de nu känner mindre nervositet i muntliga situationer än i början av studierna. Det att studenternas språkfärdighet naturligtvis har förbättras under studierna har säkert minskat känslor av nervositeten. Beroende på personen lyfter de fram olika upplevelser. Några studenter nämner särskilt pedagogiska studier orsaken till att de inte mer känner sig så nervös inför att tala. I de pedagogiska studierna har studenterna lärt sig att de får göra fel och fått också självsäkerhet när de har använt språket i klassrummet. Där har de också märkt att de verkligen kan tala svenska eller tyska när de håller lektioner. De har alltså fått upplevelser av att lyckas. Dessutom har de också fått där positiv feedback på sina muntliga färdigheter. Exemplet nedan illustrerar Minttus svar.

86) No sitä (jämnitystä) ei oo ehkä niin paljon, et siinä on ehkä sit taustalla tää, mitä on noissa pedagogisissa opinnoissa tullu, että on lupa tehdä virheitä ja kaikki saa mokata ja aina ei voikaan mennä ihan täydellisesti. Nii se on sitte ehkä tavallaan helpottanu sitä jämnitystä, että ei koko ajan oo semmonen olo että nyt mun pitää olla täydellinen ja kaikki pitää sanoo justiinsa oikein - -. Ja ohjaavat opettajatkin on sanonu että jossain palautteessa että hienosti puhuit ruotsia.

Nå jag upplever inte så mycket den (nervositet) att det kanske finns på bakgrunden det som kommit i pedagogiska studier att man får göra fel och alla kan göra en blunder och det inte alltid kan gå perfekt. Så det har kanske underlättat nervositet att jag inte hela tiden behöver vara perfekt och säga allt just rätt. Och handledande lärare har också sagt i någon feedback att du talar svenska fint.

(Minttu, fjärdeårsstudent i svenska)

Andra studenter lyfter däremot fram vistelsetiden i Sverige eller i Tyskland som en viktig faktor. När de har använt språket i verkliga situationer har de fått upplevelser av att lyckas och säkerhet att de kan använda språket och har vidare fått mod att använda språket ännu mer i olika situationer. Där har studenterna också fått positiv feedback från infödda talare som troligen har gett dem mer förtroende på sina färdigheter och därför känner de sig inte mer så nervösa. Resultaten visar alltså att det är betydande att studenter får positiv feedback på sina färdigheter eftersom den mildrar nervositet och ångslan. Exempelen nedan illustrerar några svar.

- 87) Kyllä mä must tuntuu et siellä (Saksassa) on saanu siihen kieleen, ku sitä on niinku käyttäny sillee oikeesti, niin siihen on saanu semmosen varmuuden, et sitte pystyy, uskaltaa myös muissa tilanteissa käyttämään sitä.

Jag tycker att jag där (i Tyskland) har fått till språket, när jag verkligen har använt språket, har jag fått en sådan säkerhet att jag sen kan, vågar också i andra situationer använda det.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

- 88) Kyllä mä luulen, et se semmonen palaute, mitä on saanu että siis ihan siellä niinku niitten natiivien keskellä.

Jag tror att feedback som jag fått där med infödda språktalare.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

8.4 Uppfattningar och upplevelser gällande undervisning i muntlig språkfärdighet

Vad gäller förstaårsstudenternas uppfattningar om och upplevelser av undervisningen i muntlig språkfärdighet måste man ta i beaktande att de bara studerat mindre än ett halvt

år vid universitetet och haft bara några kurser. Några förstaårsstudenter har redan haft en muntlig kurs eller muntliga kurser, exempelvis en uttalskurs eller en samtalskurs men en av studenterna, Hanna, har ännu inte haft någon särskilt muntlig kurs. Hon konstaterar att det har funnits några diskussionsuppgifter också på andra kurser men hon skulle sakna mer muntlig övning. De förstaårsstudenter som haft muntliga kurser upplever att de har haft nytta av kursen och deras muntliga färdigheter har utvecklats. Svenskstudenterna tycker att övningar har varit nyttiga och tillräckligt med utmanande. Maria och Janne upplever dock att det borde finnas mer muntliga kurser att välja. Även om de konstaterar att man talar lite också på andra kurser anser särskilt Janne att man kunde tala mer också på andra än muntliga kurser. Maria tycker däremot att hela muntliga kurser helt enkelt borde finnas mera eftersom man enligt hennes åsikt inte borde diskutera så mycket exempelvis på en grammatikkurs.

Förstaårsstudenterna i tyska (Heli och Aada) anser däremot att mängden av muntliga övningarna varit lämplig och att de har talat relativt mycket. Båda hafte en uttalskurs och därtill en kurs där man diskuterade mycket. Det verkar att man skulle koncentrera sig mer på muntlig kommunikation i tyskundervisning. Den här skillnaden mellan svenskan och tyskan kan möjligen bero på studenternas kurssval eller ordning av kursen. Det kan också vara att det känns att man diskuterar mycket eller lite i undervisningen beroende på hur mycket man tidigare gjort muntliga övningar i skolan. En av förstaårsstudenterna sammanfattar bra problem i finska skolsystem vad gäller undervisning i muntliga färdigheter (se följande exempel).

89) Mun mielestä ehkä on yleisestikin suomalaisessa koulujärjestelmässä vähän liian vähälle jätetty se puhuminen. Että jos sitä ois tullu niinku alusta asti sitä puhumista, niin se olis paljon vahvempi se puhuminen. Ja sit mä oon miettiny sitä, ku nyt on tullu semmonen niinku näkökulma siihen, et kieli on kuitenkin ensisijaisesti suullista tiettenkin, niin minkä takia me alotetaan se heti niin sillee kaavamaisesti semmosesta kirjottamisesta ja kieliopista, ku mun mielestä se pitäis tapahtua niinku paljon enemmän suullisesti. - - Se (opetus) jäi siihen, että mietitään vaan sitä ylioppilaskirjotuksia ja siihen valmistautumista, ja eihän siinä oo mitään suullista osuutta niin ei se oikein keskittyny siihen.

Jag tycker att talandet också allmänt har blivit en för liten del i det finska skolsystemet. Att om man skulle haft talandet från början, så skulle det nu vara mycket starkare. Och jag har tänkt på att när det har kommit en sådan synvinkel till att språket framför allt är

muntligt så varför vi genast börjar formellt med skrivandet och grammatiken eftersom jag anser att det borde ske mer muntligt. - - Den (undervisning) blev i att man bara tänker på studentskrivningar och förberedelse på dem och de har ju ingen muntlig del så koncentrerade den inte riktigt på det.

(Heli, förstaårsstudent i tyska)

På frågan hurdana muntliga övningar varit vid universitetet kommenterar Aada att de har varit lämpligt utmanande även om det i början fanns några svårare ämnen att diskutera. Även Heli tycker att ämnena särskilt i början var för utmanande och djupgående. Hon anser att hon inte heller på modersmålet skulle ha mycket att säga om dem. Hon upplever att lärare kanske förväntade mer från studenter än vad de verkligen kunde diskutera dessa ämnen. Muntliga övningar kan kanske kännas så utmanande eftersom studenterna ännu inte har så omfattande ordförråd. Både Aada och Heli betonar att muntliga övningar allt som allt har varit nyttiga och utvecklat deras muntliga färdigheter. I exempel 90 nedan beskriver Heli muntliga övningar som de gjort.

90) On ollu hyödyllisiä, mutta ne oli ehkä aluks jopa liian haastavia, ku tuntu et siellä kieli-
taidossa (tietty kurssi) ruvettiin puhumaan jo, siis yhdellä tunnilla puhuttiin politiikasta
saksaks. Niin se rupes olemaan vähän semmosta että ”hei, me ollaan oltu pari viikkoa
tässä koulussa, että ei kai me vielä mistään politiikasta ruveta puhumaan” mutta että ois
voinu alkaa ehkä vähän semmosilla arkipäiväsemmille aiheilla.

*De har varit nyttiga men de var i början även för utmanande eftersom det kändes att vi
där i språkfärdigheten (en viss kurs) började redan tala, under en lektion talade vi om
politik på tyska. Så det började vara lite sådant att ”hej, vi har nu varit ett par veckor i
den här skolan att vi ännu inte kan börja tala om politiken” men att det kunde ha börjat
med mer vardagliga ämnen. (Heli)*

Även om Aada upplever att det har funnits relativt lämpligt muntliga övningar vid universitetet anser hon att det ännu kunde finnas mer diskussion på några kurser (se exemplet nedan).

91) Jos jollain kursseilla vois olla vähän enemmän semmost niinkun just, et muutkin pääsis
puhumaan. Et ne sit jotkut kurssit menee just siihen, et se opettaja vaan puhuu ja muut
kuuntelee ja ehkä jotkut pari niinkun rohkeinta puhujaa niin sit kommentoi jotain - -

På några kurser kunde det dock finnas mer sådant att de andra också skulle få tala. Att några kurser går så att bara läraren talar och de andra lyssnar och kanske ett par modigaste talare sen kommenterar något - - (Aada)

Såsom förstaårsstudenterna i svenska saknar också de längre hunna studenterna Minttu och Terhi mer muntlig övning. Såsom Maria föreslår de också att man kunde ha mer kurser där man skulle betona muntlig kommunikation. Minttu skulle hoppas en kurs där man skulle tala mycket aktivt och diskutera mer i en liten grupp eftersom när man arbetar med hela gruppen vågar bara de modigaste tala. Terhi föreslår också en praktisk samtalskurs till senare studier. Såsom Janne och Aada tycker hon att man kunde tala mer också på andra än särskilda muntliga kurser (se exempel nedan). Terhi lyfter fram att man i hennes biämne tyska betonar mer muntlig övning. Hon skulle särskilt sakna mer sådana övningar där man ska argumentera.

92) Niitä (suullisia harjoituksia) vois olla vielä vähän enemmän, ja sit kaikilla tällasilla vähän niiku luentopohjasilla kurseilla niin vois olla sellasta, et keskustellaan parin kanssa ja kerrotaan kommentteja.

De (muntliga övningar) kunde finnas ännu mer och sen i alla sådana kurser som baserar sig på föreläsning kunde finnas mer sådant att man diskuterar parvis och berättar kommentarer.

(Terhi, fjärdeårsstudent i svenska)

Vad gäller kvaliteten av muntliga övningar anser både Minttu och Terhi att muntliga övningar har varit lämpligt utmanande och utvecklat muntliga färdigheter. Minttu lyfter fram att det viktigaste i utveckling av färdigheterna dock har varit språkpraktiken i Sverige och lärarpraktiken.

Tyskstudenterna Teija och Leena upplever däremot att mängden av muntliga övningar är relativt lämpligt. Taina upplever också att man talar relativt mycket på kurser men man kunde ännu tala mer. Alla tre studenter tycker att man talar på alla kurser i någon mån, inte bara särskilda muntliga kurser. Här verkar det finnas en samma skillnad mellan svenskstudierna och tyskstudierna som kom fram också i förstaårsstudenternas svar. Det vore intressant att veta vad denna skillnad i betoning av muntlighet beror på. Leena anser att det hänger något på läraren hur mycket hon betonar muntlighet och tal.

Såsom två förstaårsstudenter i tyskan konstaterar också alla längre hunna studenter att diskussionsämnena ofta är svåra. Särskilt Taina betonar att hon ofta inte har någonting att säga om dem och därför är tyst även om gruppen är så liten att det skulle finnas flera möjligheter att tala. Hon skulle önska mer fri diskussion. Leena tycker också att ämnena ibland är sådana att hon inte har en åsikt men det har dock funnits också bra diskussionsuppgifter. Även Teija medger att ämnena är utmanande men hon anser att studierna ska vara utmanande. Hon konstaterar att det finns mycket möjligheter att tala på kurser men problemet är att studenter inte deltar i diskussionerna och det är tyst. Enligt henne finns det samma problem både i diskussioner i hela gruppen och i små grupper. Det är svårt att veta varför studenter talar så lite. Ämnena är kanske verkligen för svåra eller ointressanta. Studenter kan också känna sig nervösa eller är blyga att berätta sin åsikt. I exemplen 93 och 94 nedan beskriver Taina och Leena diskussionsämnena.

93) No kyllähän meillä niinku paljon yritetään saada puhumaan siellä (kursseilla), mutta sitten taas ne aiheet on ainakin monesti semmosia, että ei ehkä niin paljon lähe juttua niistä. Varsinkin semmosilla kursseilla, millä on paljon puhumista, niin se on just tämmöistä kirjallisuutta ja niinku vähän semmosta, että pitäis osata samalla niinku tulkita jotain, antaa vähän niinku omaa ideaa siihen. Että ei semmosta vapaata keskustelua oo ihan hirveesti ollu, mutta tota kyllä sitä niinku joka kurssilla on jossain määrin.

Nå man försöker mycket att få studenter att tala där (på kurser) men ämnena är ofta sådana att det inte finns så mycket att säga. Särskilt på sådana kurser där det finns mycket talande, så är det just sådan litteratur och sådant att man samtidigt skulle kunna tolka något, att ge egna idéer. Att det inte har funnits så mycket fri diskussion men det finns dock i någon mån på alla kurser.

(Taina, femteårsstudent i tyska)

94) Monesti just ne aiheet menee niinku tosi jossain tuolla, niinku ei niihin osaa vastata tai, että mulla ei välttämättä oo siihen mielipidettä.

Ofta går ämnena liksom någonstans där att jag liksom inte kan svara på dem eller att jag nödvändigtvis inte har en åsikt om det.

(Leena, fjärdeårsstudent i tyska)

Vad gäller frågan hur man ska öva muntliga färdigheter betonar ett par förstaårsstudenter att man helt enkelt ska tala mycket i olika situationer. Många lyfter fram diskussioner parvis eller i en liten grupp. Några studenter förslår också att man kunde träna vissa

situationer. Ett par studenter konstaterar att det skulle vara bra att kunna använda språket i vardagslivet och att ha svenskspråkiga eller tyskspråkiga vänner. Att läsa högt, lyssna på radio- eller tv-program på fritiden nämns också. De längre hunna studenterna betonar en vistelse i en målspråkig miljö, exempelvis genom ett studentutbyte. De anser vara viktigt att man använder språket i verkliga livet, diskuterar med infödda språktalare eller utbytesstudenter. Vad gäller studierna vid universitetet nämns par- och gruppdiskussioner. En av de längre hunna studenterna betonar att man borde börja med bekanta teman.

Jag var också intresserad av feedback som studenterna fått på sina muntliga färdigheter. Det verkar vara en stor skillnad mellan förstaårsstudenterna i svenska och i tyska språket vad gäller feedback de fått på sina muntliga färdigheter. Svenskstudenter som redan avlade en uttalskurs konstaterade att de fick bara vitsord i kursprovet men annars fick de inte någon mer exakt feedback. Janne efterlyser exaktare feedback medan Maria konstaterar att hon inte saknar mer feedback. Hon upplever att hon redan är medveten om sina brister. Båda betonar att man kan lätt få mer feedback genom att fråga från lärare. Tyskstudenterna Aada och Heli har däremot fått mer feedback och är nöjda med mängden av den. Särskilt Heli påpekar att hon fått individuell feedback som inte har varit för allmän. Dessutom har hennes lärare handlett henne till att reflektera själv ett eget uttal.

Många längre hunna studenter anser däremot att de senast fick feedback på sina muntliga färdigheter under första året. Detta var gemensamt både för svenskstudenter och tyskstudenter. På uttalskursen fick de feedback närmast vad gäller fel. Tyskstudenterna konstaterar att de också i senare studier har fått feedback närmast vad gäller uttalsfel. Bara en av tysksstudenterna (Leena) har fått mer feedback men hon konstaterar att dessa situationer dock är sällsynta. Exempelvis efter ett muntligt prov har Leena fått feedback på sina muntliga färdigheter. I exemplen nedan illustreras några svar.

- 95) Mä en oikeen muista, et niitä suullisia taitoja olis sillä tavalla niinku, et niistä olis saanu kunnolla mitään palautetta. Et meillä oli se uttal-kurssi sillon ensimmäisenä vuonna, missä harjoiteltiin ääntämistä et sitten siinä oli se koe.

Jag minns inte riktigt att vi skulle ha fått feedback på muntliga färdigheter. Att vi hade en uttalskurs under första året där vi tränade uttalet och sen fanns det ett prov. (Minttu)

96) Ei sillee niinku sitä ite puhumisesta varsinaisesti mun mielestä oikee missään vaiheessa, ehkä jollain ääntämiskurssilla silloin joskus.

Nej inte egentligen riktigt på talandet i något skede, tycker jag. Kanske på uttalskurser då ibland. (Taina)

97) En muista et hirveesti ois mitään, en kyllä muista et ois mitään semmosta eritellympää palautetta oikeestaan koskaan saanu, et just varmaan jotain mitä mä nyt aiemminkin mainitsin et ”joo no olihan siellä tietysti joitakin virheitä”.

Jag minns inte att vi skulle ha fått någonting, jag minns inte att vi egentligen skulle ha fått en sådan specificerad feedback att troligen just något vad jag sa tidigare att ”ja, det fanns förstås några fel där”. (Teija)

Fyra av fem längre hunna studenter efterlyser mer feedback på sitt tal. En av studenterna konstaterar däremot att hon personligen inte saknar mer feedback men påpekar dock att många skulle vilja exaktare feedback utöver kursbetyget.

9 DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten genom att svara på forskningsfrågorna. Resultaten jämförs också med tidigare studier och återanknyts till teorier i litteraturgenomgången. Avsnitten har delats på basis av forskningsfrågorna. Dessutom diskuteras också undersökningens kvalitet och pålitlighet i sista avsnitt.

9.1 Uppfattningar om muntliga färdigheter

Den första forskningsfrågan var att redogöra för hur språkstudenter uppfattar en bra muntlig språkfärdighet och hur de beskriver sina muntliga färdigheter. Vad gäller frågan om en bra muntlig språkfärdighet fanns det någonting gemensamt i nästan alla svar. Både förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna betonade användning av språket i kommunikation, dvs. pragmatisk kompetens. Alla längre hunna studenter nämnde att det viktigaste är att man förstår och blir förstådd och det kom fram också i många förstaårsstudenters svar. Det att man redan länge betonat kommunikation i språkinläringen syns alltså i studenternas svar. Denna kommunikativa syn kom också fram bland annat i Asunmaas (2002) studie eftersom den största delen av hennes informanter ansåg att bra tyskkunskaper innebär att man kan klara sig med språket i olika situationer både i arbetslivet och på fritiden.

Dessutom konstaterade många studenter att talet ska vara flytande så att man kan diskutera utan större pauser och funderande och att det ska kännas ”naturligt” eller ”normalt”. Några studenter nämnde också att det viktigt att man bara vågar använda språket. Dessutom kom också lingvistisk kompetens fram i några svar. Studenterna nämnde att man ska ha exempelvis ett omfattande ordförråd och ett rätt uttal. Det om uttalet är så viktigt eller inte varierade dock både i gruppen förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna. Det fanns också också delade åsikter vad gäller felfrihet i talet. Den största delen av förstaårsstudenterna ansåg att talet inte behöver vara perfekt och enbart en av de längre hunna studenterna nämnde att det inte ska vara några större grammatikfel i talet.

Vad gäller studenternas uppfattningar om sin språkfärdighet i allmänhet upplevde den största delen av förstaårsstudenterna att färdigheten att tala inte är deras starkaste område utan de nämnde oftast förståelse eller någon skriftlig färdighet som styrka. Även om de mestadels inte var så nöjda med sina talfärdigheter upplevde de att de åtminstone i någon mån kan sköta ärenden på svenska eller på tyska. Asunmaa (2002) fick något likartade men negativare resultat: ingen av hennes informanter upplevde att talet skulle vara den starkaste sidan gällande språkfärdigheten generellt men ungefär hälften ansåg att de kan uttrycka sig på tyska åtminstone tämligen bra. Den andra hälften beskrev dock sina muntliga färdigheter svaga eller relativt svaga. Även Vainio (2008: 73-74) fann att den största delen av tysksstudenterna beskrev sina färdigheter att tala som bristfälliga eller ringa. I föreliggande studie tyckte majoriteten av förstaårsstudenterna däremot att deras muntliga färdigheter var ungefär på samma nivå med andra i gruppen eller på även något bättre nivå. Bara en av förstaårsstudenterna i svenska beskrev sina muntliga färdigheter som svaga men hon verkade inte vara så medveten om hurdana färdigheter hon verkligen hade och vågade inte använda svenska mycket. Dessutom ansåg också en av tyskstudenterna att hennes muntliga färdigheter är något svagare än gruppen i genomsnitt men hon vågade tala trots det. Några förstaårsstudenter medgav ytterligare att de ännu är lite osäkra på sina muntliga färdigheter. Samma osäkerhet gällde också många längre hunna studenter i början av deras universitetsstudier (se också Kautonen 2014: 52). Det är förståeligt eftersom studenterna nödvändigtvis inte hade talat så mycket på gymnasiet och ännu inte hunnit ha många muntliga kurser vid universitetet. Nu känner de längre hunna studenterna sig mestadels relativt säkra inför att tala och tycker att de kan kommunicera bra på svenska eller på tyska även om språkfärdigheten ännu är bristfällig.

I både förstaårsstudenternas och de längre hunna studenternas kommentarer kom också fram att både svensk- och tyskgrupper vid universitetet är relativt heterogena. I grupperna finns med studenter som är tvåspråkiga eller redan före universitetsstudierna varit i studentutbyte och har mycket bra muntliga färdigheter. Dessutom lyfte de längre hunna studenterna fram skillnaden i muntliga färdigheter mellan dem som varit i studentutbyte eller avlagt en språkkurs. Airola (2000: 142) visade också att studenter som hade arbetat och studerat utomlands hade särskilt bra muntliga färdigheter. Att man använt språket länge i en målspråkig miljö spelar naturligtvis en avgörande roll. Alla

längre hunna studenter i föreliggande studie ansåg i alla fall att deras muntliga färdigheter är åtminstone på samma nivå med andra i gruppen oberoende av om de varit i utbytet eller på kursen. Dessutom utvärderade ett par studenter som varit i utbytet sina muntliga färdigheter även bättre än i genomsnitt.

Vad gäller utvecklingen av muntliga färdigheter ville både förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna utveckla oftast flyt, uttal och ordförråd. Det är intressant att både nybörjare och längre hunna betonar särskilt utveckling av uttalet. På basis av detta kan man anta att man troligen inte har koncentrerat sig mycket på uttalsundervisningen i skolan. Palviainens resultat (2012) stöder också denna slutsats eftersom svenskstudenterna upplevde att de inte lärt sig att uttala rätt i skolan. Även Asunmaa (2002) visade att ungefär hälften av tyskstudenterna i yrkeshögskolan hade svårigheter med uttalet. Uttalet borde alltså övas mer i skolan. Dessutom borde det kanske finnas mer uttalskurser också i universitetsstudierna. Förstaårsstudenterna har naturligtvis ännu inte hunnit avlägga många kurser men de längre hunna studenterna har däremot redan studerat relativt länge och varit också i utbytet eller på språkkursen utomlands. Särskilt svenskstudenterna efterlyste mer muntlig övning (se också Asunmaa 2002, Fröjdman 2012, Hollmén 2007) och några studenter förslog att man kunde tillägga en praktisk diskussionskurs till senare studier. Där kunde man kanske koncentrera sig också på praktisk övning av uttalet.

9.2 Upplevelser av muntliga kommunikationssituationer

Den andra forskningsfrågan handlade om studenternas upplevelser av svenskspråkiga och tyskspråkiga muntliga kommunikationssituationer både vid universitetet och utanför det. Vad gäller muntliga situationer vid universitetet konstaterade alla förstaårsstudenter att de inte har stora svårigheter att förstå undervisningen på svenska eller på tyska. Det finns naturligtvis ord och begrepp som de ännu inte känner men de orsakar inga större problem. De längre hunna studenterna uppgav också att det i början var relativt lätt att förstå men svensk/tyskspråkig undervisning orsakade dock lite stress för några informanter. De var exempelvis oroliga för om de hade förstått lärarens anvis-

ningar rätt. En av studenterna lyfte också fram att hon i början inte var van vid att förstå svenskans olika varieteter. Hon konstaterade att det var svårt att förstå en sverigesvensk varietet eftersom hennes lärare hade använt mestadels finlandssvenska i skolan. Det är förklarligt eftersom en klar majoritet av lärarna enligt tidigare studier har ett finlandssvenskt uttal och majoriteten av dem som har detta uttal undervisar också bara finlandssvenska (Karhu 2012, Moilanen 2014). Nu i slutfasen av studierna har de längre hunna studenterna inga större problem inför att förstå. En orsak kan vara att eget fackområdet och ordförandet har blivit bekant. Däremot fann Hollmén (2007) att gymnasisterna upplevde att deras färdigheter var bristfälliga i fråga om förståelse av talat svenska. Även Asunmaa (2002) visade att den största delen av studenterna hade problem med att förstå en infödd tyskspråkig person. Språkstudenter är dock möjligen vanare vid att lyssna på undervisning på ett främmande språk eftersom nästan all undervisning genomförs på svenska eller på tyska. Även om många universitetslärare är infödda är de vana vid att anpassa sitt tal. Troligen därför orsakar förståelse i undervisningssituationer inga stora problem för språkstudenterna.

Vad gäller upplevelser av att tala svenska och tyska hade förstaårsstudenterna däremot mer delade åsikter än i fråga om förståelse. Några förstaårsstudenter upplevde att det inte lärde sig att diskutera fritt på gymnasiet (se också Palviainen 2012). De beskrev att talövningar ofta var mekaniska och att skriftliga övningar, grammatik och studentexamen betonades. Problemet verkar vara att talet ännu inte övas tillräckligt mycket på gymnasiet utan andra delar av språkfärdigheten betonas på basis av studentexamen (jfr Ruoho 2011, Palviainen 2012). Därför var det inte så överraskande att några förstaårsstudenter beskrev att det ännu inte känns så naturligt att tala eller att det är något utmanande att tala vid universitetet. Bara en av förstaårsstudenterna hade ännu inte stött på situationer där det skulle kännas svårt eller obekvämt att tala. Talandet har nu blivit lättare för många studenter eftersom de nu har övat det mer än på gymnasiet. Särskilt spontana situationer verkar dock vara svåra eftersom studenter inte hinner tänka på förhand vad de ska säga. Detta har kommit fram också i tidigare studier (se t.ex. Hollmén 2007, Väyrynen 2001).

Vad gäller muntliga situationer utanför universitetet använde både förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna relativt sällan svenska eller tyska utanför universitetet.

Även Palviainen (2012) fann att det inte var typiskt att studenterna använde svenska muntligt utanför skolan. Situationer där informanterna i föreliggande studie använde språket på fritiden var oftast tillfälliga och informella. De skapade inte stress eftersom studenterna talade språket exempelvis med studiekamrater, andra kompisar eller syskon. Oftast var det också möjligt att byta till modersmålet när som helst. Ett par studenter använde dock ibland språket med personer som inte hade samma modersmål. Vad gäller frågan om det är lättare att använda språket vid universitetet eller utanför det upplevde många studenter att det är lättare att tala språket på fritiden eller i en målspråklig miljö eftersom lyssnaren då inte koncentrerar sig på språkriktigheten eller utvärderar talet. Då behövde de alltså inte vara oroliga för kravnivån. Några studenter upplevde däremot att det är lättare att tala språket vid universitetet eftersom alla då är i samma situation och det är lätt att få hjälp från andra studenter. Dessutom finns det vid universitetet ett visst ordförråd och vissa vanor.

Förstaårsstudenterna hade ännu inte använt språket mycket utanför universitetet utan deras upplevelser handlade närmast muntliga situationer vid universitetet. Några av dem beskrev talandet vid universitetet också med känslor av nervositet. De var exempelvis oroliga för vad infödda eller nästan infödda lärare och andra studenter som också har hög kompetens ska tänka om deras tal. Även Kautonen (2014) fann att hög kravnivå och andra studenters höga kunskaper ökade känslan av trycket vid universitetet. I föreliggande studie upplevde några informanter andra studenter också som stöd i muntliga situationer.

Det var också svårt för de längre hunna studenterna att tala i början av studierna. Många beskrev talandet ganska negativt, exempelvis hemskt, skrämmande eller nervöst. På bakgrunden av dessa känslor kan man hitta delvis gemensamma tankar med förstaårsstudenterna. I början av studierna var de längre hunna studenterna också osäkra på egna muntliga färdigheter, funderade mycket på fel, kände stress inför kravnivån, andra studenters höga kompetens eller lärares förväntningar. Studenterna hade dessutom inte talat svenska eller tyska mycket tidigare i skolan och vidare orsakade ett bristfälligt ordförråd problem (se också Ilomäki 2012). Många andra tidigare studier visar också att det är svårt att tala på grund av det otillräckliga ordförrådet (se t.ex. Harjanne 2006, Härnälä 2002, Kara 2007). Nu i slutfasen av studierna upplever de längre hunna studenter-

na att det är lättare och naturligare att tala och att de också vågar tala mer. Några studenter anser att särskilt uttal och ordförråd har förbättrats. Många är inte mer så rädda för att göra fel utan har lärt sig att det viktigaste är att de blir förstådda.

Jag var också intresserad av vilka viktiga upplevelser har lett till att studenterna nu känner sig säkrare i muntliga situationer. Vad gäller utveckling av egna muntliga färdigheter betonade studenterna användning av språket i en svenskspråkig eller tyskspråkig miljö i äkta situationer (se också Manninen 1984, Elsinen 2000). Där fick informanterna höra och tala språket mycket, fick positiv feedback på egna färdigheter vilket vidare gav dem självsäkerhet att de kan använda språket. Dessutom märkte de där att de klarade sig med språket även om språkfärdigheten inte var perfekt (jfr Manninen 1984). De fick alltså upplevelser av att lyckas. Naturligtvis spelade också språkstudier och pedagogiska studier vid universitetet en roll även om studenterna ansåg att de inte haft så stor betydelse som vistelsetid utomlands. En av studenterna lyfte fram särskilt uttalskursen som viktig gällande självsäkerhet och mod att tala. Dessutom fick studenterna under den pedagogiska lärarpraktiken bland annat allmän säkerhet och mod att tala och framträda inför gruppen. De fick också upplevelser av att lyckas att använda språket under lektioner. Alla dessa upplevelser av positiv feedback och att lyckas i kommunikativa situationer har säkert gett studenterna mod och självsäkerhet att använda språket.

9.3 Upplevelser av språkängslan

Den tredje forskningsfrågan gällde språkängslan. Jag var intresserad av om språkstudenterna känner språkängslan i svenskspråkiga och tyskspråkiga muntliga situationer och vilken typ av ängslan de möjligen känner. Det fanns skillnader både i gruppen förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna gällande hur mycket och i hurdana situationer de känner ängslan. Somliga förstaårsstudenter kände sig åtminstone lite nervösa i nästan alla muntliga situationer men andra bara i några få situationer. Skillnaderna beror troligen på deras bakgrund, exempelvis hur mycket de använt svenska eller tyska muntligt tidigare men naturligtvis också på personliga faktorer, såsom karaktärsdrag och

uppfattningar om egna kunskaper. Även Hentinen och Piskonen (1998) fann att inlärares jagbild, karaktärsdrag och prestationer påverkar förekomst av ängslan.

Förstaårsstudenterna kände oftast testängslan. De var nervösa i muntliga provsituationer och situationer där de ska tala med lärare (jfr Ilomäki 2012). Jag antar att de också tolkar muntliga situationer med lärare som små tester som kan påverka deras betyg och därför känner de sig nervösa. Dessutom orsakade exempelvis situationer där de ska framträda ängslan. I sådana situationer vill studenterna naturligtvis att lyckas bra och det orsakar nervositet. Enligt Almonkari (2007) är orsaken till nervositeten i muntliga situationer på ett främmande språk troligen att studenter också i dessa situationer vill visa att de verkligen är kunniga och kloka. Eftersom de själv kan uppleva sina färdigheter bristfälliga kan de vara oroliga för om de kan visa andra att de verkligen är skickliga.

Många förstaårsstudenter kände relativt lite ängslan och i få situationer. Ängslan som de ibland känner stör dem inte mycket eller hindrar dem inte att tala. En av förstaårsstudenterna kände dock mer ängslan. Hon hade också mest negativa uppfattningar om sina muntliga färdigheter. Även Manninen (1984) visade att inlärares självvärderingar om sina kunskaper hade mest korrelation med mängden ängslan. Nuto (2003) fann också ett samband mellan kommunikationsängslan och egen upplevelser av dåliga muntliga färdigheter. Denna informant kände sig åtminstone lite nervös i alla situationer där hon ska tala svenska men upplevde större ängslan exempelvis när hon skulle förklara saker med egna ord och i situationer där hon skulle svara spontant eftersom hon inte har tid att planera talet på förhand. Dessutom kände hon ängslan särskilt om läraren lyssnade på henne. Enligt Horwitz m.fl. (1986) är lärarens utvärdering unik eftersom han/hon oftast har den bästa språkfärdigheten i gruppen. Dessutom finns det i gruppen studenter som är mycket bra på att tala och hon är också rädd för deras negativa utvärdering. Hon är orolig för att hon ska göra fel i saker som hon redan borde kunna. Hon oroar sig alltså för vad lärare och studiekamrater ska tänka. Även Pihko (2010) visade att kunskapsmässigt heterogena grupper ökade språkängslan eftersom de studenter som kände ängslan jämförde sina färdigheter med de bästa i gruppen.

Några andra förstaårsstudenter tänkte också relativt mycket på fel och kände sig nervösa inför att göra fel även om de vet att det inte händer någonting hemskt om de gör fel. De ställde relativt höga krav på sig själva och var självkritiska och perfektionistiska. Enligt Gregersen & Horwitz (2002) verkar det finnas ett samband mellan perfektionism och språkängslan. Resultaten i föreliggande studie stöder också detta. Dessutom visade också Pihko (2010) att perfektionistisk utförande orsakade språkängslan.

Även några längre hunna studenter var ännu lite rädda för fel i några situationer även om ängslan inför att göra fel har minskat under studierna. Ängslan inför att göra fel förekommer särskilt i situationer där man talar med lärare eller med personer som kan svenska bättre. Några studenter tyckte att ängslan dock underlättas när man talar språket i en målspråklig miljö eftersom studenterna upplevde att lyssnaren då inte har så höga förväntningar eller utvärderar deras tal. Däremot visade Ilomäki (2012) att studenterna kände sig särskilt nervösa i muntliga situationer med infödda språktalare. Hollmén (2007), Nuto (2003) och Manninen (1984) fann också att studenterna inte så gärna talade med modersmålstalare.

Det är intressant att studenterna är så rädda för att göra fel även om den största delen av dem ansåg att talet inte behöver vara perfekt och att det kan finnas fel där. Att finska studenter känner ängslan inför att göra fel har också framkommit i många tidigare studier (se t.ex. Broholm 2003, Ilomäki 2012, Manninen 1984). En orsak till denna ängslan inför att fel kan vara att man i finska skolan fortfarande betonar språkets struktur och grammatiken relativt mycket (se t.ex. Kara 2010). Man brukar göra mycket skriftliga övningar och när man exempelvis skriver en text på svenska eller på tyska får man oftast feedback just på fel. Dessutom visade Hollmén (2007) att några gymnasieelever inte var medvetna om sin muntliga språkfärdighetsnivå eftersom de haft så få muntliga övningar. Det kan också vara att särskilt förstaårsstudenterna inte är så medvetna om deras språkliga nivå, hur pass bra nivå de redan borde finnas och de kan kräva för mycket för sig själva. Studenter skulle kanske behöva mer feedback på sina muntliga färdigheter för att de skulle veta på vilken nivå de befinner sig. Vad gäller feedback på muntliga färdigheter som de längre hunna studenterna fått vid universitetet handlar det oftast om fel som de gjort. Många studenter konstaterade också att de egentligen inte har fått feedback på sina muntliga färdigheter efter det första året vid universitetet. Fast alla

studenter efterlyste mer feedback. Enligt Hollmén (2007) kan otillräcklig feedback och uppmuntran vara en orsak till att inlärare är osäkra och inte känner till sin verkliga färdighetsnivå.

Däremot kände informanterna oftast inte ängslan inför att förstå talat språk, troligen därför att de inte heller hade några större svårigheter att förstå undervisning på svenska eller på tyska. Några förståelsesituationer orsakade dock lite ängslan. En av förstaårsstudenterna kände sig nervös inför att diskutera bara med en person och förstå just honom. Dessutom medgav några längre hunna studenter att de troligen skulle känna sig nervösa exempelvis i kundtjänstsituationer eller inför att förstå en främmande dialekt. Ingen av de längre hunna studenterna kände ängslan i alla muntliga situationer men några situationer orsakade ännu lite nervositet. Många kände ängslan inför att tala i enrum med lärare. Dessutom förorsakade bland annat muntliga presentationer, muntliga provsituationer och formella situationer nervositet. Såsom några förstaårsstudenter var många längre hunna studenter också relativt perfektionistiska och ville inte misslyckas. Typ av deras ängslan var rädslan för negativ utvärdering eller testängslan. De längre hunna studenterna stötte relativt sällan på sådana situationer där de skulle känna ängslan och dessutom vareras ängslan relativt mild.

Ängslan som de längre hunna studenterna känner har också minskat under studierna. De lyfte fram pedagogisk lärarpraktik och vistelsetid utomlands som viktiga upplevelser för att nervositeten i muntliga situationer minskat. Grunder är relativt likadana som diskuteras närmare redan i slutet av avsnitt 9.2 i samband med utveckling av studenternas muntliga färdigheter. Studenterna har alltså fått positiv feedback, upplevelser av att lyckas samt säkerhet och mod att använda språket. Utifrån detta kan man bara betona betydelse av feedback eftersom positiv återkoppling kan mildra nervositet och ängslan. Dessutom är det viktigt att studenter får upplevelser av att lyckas, både vid universitetet och utanför det.

9.4 Kvalitet och pålitlighet

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2011: 136) brukar man diskutera pålitlighet av metoderna med hjälp av två begrepp, validitet och reliabilitet. *Validitet* syftar på att man verkligen undersökt det som varit syftet och *reliabilitet* att man kan upprepa undersökning och få samma resultat. Inom kvalitativ forskning har man kritiserat dessa begrepp eftersom de härstammar från kvantitativ forskning och motsvarar närmast krav på sådan numerär forskning. Även Hirsjärvi och Hurme (2002: 186) kritiserar begreppen validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning. De presenterar tre olika sätt att definiera reliabilitet men påpekar att de alla har problem när det gäller kvalitativ forskning. Reliabilitet kan exempelvis betyda att man får samma resultat när man undersöker samma person två gånger. Problemet med denna definition är dock att människor brukar förändra under tiden. Man får troligen inte samma resultat om det är fråga om föränderliga egenskaper. Om man däremot definierar reliabilitet på så sätt att om två bedömare får samma resultat, är problemet att man kan tolka svar på olika sätt på basis av egna upplevelser. Dessutom kan reliabilitet betyda att man får samma resultat med två parallella metoder. Eftersom människors beteende dock beror på kontexten är det inte sannolikt att man skulle få samma resultat. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000: 189) är man däremot närmast reliabilitet i kvalitativ analys när det handlar om materialets kvalitet. Det är alltså fråga om forskarens handlingar, dvs. hur pålitligt forskare har analyserat materialet. Reliabilitet gäller exempelvis det om man tagit i beaktande all material som finns och om man transkriberat informationerna rätt.

Hirsjärvi och Hurme (2000: 184) påpekar att man kan sträva efter pålitlighet på förhand genom att planera intervjun noga. Det lönar sig att fundera på förhand hur temana kan fördjupas eller följdfrågor formuleras. Jag anser att intervjun förberedas relativt noga eftersom intervjutemana diskuteras först med andra seminariedeltagare och dessutom genomförde jag också en pilotintervju. Jag kunde ha planerat följdfrågor något mer eftersom några av dem möjligen kunde vara lite ledande. I alla fall verkar resultaten vara relativt pålitliga eftersom det i stort sett bekräftar det som i tidigare studier har framkommit. Dessutom talade informanterna fritt och avspänt om deras uppfattningar och upplevelser. Även Hirsjärvi och Hurme (2000: 184) betonar att man måste minnas att det inte är möjligt att planera och formulera alla följdfrågor på förhand.

Intervjuresultaten hänger alltid ihop med samarbete mellan intervjuare och intervjuade (Hirsjärvi och Hurme 2000: 189). Jag anser att samarbetet under intervjun fungerade bra. Atmosfären var avspänt och det var lätt för informanterna att tala. Det att jag som intervjuare också var en student och på samma nivå gjorde kanske att det var lätt att diskutera också om djupare teman. Datainsamlingsmetoden, intervjun, fungerade alltså relativt bra och jag fick mycket viktig information. Problemet med intervjun var dock att jag också fick mycket onödig information. Dessutom var det lite svårt att analysera materialet eftersom intervjutemanan delvis var överlappande. Det var också något svårt att jämföra språk eftersom antalet informanterna per språk och grupp (nybörjare och längre hunna) var så litet. Allt som allt anser jag att kunde ge en individuell bild av studenternas uppfattningar och upplevelser.

Tyvärr kan man inte generalisera resultaten eftersom antalet informanterna var så litet. Men det var inte meningen att generalisera utan beskriva subjektiva uppfattningar och upplevelser. Trots allt tycker jag att både lärare och språkstudenter kan ha mycket nytta av denna avhandling. Den ger ny forskningsinformation om uppfattningar som språkstudenter har om muntlig språkfärdighet och om deras upplevelser av muntlig kommunikation på svenska eller tyska. Det behövdes också ny, kvalitativ forskning gällande ängslan som finska längre hunna språkstudenter kan känna i muntliga situationer. Det är särskilt intressant, eftersom dessa informanter mestadels också är blivande språklärare. Jag anser att denna avhandling bland annat kan hjälpa lärare att utveckla kursinnehåll och metoder som de använder på muntliga kurser.

10 AVSLUTNING

Muntliga färdigheter har intresserats av många forskare under de senaste åren men det förefaller att inlärares uppfattningar om sina muntliga färdigheter tidigare undersökts huvudsakligen på gymnasienivån eller i yrkeshögskolan. Däremot finns det mig veterligen inte mycket forskning om språkstudenters uppfattningar om sina muntliga färdigheter på universitetsnivå. Det är viktigt att studera uppfattningar eftersom uppfattningar enligt tidigare forskning har effekt på hur framgångsrikt inlärare lär sig språk (Dörnyei 2005, Kalaja & Barcelos 2006). Dessutom har ängslan som inlärare känner i muntliga situationer tidigare undersökts mestadels i andra språk samt bland elever eller studenter som inte har så hög språkfärdighetsnivå som språkstudenter vid universitetet. Syftet med denna studie var att undersöka hurdana uppfattningar språkstudenter har om muntlig språkfärdighet och hurdana upplevelser de har av svenskspråkiga eller tyskspråkiga muntliga situationer. Vidare redogjordes också för om studenter känner språkängslan och vilken typ av ängslan de möjligen känner. Materialet insamlades genom 10 halvstrukturerade temaintervjuer som analyserades kvalitativt. I analysen av materialet jämfördes två grupper, d.v.s. förstaårsstudenter och längre hunna studenter och också skillnader mellan svenskstudenter och tysksstudenter behandlades i någon mån.

Vad gäller kriterier för en bra muntlig språkfärdighet betonade majoriteten av både förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna pragmatisk kompetens. Det viktigaste för studenterna var att man kan använda språket i kommunikation. Dessutom kom också lingvistisk kompetens fram särskilt i några förstaårsstudenters svar; exempelvis ett omfattande ordförråd och ett rätt uttal nämndes. Även om majoriteten av studenterna ansåg att talet inte behöver vara perfekt utan det viktigaste är att de blir förstådda funderade några studenter relativt mycket på fel och kände ängslan inför att göra fel. En del av studenterna verkar alltså ha något motstridiga känslor vad gäller fel.

Studenterna hade huvudsakligen mer positiva uppfattningar om sina muntliga färdigheter än informanterna i tidigare studier (se t.ex. Asunmaa 2002, Vainio 2008). Även om förstaårsstudenterna mestadels inte var nöjda med sina muntliga färdigheter upplevde de att de åtminstone i någon mån kan sköta ärenden på svenska och på tyska. De längre

hunna studenterna tyckte däremot att de kan kommunicera bra även om språkfärdigheten ännu inte är perfekt. Majoriteten av studenterna ansåg sina färdigheter ligga ungefär på samma nivå som i genomsnitt i gruppen eller på även något bättre nivå. Särskilt studentutbytet verkade spela en stor roll i utveckling av muntliga färdigheter eftersom de som varit i utbytet utvärderade sina färdigheter som högre. Både förstaårsstudenterna och de längre hunna studenterna ville utveckla särskilt sina uttalsfärdigheter. Uttalet borde alltså övas mer redan i skolan och det borde möjligen ordnas mer uttalskurser också i universitetsstudierna. Särskilt svenskstudenterna efterlyste mer muntlig övning vid universitetet.

Studenterna hade inga stora problem vad gäller förståelse av talat språk i undervisningssituationer men några talsituationer, exempelvis spontana situationer upplevdes ofta som utmanande. Dessa utmanande situationer orsakade också ofta ångslan. Nervositet i muntliga situationer var i regel ingen allmän känsla bland studenterna utan förekommer endast vissa situationer. Förstaårsstudenterna kände oftast ångslan i muntliga provsituationer, spontana situationer och situationer där man ska tala med lärare. Några studenter var oroliga vad lärare och andra studenter ska tänka om deras tal. I början av studierna var många längre hunna studenter också osäkra på sina muntliga färdigheter, oroliga för att göra fel, kände stress inför kravnivån vid universitetet, andra studenters höga kompetens eller lärares förväntningar men nu vågar de använda språket mer. Ångslan inför att göra fel har minskat och bland annat uttal och ordförråd har förbättrats. De längre hunna studenterna känner nu inte ångslan i alla muntliga situationer men många är ännu nervösa exempelvis inför att tala i enrum med lärare. Dessutom känner studenterna ångslan bland annat inför muntliga presentationer, muntliga provsituationer och formella situationer. Typ av ångslan som förstaårsstudenterna och de längre hunna kände var rädslan för negativ utvärdering eller testångslan.

Det var något överraskande att några studenter tyckte att ångslan underlättas i den målspråkliga miljön eftersom det i tidigare studier har framkommit att studenter känner sig nervösa särskilt när de kommunicerar med infödda talare. I föreliggande studie ansåg dessa studenter däremot att lyssnaren i den målspråkliga miljön inte har så höga förväntningar mot dem eller utvärderar deras tal. Ångslan som studenterna känner har minskat under studietiden. De nämnde vistelsetid utomlands och pedagogisk lärarprak-

tik som de viktigaste upplevelserna för att nervositeten minskat. Under lärarpraktiken och vistelsen utomlands har de fått positiv feedback och upplevelser av att lyckas vilka vidare har gett dem allmän säkerhet och mod att använda språket.

Det behövs mer omfattande forskning om detta ämne i framtiden. Dessa teman kunde undersökas i andra språk. Det skulle vara intressant att undersöka hur språkstudenter exempelvis i franska, spanska eller ryska uppfattar sina muntliga färdigheter och upplever muntlig kommunikation. Dessutom kunde man redogöra för om studenters uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet verkligen motsvarar deras riktiga färdigheter, dvs. testa om studenter undervärderar eller övervärderar sina muntliga färdigheter. Det skulle också vara intressant att observera några undervisningssituationer för att se hur mycket studenter egentligen talar där och hur mycket muntliga övningar görs. Dessutom kunde man jämföra undervisningssituationer i olika språk för att se hur undervisningen i muntlig språkfärdighet betonas vid universitetet i olika språk.

LITTERATUR

- Airola, A. 2000. *Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic*. Doktorsavhandling. Joensuu yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Alexander, P.A. & Dochy, F. 1995. Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison Across Varying Cultural and Educational Communities. *American Educational Research Journal*, 32/2, 413-432.
- Almonkari, M. 2007. *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3059-2>
- Anttila, K. 2013. *Egenutvärdering av språkkunskaper i svenska med hjälp av den europeiska referensramen och DIALANG-testet*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201306192016>
- Asunmaa, A. 2002. *Tradenomiopiskelijoiden käsityksiä itsestään saksanoppijoina*. Licentiatavhandling. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002879053>
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>
- Barcelos, A. M .F. 2006. Researching beliefs about SLA: A critical review. I Kalaja P. & Barcelos A. M. F. (red.): *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 7-33.
- Booth-Butterfield, M. & Booth-Butterfield, S. 1992. *Communication Apprehension and Avoidance in the Classroom*. West Virginia University. Burgess International Group, Inc.
- Broholm, M. 2006. ”Emmä vaan osaa englantii” – *A Study on Language Anxiety, Self-Efficacy, and Motivation in Learning English among Students in Turku Polytechnic*. Pro gradu -avhandling. Åbo: engelska språket vid Åbo universitet.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. C. & Schmidt R. W. (red.): *Language and Communication*. New York: Longman Group Limited. 2-27.

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elsinen, R. 2000. ”Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan.” *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Doktorsavhandling. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 171-195.
- Fant, C. 2002. Undervisning i muntlig kommunikation – ett samarbetsprojekt. I: Hyvönen, S. & Oker-Blom, G. (red.): *Sagt och osagt*. Tammerfors: Tammer Paino Oy. 41-56.
- Fröjdman, I. 2012. Ordförrådet har en central betydelse i att våga prata svenska. *Tempus*. Heft 4, 18-20.
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 28.1.2014)
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. 2002. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal* 86 (4), 562-570.
- Gordon, E.M. & Sarason, S.B. 1955. The relationship between 'test anxiety' and 'other anxieties'. *Journal of Personality* 23, 317-323.
- Hakola, O. 2009. *Yliopisto-opiskelijoiden ruotsin suullisen kielitaidon arviointi ja itsearviointi*. Pedagoginen tutkielma. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos. http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/files/2008/11/Hakola_Outi_2009_Yliopisto-opiskelijoiden_ruotsin_suullisen_kielitaidon_arviointi_ja_itsearviointi_Pedagoginen_seminaarit%C3%B6_SOKLA.pdf (Hämtad: 1.4.2014)
- Harjanne, P. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Doktorsavhandling. Helsingfors: Yliopistopaino
- Heikkilä, S., Mustaparta, A-K., Mäkelä, R., Reijula, J. & Valojää, P. 2000. *Opi puhumalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hentinen, P. & Piskonen, T. 1998. *Vieraan kielen arkuus ala-asteella*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1998775824>

- Hildén, R. 2009. Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. *Tempus*. Heft 7, 8-10.
- Hildén, R. 2000a. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 169–180.
- Hildén, R. 2000b. *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, K. 2012. *Gymnasieelevers erfarenheter av muntlig språkfärdighet i svenska och av den muntliga kursen Tala och förstå bättre*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201206121853>
- Hollmén, J. 2007. *Finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007343>
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70: 125-132.
- Huhta, A. 2003. Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona. I: Airola, A. (red.): *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointi hankkeesta*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: tutkimuksia, 12. 20-37.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöstä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 79-93.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. I: Pride, J. & Holmes, J. (red.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Härmälä, M. 2002. *Ruotsin kielen suullisen taidon testaaminen näyttökokeissa*. Licentiatavhandling. Jyväskylän yliopisto: Soveltava kielitiede. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002884790>
- Ilomäki, S. 2012. *Universitetsstudenters tankar om och upplevelser av svenskspråkiga talsituationer*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201207052009>

- Jauhojärvi-Koskelo, C. & Palviainen, Å. 2011. ”Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan”. Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. I: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 81-102.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrkeshögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. I: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 9-22.
- Kalaja P. & Barcelos A. M. F. 2006. (red.): *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 7-33.
- Kautonen, M. 2014. *Språkliga identiteter hos blivande språklärare*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201410243088>
- Kara, H. 2007. „*Ermutige mich Deutsch zu sprechen*“ – *Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2994-7>
- Kara, H. 2010. Bewertung von mündlichen Schülerleistungen. Portfolio-Arbeit als Instrument der Unterrichtsentwicklung. *Fremdsprache Deutsch* Heft 43/2010, 32-36.
- Karhu, M. (2012). *En enkätundersökning om gymnasielärares uppfattningar om muntlig svenska*. Pro gradu -avhandling. Vasa: Filosofiska fakulteten, svenska språket vid Vasa universitet. <http://www.tritonia.fi/?d=244&g=abstract&abs=5085>
- Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: Opetushallitus. WSOY
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. I: Aaltola, J. & Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leblay, T. 2013. *"Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!" : uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearviointinnissa*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5384-3>
- Leblay, T. 2014. Puhu, kuuntele, vertaa ja arvioi. *Tempus*. Heft 1. 10-11.

- Lehtonen, J. 2002. *Samspel och kommunikation*. Institutionen för kommunikationsvetenskaper. Publikationer 24. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Lehtonen, J. 1994a. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. I: Isotalus, P. (red.): *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 43–59.
- Lehtonen, J. 1994b. Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Miksi suomalainen vaikenee vieraallakin kielellä. Isotalus, P. (red.): *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 85–101.
- Liiten, M. 2013. Suullisen kielitaidon kokeet yo-tutkintoon 2019. *Helsingin Sanomat*. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1370915068107> (Hämtad: 7.1.2015)
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Andra upplagan. Järfälla: Bokförlaget Natur och Kultur
- Lupunen, O. 2011. *Gymnasieelevernas åsikter om undervisningen i muntlig språkfärdighet*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201202161196>
- Manninen, S. 1984. *Communication apprehension. A Study of the Factors Contributing to Anxiety Experienced by Finnish Speakers of English*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganshow. *The Modern Language Journal*, 79/1, 90-99.
- Moilanen, J. 2014. *Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201403241394>
- Mäenpää, N. 2010. *"Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war schön, weil ich es nie versucht habe, frei zu erzählen" : Storycrafting in einer Fremdsprache*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk, tyska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201010052958>
- Nuto, E. 2003. *Emmää puhu ellei oo pakko. Subjective experiences of communication apprehension in English*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitet.
- Palviainen, Å. 2011. Fräsande huvuden och passionerade eldar: Självporträtt gjorda av svenskstudenter. I: Niemi, S. & Söderholm, P. (red.): *Svenskan i Finland 12*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Educations, Humanities, and Theology. (2). Joensuu: Joensuu universitet. 205-214.
- Palvinen, Å. 2012. Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska. *Nordand*. 7 (1): 7-35.

- Pihko, M. K. 2000. Kuullun ymmärtäminen tänään – laajeneva käsite. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.): *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 157-167.
- Pihko, M. K. 2007. *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Pihko, M.-K. 2009. ”Pahinta on omin sanoin sanominen”: Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. I: *Kasvatus. Heft 1*. 60-68. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1484213>
- Pihko, M.-K. 2010. *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. I: Laurinen, L. & Luukka, M.-R. (red.): *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja 52, 211-236.
- Ruoho, M. 2011. *Svensklärarnas åsikter om, attityder till och erfarenheter av den muntliga kursen Tala och förstå bättre och övning av muntlig språkfärdighet*. Avhandling pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011052510918>
- Salminen, J. 2010. *Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität. Eine Studie unter Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki*. Avhandling pro gradu. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:fife201006162049>
- Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. I: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (red.): *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. 1-19.
- Sarason, I.B. (red.): 1980. *Test anxiety: theory, research and application*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Savignon, S. J. 1997. *Communicative competence. Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Andra upplagan. New York: McGraw-Hill.
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, S. (red.): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 63–76.
- Tornberg, U. 2005. *Språkdidaktik*. Tredje upplagan. Malmö: Gleerups.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. upplagan. Helsinki: Tammi.
- Vainio, V. 2008. *Zur Rolle des Deutschen aus der Sicht von Studierenden in Finnland. Eine Umfrage unter den Studierenden der Universitäten Jyväskylä und Tampere*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, tyska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200901081005>
- Vilen, T. 2013. *Muntlig talkommunikation : metoderna i klassrummet och lärarnas inlärningsfilosofiska tankar angående metodval inom muntlig talkommunikation*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
- Väyrynen, P. 2001. Ammatillisen kieltenopetuksen lähtökohtia toisella asteella. I: Väyrynen, P. (red.): *Kaikki kieliä oppimaan. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen*. Opetushallitus.
- Wenden, A. L. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19/4. 515-537.
- Wenden, A. L. 1999. An Introduction to Metacognitive knowledge and Beliefs in Language learning: Beyond the Basics. *System*, 27/4, 435-441.
- Yli-Renko, K. 1993. *Intercultural communication in foreign language education*. University of Turku. Department of Teacher education. Research reports A:168.
- Yli-Renko, K. 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. I: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (red.): *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 25-83.
- Yli-Renko, K. 1989. *Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

BILAGA1: INTERVJUTEMAN FÖR FÖRSTAÅRSSTUDENTER

Haastattelu 1. vuoden opiskelijat:

Taustakysymykset:

- nimi, ikä, pääaine, opintojen aloitus yliopistossa
- millä luokalla aloit opiskella kieltä koulussa?
- ruotsin/saksankielinen tausta?
 - kaksikielinen perhe/sukulaiset, kielikylpy, ruotsin/saksankielisellä alueella asuminen
- miten päädyit yliopistoon opiskelemaan kyseistä kieltä?

Kertomus lukiosta tähän hetkeen

- lukioon palaaminen ja miettiminen
 - miltä puhuminen tuntui lukiossa? minkä verran siellä puhuttiin?
 - puhuiko opettaja kohdekieltä?
- puhuminen nyt
- kohdekielisen opetuksen kokeminen tällä hetkellä
- jännityksen lisääntyminen/vähentyminen verrattuna lukioon? *(jos jännitys jo tullut esille vastauksissa)*

Käsitykset suullisesta kielitaidosta

- millainen ruotsin tai saksan puhuja olet?
 - suulliset taidot verrattuna muihin opiskelijoihin
- missä olet hyvä?
 - missä pitäisi kehittyä?
- hyvä suullinen kielitaito
- suullinen kielitaitosi tällä hetkellä

Kokemukset puheviestintätilanteista

- kohdekielisen opetuksen ymmärtäminen
 - vaikeaa/helppoa?, mikä, miksi?
- puhumisen kokeminen yliopistossa

- millaiset tilanteet helppoja/vaikeita? Miksi?
 - puhumisen helppouteen/vaikeuteen vaikuttavat asiat
- suullisen kielitaidon kehittäminen yliopiston ulkopuolella
 - käytätkö kieltä yliopiston ulkopuolella?
 - kenen kanssa, tilanteet?
 - tuntemukset? miltä tuntuu verrattuna yliopistossa puhumiseen?
 - tyypillinen tilanne, jossa käytät ruotsia/saksaa?

Kielijännitys

- ilmeneekö jännitystä?
 - miltä tuntuu?
 - millaisissa tilanteissa?
 - yliopistossa ja ulkopuolella?
 - jännitys äidinkielellä vastaavissa tilanteissa?
 - miten jännitys vaikuttaa?
- ymmärtäminen/vastaanottaminen
 - opettajan ruotsinkieliset kysymykset
- virheiden tekeminen puheessa, oma ja muiden suhtautuminen niihin
- jännittämisen syyt
 - jännittämistä lisäävät/vähentävät asiat
- *jännityksen lisääntyminen/vähentyminen verrattuna lukioon?*

Opinnot

- onko ollut vielä suullisia kursseja?
 - suullisen kielitaidon kehittyminen kursseilla
 - oma aktiivisuus suullisilla kursseilla
- kokemukset suullisista harjoituksista
 - millaisia?
 - määrä?
 - hyöty?
- millaista palautetta suullisista taidoista?
 - määrä?
 - miten toivoisit palautetta? mistä asioista?
- suomen käyttö opinnoissa
- miten suullista kielitaitoa pitäisi harjoitella?

Lopetus

- muita ajatuksia aiheeseen liittyen

BILAGA2: INTERVJUTEMAN FÖR LÄNGRE HUNNA STUDENTER

Haastattelukysymykset 4. ja 5. vuoden opiskelijoille, jotka parhaillaan suorittavat/ovat suorittaneet pedagogiset opinnot

Taustakysymykset:

- nimi, ikä, pääaine, opintojen aloitus yliopistossa?
- suoritettut opinnot
 - kurssiarvosanojen taso
 - kieliharjoittelu, miten?
 - pedagogiset opinnot
- millä luokalla aloit opiskella kieltä koulussa?
- ruotsin/saksankielinen tausta?
 - kaksikielinen perhe/sukulaiset, kielikylpy, ruotsin/saksankielisellä alueella asuminen
- miten päädyit yliopistoon opiskelemaan kyseistä kieltä?

Kertomus opintojen alusta tähän hetkeen

- opintojen alkuun, 1. vuoteen yliopistossa palaaminen ja miettiminen
 - puhuminen opintojen alussa
 - millaiset suulliset taidot olivat?
 - kohdekielisen opetuksen kokeminen
 - puhuminen nyt
 - mikä on helpompaa/vaikeampaa?
 - varmuus/epävarmuus
 - mitkä kokemukset erityisesti vaikuttaneet?
 - jännityksen lisääntyminen/vähentyminen? *(jos jännitys jo tullut esille vastauksissa)*
 - kokemukset, jotka vaikuttaneet jännittämiseen

Käsitykset suullisesta kielitaidosta

- millainen ruotsin/saksan puhuja olet?
 - suulliset taidot verrattuna muihin opiskelijoihin
- missä asioissa olet hyvä?
 - missä pitäisi kehittyä?
- hyvä suullinen kielitaito
- suullinen kielitaitosi tällä hetkellä

Kokemukset puheviestintätilanteista

- kohdekielisen opetuksen kokeminen tällä hetkellä
 - miten ymmärrät opetusta, vaikeaa/helppoa?
- puhumisen kokeminen yliopistossa
 - millaiset tilanteet helppoja/vaikeita? miksi?
 - puhumisen helppouteen/vaikeuteen vaikuttavat asiat
- suullisen kielitaidon kehittäminen yliopiston ulkopuolella
 - puhuuko kieltä yliopiston ulkopuolella?
 - kenen kanssa, tilanteet?
 - tuntemukset? miltä tuntuu verrattuna yliopistossa puhumiseen?
 - tyypillinen tilanne, jossa puhut ruotsia/saksaa?

Kielijännitys

- ilmeneekö jännitystä?
 - jännityksen kuvaaminen, miltä se tuntuu?
 - millaisissa tilanteissa?
 - yliopistossa ja ulkopuolella?
 - jännitys äidinkielellä vastaavissa tilanteissa?
 - miten jännitys vaikuttaa?
- ymmärtäminen/vastaanottaminen
 - opettajan ruotsinkieliset kysymykset
- virheiden tekeminen puheessa, oma ja muiden suhtautuminen niihin
- jännittämisen syyt
 - jännittämistä lisäävät/vähentävät asiat
- *jännityksen lisääntyminen/vähentyminen verrattuna opintojen alkuun*

Opinnot

- suullisen kielitaidon kehittyminen kursseilla
 - oma aktiivisuus suullisilla kursseilla
- kokemukset suullisista harjoituksista yliopistossa
 - millaisia harjoituksia? hyöty?

- määrä?
- millaista palautetta suullisista taidoista?
 - määrä?
 - miten toivoisit palautetta?
 - mistä asioista?
- suomen käyttö opinnoissa
- miten suullista kielitaitoa pitäisi harjoitella?

Lopetus

- muita ajatuksia aiheeseen liittyen