

**MUNTIG INTERAKTION PÅ SVENSK-
LEKTIONER HOS HÖGSTADIEELEVER
I MELLERSTA FINLAND**

Marjo Oksanen

Kandidatavhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2015

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Marjo Oksanen	
Otsake: Muntlig interaktion på svenskleksioner hos högstadieelever i mellersta Finland	
Aine: ruotsin kieli	Kandidaatintutkielma
Vuosi: 2015	Sivumäärä: 33+2
<p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia suullisesta vuorovaikutuksesta ja suullisesta esiintymisestä ruotsin kielen oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia jännittävätkö oppilaat ruotsin kielen puhumista oppituntien aikana ja kokevatko oppilaat hermostuneisuutta suullisten tehtävien yhteydessä. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä opettaja voi tehdä, jotta oppilaat uskaltaisivat osallistua enemmän suullisesti oppituntien aikana.</p> <p>Tutkimukseen osallistui peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita, joita oli yhteensä 27. Tutkimus toteutettiin kevään 2015 aikana kyselylomakkeen avulla, joka koostui sekä avoimista kysymyksistä että monivalintaväittämistä. Tutkimustulokset analysoitiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä käyttäen.</p> <p>Tulokset osoittivat, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista kaipasi enemmän suullisia tehtäviä oppituntien aikana. Erityisesti oppilaat toivoivat erilaisia pari- ja ryhmäharjoituksia suullisen aktiivisuuden lisäämiseksi. Puutteellinen kielitaito ja suppea sanavarasto koettiin yleisimpinä syinä sille, että oppitunneilla ei haluttu puhua. Oppilaat toivoivat myös, että opettaja kannustaisi heitä enemmän suulliseen vuorovaikutukseen.</p> <p>Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä tutkimuksen pienestä otannasta johtuen. Tulokset antavat kuitenkin hyödyllistä tietoa tuleville opettajille suullisen vuorovaikutuksen tärkeydestä oppitunneilla. Tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia lisää esimerkiksi selvittämällä kuinka paljon oppitunneilla käytetään pienryhmätyöskentelyä ja dialogisuutta perinteisen opettajajohtoisen opettamisen sijaan.</p>	
Avainsanat: Muntlig interaktion, kommunikationsrådsla, framträdande, kommunikativ kompetens, helklassamtal, dialogiskt samtal	
Kirjasto/Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	4
1.1 Syfte	4
1.2 Uppsatsens disposition	5
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	6
2.1 Tidigare forskning	6
2.2 Muntlig interaktion	8
2.2.2 Muntlig interaktion i läroplan	9
2.2.3 Traditionellt helklassamtal mot dialogiskt helklassamtal	9
2.3 Kön i klassrumsinteraktion	11
2.4 Kommunikationsrädsla.....	12
3 MATERIAL OCH METOD	13
3.1 Materialinsamling.....	13
3.2 Metod.....	14
4 RESULTAT	16
4.1 Elevernas upplevelser om muntliga talsituationer.....	16
4.2 Faktorer som ökar och hindrar elevernas talaktivitet	19
4.3 Klassrumsklimatets roll för muntlig interaktion.....	22
4.4 Elevernas tankar om lärarens roll i muntlig interaktion	23
5 DISKUSSION	27
5.1 Reliabilitet och validitet.....	30
6 AVSLUTNING	32
LITTERATUR	33
BILAGA 1.....	35
Enkäten till eleverna	35

1 INLEDNING

Muntlig interaktion är en del av dagens skola. Varje elev hamnar oundvikligt situationer där man måste öppna munnen. Speciellt krävande kan talande kännas på språklektioner. Palmér (2010: 20) definierar muntlig interaktion som verbalt samspel med andra och därför kan man konstatera att muntlig interaktion inte är bara framträdande inför publiken, utan också allt talande som sker inne i klassrummet. Muntlig framställning är någonting som för många orsakar panikartade känslor. Bland elever finns det individer som är vana vid att tala, men också sådana som lider av rampfeber. Tidigare forskning har dock visat att en stor del av elever känner sig nervösa när de måste framträda inför publiken (Woxström 2014: 21).

Det har gjorts några undersökningar om detta tema i Sverige, t.ex. Bäckströms och Sundbergs (2004) undersökning om elevers muntliga framställningar, men temat har inte undersökts så mycket under svensklektionerna i Finland bland högstadieelever. Jag ska undersöka detta tema, eftersom det finns skäl att tro att resultaten ger nyttig information om muntlig interaktion på svensklektionerna. Jag kan själv dra nytta av dessa resultat när jag börjar min lärarkarriär. Jag blev också intresserad av temat vid universitetet under kursen *Klassrumsinteraktion* och som blivande lärare vill jag få veta vad som kan göras för att få eleverna att våga tala mer under lektionerna. Det är inte lätt för nyblivna lärare att utreda vilka de metoder är som man kan utnyttja under lektionerna för att eleverna ska känna sig modiga att tala och samtala under lektionerna. Avhandlingen är inte ute efter att beskriva muntliga kunskaper i svenska språket, utan den koncentrerar sig på muntlig interaktion i allmänhet under svensklektioner.

1.1 Syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka högstadieelevers upplevelser om muntlig framställning och muntlig interaktion på lektionerna i svenska. Avsikten med avhandlingen är också att utforska nervositeten hos skolelever i samband med muntliga aktiviteter och i samband med att tala svenska. I undersökningen intresserar jag mig även för

lärarens roll i klassrummet. Vad anser eleverna att läraren kan göra för att klassklimatet ska vara behagligt och gynnsamt för elevernas muntliga interaktion?

Materialet samlas in under två svensklektioner genom en enkät som består av flervalsfrågor och fem öppna frågor. Forskningsresultatet analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Mina eventuella hypoteser är följande: eleverna är rädda för att säga fel och därför vågar inte tala så mycket under lektionerna och eleverna vågar tala mer i mindre grupper. Dessa hypoteser baserar sig på mina egna erfarenheter. De övergripande frågor som tas upp i denna avhandling är:

1. Hur upplever eleverna muntlig interaktion på svensklektionerna?
2. Vilka hinder upplever eleverna att det finns för en muntlig framställning?
3. Hurdana skillnader finns det hos pojkar och flickor?
4. Hurdan roll har klassrumsklimatet för muntlig interaktion?

1.2 Uppsatsens disposition

Jag inleder min avhandling med att först utreda teoretisk bakgrund och definiera de centrala begreppen samt tidigare forskning inom området. Därefter kommer jag redogöra för undersökningsmaterial och metoder som jag har använt. I kapitel 4 redogör jag för de viktigaste resultaten och till slut diskuterar och sammanfattar jag det som jag har undersökt samt ger några förslag till fortsatt forskning.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel presenterar jag först några tidigare studier kring detta ämne. Därefter redogör jag för begreppen *mundlig interaktion*, *kommunikativ kompetens* och beskriver den muntliga interaktionens roll i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Jag redogör också för begreppen *traditionellt helklassamtal* och *dialogiskt helklassamtal*. Till slut behandlar jag lite teori om könets roll i samband med muntligt framträdande och förklarar begreppet *kommunikationsrädslan*.

2.1 Tidigare forskning

Ilomäki (2012) har undersökt universitetsstudenters upplevelser om muntlig framställning i sin kandidatavhandling. Ilomäki intervjuade studenter som hade svenska antingen som huvudämne eller som biämne vid universitetet. Materialet insamlades genom en enkät som bestod av öppna frågor. Syftet med avhandlingen var att redogöra för om studenterna känner sig nervösa i svenskspråkiga talsituationer och vad som kan vara orsaken till denna nervositet. Ilomäki kartlade också studenternas åsikter om hur lärare kan stödja elever i olika svenskspråkiga talsituationer. 38 informanter deltog i undersökningen, varav 23 hade svenska som huvudämne och de övriga 15 hade svenska som biämne. (Ilomäki 2012: 4–5)

Forskningsresultatet visade att majoriteten av biämnesstudenterna upplevde att talandet på svenska vid universitetet kändes besvärligt. Ett bristfälligt ordförråd, rädslan för att säga fel och ett dominerande språk som huvudämne var de mest allmänna orsakerna till att man inte ville tala under lektionerna. En tredjedel av studenterna som hade svenska som huvudämne upplevde däremot att det inte är svårt att tala svenska, men många informanter upplevde att nervositeten i samband med talandet hade ökat under universitetstiden. Orsaken till detta var att studenterna jämförde sig med andra studenter, deras höga krav mot sig själv, och antagandet att man är sämre än de andra. (Ilomäki 2012: 15–17) Ilomäki (2012: 22, 24) rapporterar att läraren borde uppmuntra eleverna att prata mer samt använda mer par- eller grupparbete under lektionen. Enligt Ilomäki (2012: 18)

upplevde studenterna också att lärarens närvaro påverkar talandet och det kan kännas obekvämt att tala när läraren lyssnar.

Woxström (2014) har undersökt muntlig framställning hos gymnasieelever i Sverige. Syftet med Woxströms (2014: 6) undersökning var att kartlägga gymnasieelevernas tankar om muntligt framträdande och vilka orsaker det finns bakom dessa upplevelser, och i motsvarande grad på vilket sätt detta påverkar undervisningen. Woxström (2012: 15) kartlade ovannämnda faktorer med hjälp av en enkät med öppna frågor. Resultatet i Woxströms (2014: 21) undersökning visade att största delen av eleverna kände sig nervösa inför muntligt framträdandet. En fjärdedel av eleverna förhöll sig positivt mot muntlig framställning och 12 elever av totalt 87 kände sig obekväma inför muntligt framträdande. (Woxström 2014: 22, 24)

De faktorer som förknippades med upplevelser av muntlig framställning var bland annat kön, utbildningslinje, publikens storlek och stämningen i klassrummet. Flickorna ansågs lida av talängslan mer än pojkarna, och flickorna hade också mest negativa upplevelser om muntlig framställning. Noggrann förberedelse innan framträdandet och ett bekant samtalsämne var också viktiga faktorer som påverkade upplevelserna om muntliga framställningar. (Woxström 201: 26–29) Enligt resultatet kunde undervisningen förbättras med att ha fler övningar och möjligheter att framträda inför mindre publik. Lärarens betydelse samt klassrummets positiva stämning blev också nämnda (Woxström 2014: 32–33). Enligt Woxström (2014: 34) ska man ytterligare fästa uppmärksamhet på förberedelsens roll, som ansågs ha en viktig roll för eleverna. Woxström (ibid.: 42) betonar i sin undersökning att eleverna inte övar muntliga färdigheter bara för skolans skull, utan för framtiden.

Bäckström och Sundberg (2004) har gjort en undersökning om elevers muntliga framställning. Syftet med denna undersökning var att kartlägga om man kan påverka elevers muntliga framställning genom att träna denna förmåga på lektionerna. Som undersökningsmetoder användes en enkät och observationer på lektionerna under sju veckor. (Bäckström & Sundberg 2004: 9–10) Resultatet visade att man kan påverka elevers muntliga framställning men under förutsättning att man regelbundet måste öva denna förmåga under lektionerna (Ibid.: 17). Det som emellertid kunde påverka resultaten en-

ligt Bäckström och Sundberg (ibid.: 16) var deras närvaro på lektionerna. Bäckström och Sundberg (ibid.) poängterar att eleverna kan bete sig annorlunda om det är någon som observerar deras aktiviteter.

2.2 Muntlig interaktion

Palmér (2010: 10) skriver att det är viktigt att studera den muntliga kommunikationen i klassrummet på grund av kunskapsutvecklingen i olika skolämnen. Med detta pekar hon på språkets och muntliga kommunikationens roll i lärandet och olika sätt att använda språket. Enligt Palmér (2010: 10) behöver vi språket och kommunikation till olika saker när vi arbetar som lärare. Informationsförmedling, kunskapsbearbetning, förklaring av komplicerade processer och kritisk granskning av kunskap som vi har lärt oss, är sådana saker som vi kontinuerligt behöver i vårt jobb. Palmér (2010: 11) poängterar också att lärarna får en rak kontakt till eleverna genom muntlig kommunikation och på det sättet tryggar man interaktion och samspel mellan eleverna och lärarna. Barnes och Todd (1995: 15) konstaterar att syftet med interaktionen mellan läraren och eleverna traditionellt har varit att omformulera elevernas egen förståelse. Lindberg (2005: 9) skriver att flera faktorer, t.ex. kön, status, klass och ålder inverkar på hur man yttrar sig i olika situationer.

2.2.1 Kommunikativ kompetens

Muntlig interaktion är en del av begreppet *kommunikativ kompetens*. Med detta menar man enligt Palmér (2010: 19) individens förmåga att uttrycka sig, skriva och tala. Kommunikativ kompetens är inte bara de här förutnämnda områdena, utan lika viktigt är det också att kunna lyssna, tolka och läsa. Lindberg (2005: 30) konstaterar att den kommunikativa kompetensen innehåller också individens talang att använda språket i olika situationer och förmåga att välja en lämplig språklig form i olika sociala sammanhang. En del av den kommunikativa kompetensen är ytterligare interaktionen, m.a.o. verbalt samspel med andra människor. (Palmér 2010: 19-20)

2.2.2 Muntlig interaktion i läroplan

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 370) är utveckling av muntlig interaktion ett av läroämnet svenskans inlärningsmål. Skolans uppgift under svensklektionerna är att uppmuntra eleverna att kommunicera i olika autentiska situationer och lära sig att använda språket modigt.

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 378–379) borde undervisningen inom muntliga kunskaper i svenskans medellånga lärokurs nå vissa mål på högstadiet. Undervisningen borde organiseras på det sättet att eleven får en möjlighet att öva olika kommunikationssituationer. En av lärarens uppgifter är ytterligare att stödja eleven att använda olika kommunikationsstrategier under lektionerna. (Utbildningsstyrelsen 2014: 396) På basis av min egen erfarenhet från skoltiden upplever jag att svenskundervisningen på högstadiet mestadels har baserat sig på skriftliga uppgifter, och muntliga uppgifter har varit i något mindre roll.

Efter årskurs nio på högstadiet borde eleven som läst medellång lärokurs i svenska kunna klara sig i rutinmässiga talsituationer och kunna använda de mest allmänna uttryck som är en del av artigt språkbruk (Utbildningsstyrelsen 2014: 398–399). Enligt ovanstående text kan man påstå att det är ytterst viktigt att få eleverna att delta i undervisningen också muntligt för att de här målsättningarna ska uppfyllas.

2.2.3 Traditionellt helklassamtal mot dialogiskt helklassamtal

En traditionell undervisningstyp i klassrummet är sk. *lärarledd helklassamtal*. Detta betyder att läraren frågar eleven en sådan typ av fråga där läraren själv vet svaret och förväntar sig att eleven ger detta svar. Nackdelen med detta är att eleven har vissa begränsningar med svaret och möjligheter att utveckla sina tankar blir också begränsade. Läraren leder och behåller kontrollen med denna undervisningstyp, men elevens inflytande över samtalsinnehåll är väldigt obefintligt. (Palmér 2010: 28-29) Lindberg (2005:77) och Tornberg (2005: 135) hävdar också att det är läraren som dominerar klassrumsinteraktionen. Enligt tidigare studier talar läraren 80 % av lektionstiden

(Tornberg 2005: 45). Einarsson och Hultman (1985: 82) påpekar att läraren själv talar den största delen av tiden, t.o.m. två tredjedelar av lektionen. Hurdana frågor läraren ställer till eleverna påverkar elevernas aktivitet enligt Tornberg (2005: 45). Ju mer eleverna får tid att svara på frågan, desto mer språklig aktivitet blir det under lektionerna. Om eleverna får sådana uppgifter där de måste diskutera med varandra i grupper, blir språket rikare än med sådana uppgifter som leds av läraren i helklass. (Tornberg 2005: 46) Enligt studierna påverkar typen av övningar på språklektioner elevernas språkliga interaktion. Om eleverna får sådana problemlösande övningar där de måste diskutera med varandra, tycks eleverna ha mer interaktion i klassrummet. (Tornberg 2012: 62)

Med *dialogiskt helklassamtal* kan man däremot enligt Palmér (2010: 30) öka elevens talutrymme under lektionerna. Med dialogiskt helklassamtal menar man samtalstyp där läraren använder mer autentiska frågor i stället för sådana frågor som har ett givet svar. Med denna samtalstyp kan man lättare skapa en fortsatt dialog mellan läraren och eleven samt eleven har en möjlighet att uttrycka sina tankar. Lindberg (2005: 9) konstaterar att det är läraren som traditionellt har en rätt att ta ordet i klassrummet. Många studier visar att elevernas möjligheter att tala under lektionen faktiskt är begränsade (Lindberg 2005: 76). Barnes och Todd (2015: 15) konstaterar att traditionellt helklassamtal isolerar studenterna från varandra och det blir ökad tävling mellan eleverna, vilket kan skapa rädsla för att misslyckas hos eleverna.

En av mina hypoteser är att eleverna vågar tala mer i mindre grupper under lektionerna. Därför vill jag granska närmare begreppet som Palmér (2010: 51) i sin bok kallar *smågruppsamtal*. Palmér (2010: 51) konstaterar att smågruppsamtalet är ett bra arbetssätt för sådana elever som inte gärna pratar i helklass och på det sättet gör man sådana elevers röst höjd. Min egen uppfattning om detta är att smågruppsarbete inte används så mycket på högstadienivån, utan det är det traditionella helklassamtalet som gäller. Molloy (2007: 151) konstaterar också att läraren borde skapa mindre grupper under lektionerna, så att alla eleverna vågar säga högt sina tankar. En förutsättning för elevernas inläring i någon djupare mening är enligt Barnes och Todd (1995: 21) just smågruppsarbete. Detta möjliggör att eleverna vågar säga sina egna tankar och åsikter genom ett samspel med sina klasskamrater (Lindberg 2005: 43). Lindberg (2005: 76) poängterar också att det finns många elever som inte vågar säga sina åsikter i stora grupper.

För sådana elever kan det vara obehagligt att delta muntligt under lektionerna (Lindberg 2005: 77).

Tornberg (2005: 146) skriver att framträdandet inför publiken kan kännas väldigt stressigt för många. Det som kunde göras enligt henne (ibid.) är att låta eleverna först öva sig i mindre grupper innan de ska framträda inför hela klassen. Fördelen med smågruppsarbete enligt Tornberg (ibid.) är att eleverna blir vana vid att få både positiv och negativ återkoppling från sina kurskamrater och detta möjliggör att framträdandet inför en större publik blir lättare. Om eleverna får en möjlighet att samarbeta i heterogena smågrupper ökar deras språkliga aktivitet (Tornberg 2005: 47). Eftersom smågruppsarbete enligt forskning (ibid.) ökar elevernas språkliga aktivitet, vore det viktigt att ha mer smågruppsdiskussioner under lektionerna på högstadiet och gymnasiet.

2.3 Kön i klassrumsinteraktion

Enligt tidigare studier beter sig pojkar och flickor annorlunda under par- och smågruppsarbete. Pojkar dominerar mer och producerar eget tal mer än flickor (Lindberg 2005: 100). Av Gunilla Molleys studie (refererad i Palmér 2010: 65) framgår det att det alltid finns starka elever i klassrummet som dominerar i talet. Dessa starka elever är synnerligen ofta pojkar. I Einarssons och Hultmans (1985: 227) undersökning framkommer det att pojkarna dominerar med självklarhet och självförtroende under debattsituationer som arrangerats under lektionerna. Pojkarna som däremot är mer tysta kan vara medhjälpare åt dominerande pojkar (ibid.). Einarsson och Hultman (1985: 231) påpekar också att flickorna ofta får mindre utrymme i klassrummet, medan pojkarna är vana vid att ta ordet i klassrummet och stå i centrum. Öhrn (2002: 37) påpekar att det finns en samhällslelig könsordning som syns också i klassrummet. Det finns maskuliniteter och feminiteter som konstrueras enligt villkor och förhållanden som skolmiljön erbjuder (Öhrn 2002: 37).

I denna avhandling menar jag med begreppet klassrumsklimat en allmän stämning i klassrummet.

2.4 Kommunikationsrädsla

Booth-Butterfield & Booth-Butterfield (1992: 20) definierar begreppet *kommunikationsrädsla* som ängsla eller ångest mot kommunikation med andra människor. Kommunikationsrädslan baserar sig på individens egna känslor och förnimmelser, inte t.ex. på attityder eller beteende. Människor som lider av kommunikationsrädslan är nervösa av att vara i interaktion, att börja samtala eller att hålla en presentation inför en grupp. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992: 20)

Många elever känner ängslan för att tala inför publiken. Även svårare kan det kännas när man måste tala på främmande språk och för många kan det kännas till och med oöverstigligt. (Lindberg 2005: 97) Både Skiöld (refererad i Strömquist 1992: 61) och Booth-Butterfield & Booth-Butterfield (1992: 37) betonar att det är viktigt för läraren att känna till faktorerna som finns bakom tystnad och ovillighet att framträda inför publiken. Det finns flera faktorer, t.ex. personlighet, ställning i gruppen och gruppatmosfär som påverkar hur individer ska bete sig i gruppen (Strömquist 1992: 62). Enligt Strömquist (1992: 62-63) är rädslan för att göra bort sig en allmän orsak till att människor känner ängslan för att tala inför en större grupp. Läraren kan underlätta elevernas nervositet på flera olika sätt, så som genom att placera skolbänkarna i klassrummet på ett helt annat sätt, låta eleverna hålla presentationer i grupper, och använda smågrupper i samband med muntliga uppgifter (Booth-Butterfield & Booth-butterfield 1992: 55). Booth-Butterfield & Booth-Butterfield (ibid.: 53) skriver att om läraren kontinuerligt utvärderar elevernas muntliga kunskaper, kan det bli ökad rädsla för att framträda. Det som vore ytterst viktigt för läraren att ta hänsyn till, är kommunikering med eleverna på ett icke-värderande sätt. Med detta syftar man till att underlätta framträdande och kommunikation hos eleverna. (ibid.) Man kan konstatera enligt det som har skrivits ovan att det är viktigt för blivande lärare att vara medvetna om dessa faktorer som finns bakom kommunikationsrädslan. Det är dessutom betydelsefullt hur man som lärare kan underlätta muntlig framställning hos sådana elever som lider av en sådan här rädsla.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör jag för material och metoder som jag har använt. Först, i kapitel 3.1, presenterar jag de informanter som deltog i undersökningen och berättar hur jag insamlade materialet. Därefter, i kapitel 3.2, presenterar jag enkäten som användes vid materialinsamlingen och redogör för mitt metodval.

3.1 Materialinsamling

Informanterna i min undersökning består av högstadiееlever som går i årskurs nio i en skola i mellersta Finland. Totalt 27 elever i två olika klasser deltog i undersökningen under två svensklektioner. Informanterna består av 16 pojkar och 11 flickor. I denna studie ville jag koncentrera mig på elevperspektiv och därför valde jag att inte intervjua läraren. Som svenskstuderande ville jag göra min undersökning under svensklektionerna för att få mest nytta av resultaten i mitt blivande arbete som svensklärare. Jag ville ytterligare undersöka elever som går i årskurs nio, eftersom de har hunnit få lite kontaktyta till svenskan och inte längre är nybörjare med språket. Jag ville undersöka en skola i mellersta Finland, eftersom jag själv bor där och materialinsamlingen därför var lättare.

I slutet av januari 2015 kontaktade jag rektorn i undersökningsskolan via e-post och kom överens om tidtabellen med enkätundersökningen. I början av februari besökte jag skolan och eleverna fyllde i enkäten under sina svensklektioner. Att svara på enkäten tog ungefär 10 minuter och resten av lektionen stannade jag kvar. I båda svenskgrupperna var några elever frånvarande.

Innan eleverna började svara på enkätfrågorna, presenterade jag mig själv, berättade om min bakgrund och presenterade undersökningens gång, syfte och gav allmänna instruktioner gällande enkäten.

3.2 Metod

Jag använder en enkät som undersökningsmetod och analyserar enkätsvaren kvalitativt och kvantitativt. Pitkänen-Huhta (2014) konstaterar att man med enkäten kan få information om en viss population med hjälp av samplet. Fördelen med enkäten är att den är relativt lätt att genomföra (Pitkänen-Huhta 2014). I föreliggande studie valde jag att använda enkäten som kvalitativ undersökningsmetod, eftersom jag ville ha relativt många svar på kort tid. Syftet med kvalitativ undersökning är att förstå fenomen, inte generalisera resultat (Dufva: 2014). Eleverna svarade på enkätfrågorna anonymt, eftersom temat i min studie kan upplevas som känsligt. Detta och informanternas unga ålder var också orsakerna till att jag kom fram till att använda enkäten som undersökningsmetod. Jag antar att eleverna vågar svara ärligt om de får en möjlighet att svara anonymt.

Enkäten består av 15 flervalsfrågor och fem öppna frågor och den är skriven på finska. Jag gjorde enkäten på finska på grund av att språket alltid ska anpassas till sin målgrupp så att det inte blir några missförstånd (Ejlertsson 1996: 42). Jag har utarbetat min enkät på basis av Bäckströms och Sundbergs (2005) frågeformulär i deras undersökning om elevers muntliga framställning. Den första delen av enkäten består av flervalsfrågor med Likert-skalan, där påståenden är *aldrig*, *sällan*, *ofta* och *alltid*. Flervalsfrågorna innehåller olika påståenden om muntlig framställning och de syftar på svensklektioner. Enkätundersökningen består av ett frågeformulär som jag analyserar kvantitativt med siffror (Eliasson: 21, 28). Kvantitativ metod används för att få en helhetsuppfattning om resultaten och för att analysera om det finns skillnader mellan olika grupper (Huhta 2014). Jag ska analysera flervalsfrågor kvantitativt med tanke på att jag vill utreda om det finns skillnader mellan pojkar och flickor i samband med muntlig interaktion. Den andra delen av enkäten innehåller öppna frågor där informanterna får möjlighet att skriva med egna ord om olika delområden i muntlig framställning. I början av enkäten ges information om frågeställningar och instruktioner om hur eleverna ska svara på frågorna. I frågeformuläret frågas också informanternas kön.

Innan jag genomförde enkäten med eleverna, gjorde jag en pilotundersökning på kandidatseminariet med mina kurskamrater för att testa enkätens funktionalitet, struktur och

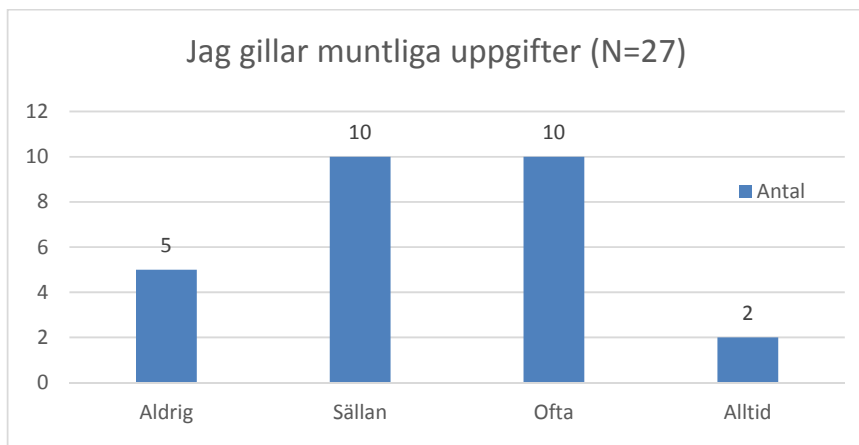
ordval. Efter pilotundersökningen omformulerade jag några frågor för att få en tydligare enkät.

4 RESULTAT

I detta avsnitt presenterar jag resultaten av enkätundersökningen. Kapitlet har indelats i 4 olika avsnitt. Först, i kapitel 4.1, presenteras elevernas tankar och upplevelser om muntliga uppgifter och talsituationer. I kapitel 4.2 redogör jag för vilka faktorer som ökar och i motsvarande grad hindrar elevernas talaktivitet under lektionerna. Därefter presenteras studenternas åsikter om klassrumsklimatets roll för muntlig interaktion (kapitel 4.3). Till sist presenteras elevernas tankar om vad läraren kan göra för att eleverna skulle tala mer under lektionerna (kapitel 4.4). Jag redogör ytterligare för skillnaderna i svaren mellan pojkar och flickor. Jag har valt ut några citat som är representativa för informanternas svar. Jag har själv översatt ledigt dessa citat till svenska.

4.1 Elevernas upplevelser om muntliga talsituationer

I början av lektionerna fick eleverna en muntlig paruppgift. Uppgiften var en typisk muntlig övning, där de själva skulle översätta de finska meningarna till svenska. Denna uppgift var den enda muntliga övningen som de hade under lektionerna. Första frågan i min enkät var hurdana tankar eleverna har om muntliga uppgifter i allmänhet. I figur 1 presenteras elevernas åsikter om muntliga övningar.



FIGUR 1. Andelen elevernas svar på frågan "Jag gillar muntliga uppgifter".

I figur 1 framgår det att 10 av de 27 informanterna tyckte att de *sällan* gillar muntliga uppgifter och samma antal informanter hade åsikten att de *ofta* gillar muntliga övningar. Av elevernas svar att döma fanns det 2 elever som *alltid* tycker om sådana här uppgifter, medan 5 av informanterna svarade att de *aldrig* gillar övningar som kräver muntlig aktivitet. Det fanns inga signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor. En öppen fråga i enkäten var ”*Vad tycker du om muntliga uppgifter (t.ex. par- och grupparbete) och vilken typ av uppgifter gillar du mest?*” Svaren på den här frågan visade däremot att 23 av de 27 informanterna gillar olika paruppgifter och smågruppsarbete och således hade majoriteten av eleverna likväl en positiv attityd till muntliga övningar. Det som dock framkom i ett svar var att de sällan har paruppgifter, och elevernas önskemål var att de skulle ha mer sådana övningar. En flicka tyckte att det inte är roligt att tala under lektionerna, utan det allra lättaste enligt henne är om man inte alls behöver tala. En pojke tyckte att olika par- och smågruppsuppgifter avviker från det normala skolarbetet och därför upplevs som positiva.

(1) ”Se on paljon kivempaa, koska se eroaa jollakin tapaa normaalista koulutyöstä.”

Det är mycket roligare, eftersom det på något sätt avviker från det normala skolarbetet.

De elever som tyckte om muntliga övningar hade likartade tankar om dessa uppgifter och muntliga uppgifters roll för inläringen.

(2) ”Suulliset harjoitukset ovat mukavia, koska niissä saa pohtia asioita yhdessä. Esitelmien pidosta en juuri pidä ainakaan ruotsin kielessä, mutta ei meillä niitä ole vielä ollutkaan.

Jag tycker om muntliga övningar, eftersom man då kan fundera på saker tillsammans. Jag gillar inte just att hålla föredrag, åtminstone inte på svenska, men vi har ännu inte heller haft dem.

(3) ”Ne ovat hyvää harjoitusta. Pidän tehtävistä, jossa vastaukseni voi olla laaja.”

Det är bra träning. Jag gillar uppgifter där mitt svar kan vara omfattande.

(4) ”Parityöskentely ja ryhmätyöskentely on mukavaa, koska jos tekee virheitä, niin pari tai ryhmä voi korjata virheen. Esitelmistä en tykkää kauheasti.”

Det är roligt med par- och grupparbete, eftersom kompiserna eller gruppen kan korrigera, om man gör fel. Jag tycker inte så mycket om att hålla föredrag.

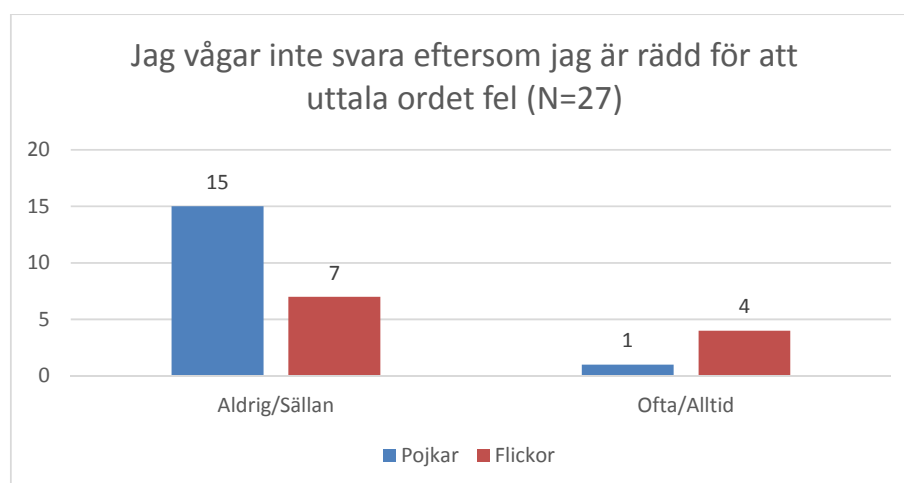
Enligt mina observationer använde eleverna och läraren inte så mycket svenska under lektionerna, utan huvudspråket var finska. Det är dock naturligt, eftersom eleverna inte har hunnit studera språket så länge. 20 av de 27 informanterna tyckte att det *aldrig* eller *sällan* känns lätt att tala svenska. 4 av flickorna tyckte att det *ofta* eller *alltid* känns lätt att tala svenska, medan 3 av pojkarna hade samma åsikt. Enligt svaren fanns det 13 pojkar och 7 flickor som tyckte att det *aldrig* eller *sällan* är lätt att prata svenska. Resultaten visade således att flickorna har en mer positiv attityd till att det är lätt att tala svenska. Det framkom ytterligare i svaren att det är viktigt att man har muntliga aktiviteter för att lära sig tala, men talandet upplevdes också lite skrämmande. Påståendet ”*Jag vågar svara på frågor som läraren ställer*” delade svaren så att 2 av eleverna svarade *aldrig*, 7 *sällan*, 15 *ofta* och 3 *alltid*. Av dessa svar att döma finns det 9 elever som inte vågar svara på lärarens frågor vilket är en ganska stor siffra med tanke på urvalet.

Ett påstående i enkäten var ”*Jag vågar fråga läraren om det är någonting jag undrar över*”. 15 av pojkarna och 10 av flickorna svarade att de *ofta* eller *alltid* vågar fråga läraren om det är någonting som de undrar över. Det var bara en flicka och en pojke som tyckte att de inte vågar ställa frågor till läraren. Enligt svaren finns det skäl att tro att majoriteten av eleverna vågar ställa frågorna till läraren och inte är rädda för det. Svaren visade dock lite annorlunda resultat gällande elevernas tankar om att uttrycka sina åsikter under lektionerna och vara med på diskussionerna, eftersom 9 av de 27 informanterna, varav 5 var flickor och 4 var pojkar, svarade att de inte vågar uttrycka sina åsikter på svensklektionen. 17 av eleverna, varav 6 var flickor och 12 var pojkar, svarade dock att de vågar uttrycka sina åsikter. Det var en elev som inte hade svarat på frågan. 12 av pojkarna och 8 av flickorna svarade att de vågar vara med på diskussionerna, medan 7 av informanterna, varav 3 var flickor och 4 var pojkar, tyckte att de *aldrig* eller

sällan våga göra det. Av elevernas svar att döma verkar det vara lättare för eleverna att ställa frågor till läraren som anknyter till svensklektioner än att uttrycka sina åsikter. Det finns dock en stor del av eleverna som varken vågar uttrycka sina åsikter eller svara på lärarens frågor under svensklektionen.

4.2 Faktorer som ökar och hindrar elevernas talaktivitet

I figur 3 redogörs för informanternas svar på frågan ”*Jag vågar inte svara, eftersom jag är rädd för att uttala ordet fel*”.



FIGUR 3. Andelen svar på frågan ”*Jag vågar inte svara, eftersom jag är rädd för att uttala ordet fel*”.

Som kan utläsas ur figur 3 finns det 15 pojkar och 7 flickor som tycker att de *aldrig* eller *sällan* är rädda för att uttala ordet fel och att de därför inte skulle våga svara på lektionen. 5 informanter, varav 4 var flickor, svarade att de *ofta* eller *alltid* är rädda för att uttala ordet fel.

”*Jag svarar bara om jag vet att mitt svar är rätt*” delade upp svaren så att alla de 11 flickorna och 12 av pojkarna svarade *ofta* eller *alltid*, och 4 av pojkarna hade svaret *aldrig* eller *sällan*. Det var alltså ingen flicka som skulle ha gett svaret *aldrig* eller *sällan* på frågan. Påståendet ”*Jag är rädd för att svara fel*” gav däremot svar där 5 av flickorna

och 12 av pojkarna svarade att de *aldrig* eller *sällan* är rädda för att svara fel. 6 av flickorna och 4 av pojkarna tyckte att de *ofta* eller *alltid* är rädda för att ge ett felaktigt svar. Det finns således en tredjedel av eleverna som är *alltid* rädda för att svara fel.

”Undviker du att tala under svensklektionerna, och om ja, så varför” var en öppen fråga i enkäten. Det var 5 flickor och 4 pojkar som hade den åsikten att de undviker att tala svenska under svensklektionerna.

(5) ”Hiukan, koska en tykkää puhua ruotsia ääneen”.

Lite, eftersom jag inte gillar att tala svenska högt.

”Riippuu miltä tuntuu, jos väsyttää en usein jaksa vastata tai viitata. Mutta joskus jos tietää vastauksen, niin silloin.”

Det beror på hur det känns, om jag är trött orkar jag inte svara eller räcka upp handen. Men ibland om jag vet svaret, så då.

(6) ”Kyllä, koska en tykkää ruotsista kielenä”.

Ja, eftersom jag inte tycker om svenska som språk.

De resterande 18 av eleverna, varav 6 var flickor, undvek inte talandet.

(7) ”En välttele, puhuminen auttaa minua oppimaan”.

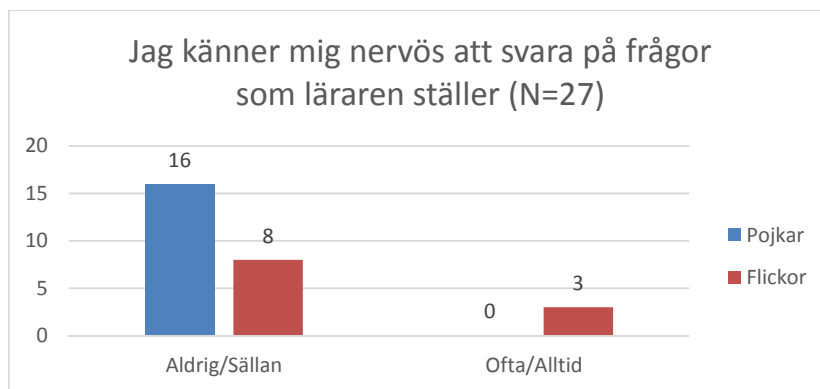
Jag undviker inte (talandet), talandet hjälper mig att lära mig.

(8) ”En välttele, mutta en juurikaan osaa puhua mitään”.

Jag undviker inte, men jag tycker att jag inte just kan prata någonting.

Informanternas svar på påståendet ”Jag undviker att tala under svensklektionen” avvek från svaren på den öppna frågan ”Undviker du att tala under svensklektionen, och om ja, så varför”, där svaren delades så att 8 flickor och 13 pojkar gav svaralternativet *aldrig* eller *sällan*, och 3 av flickorna och 2 av pojkarna svarade *ofta* eller *alltid*. Resultaten visar således att informanternas svar mellan den öppna frågan och påståendet går lite isär. Det måste dock påpekas att skillnaderna inte är signifikanta.

Av figur 4 framgår informanternas tankar om nervositet i samband med att svara på lärarens frågor.



FIGUR 4. Elevernas svar på frågan ”Jag känner mig nervös att svara på frågor som läraren ställer”.

Av figur 4 framkommer det att ingen av pojkarna känner sig nervös att svara på lärarens frågor, medan 3 av flickorna känner nervositet när de svarar. Svaren på frågan ”Vilka faktorer skulle uppmuntra dig att tala mer svenska under lektionerna” visade att 5 av informanterna ville ha mer muntliga övningar eller grupparbete.

(10) ”Suulliset harjoitukset ja muutenkin suullinen opiskelu”.

Muntliga övningar och studier muntligt i allmänhet.

(11) ”Se että puhuttaisiin ryhmissä”.

Det att man skulle tala i grupper.

Faktorer som också nämndes för att öka talaktiviteten var bättre språkkunskaper, t.ex. mer omfattande ordförråd (se exempel 12), olika spel, och säkerheten att tala i allmänhet (se exempel 13).

(12) ”Ehkä jos opettelisin sanoja enemmän, niin saisi vähän lisää itsevarmuutta”.

Kanske om jag skulle lära mig fler ord, så skulle jag få mer självförtroende.

(13) ”Jos osaisin muodostaa lauseita paremmin, eikä jok’ikistä lausetta tarvitsisi katsoa sanakirjasta”.

Om jag skulle kunna forma satser bättre, och inte behövde titta vartenda ord i ordboken.

Lärarens uppmuntran, intressanta teman under lektionerna och bättre skolböcker (exempel 14) nämndes också bland eleverna. Det var också en pojke som tyckte att svenskan inte är nödvändig, och en flicka som svarade att hon skulle prata mer om alla de andra också skulle delta mer muntligt.

(14) ”Jos kirjassa olisi mielenkiintoisempia aiheita”.

Om boken hade mer intressanta teman.

4.3 Klassrumsklimatets roll för muntlig interaktion

Resultaten visade att 8 av pojkarna och 5 av flickorna upplevde talandet i helklass normalt och således tyckte att det inte är någonting konstigt att tala svenska så att klasskamraterna hör. Talandet upplevdes också ibland lite skrämmande. De resterande 14 informanternas tankar om talandet i helklass gick isär. Det var en flicka som tyckte att hon känner sig nervös att tala, men hon upplevde det inte som störande. Två flickor hade den åsikten att talandet skrämmer i sådana fall där man inte vet om svaret är rätt.

(15) ”Normaalilta. Mutta myös jännittää, koska mietin vastaanko oikein.”

Normalt. Men jag är också lite spänd, eftersom jag undrar om jag svarar rätt.

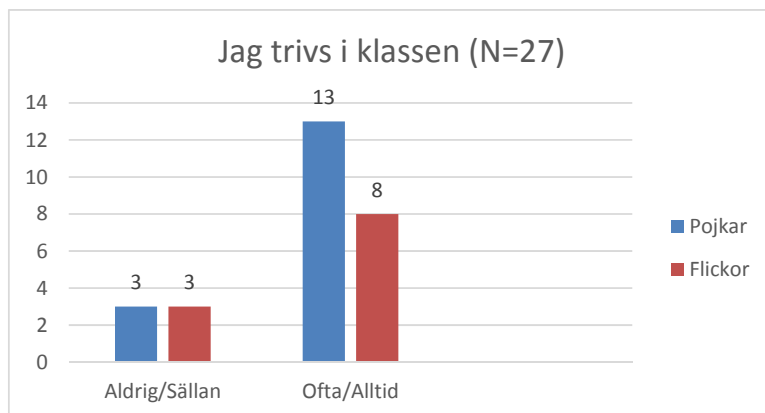
Det förekom också i 5 svar att talandet i helklass inte upplevdes behagligt. I dessa svar framkom det också att informanterna upplever att de har brist på självförtroende och bristande språkkunskaper.

(16) ”En tykkää puhua ruotsia kaikkien kuullen, koska olen todella huono ruotsissa. Parin kanssa puhuminen ihan jees.”

Jag tycker inte om att prata svenska så att alla hör, eftersom jag är jättedålig i svenska. Att tala med en kompis är helt okej.

En pojke tyckte att svenska är ett svårt språk och att det därför inte är lätt att tillägna sig språket. Han svarade också att det inte är roligt att prata om alla andra lyssnar.

I figur 5 presenteras informanternas svar på frågan ”Jag trivs i klassen”.



FIGUR 5. Informanternas tankar om trivseln i klassrummet.

Som figur 5 visar finns det totalt 21 elever som trivs i klassrummet, medan 6 av de 27 eleverna inte trivs i klassen. Det som framgår i figuren är att pojkarna (13) trivs bättre i klassen än flickorna (8).

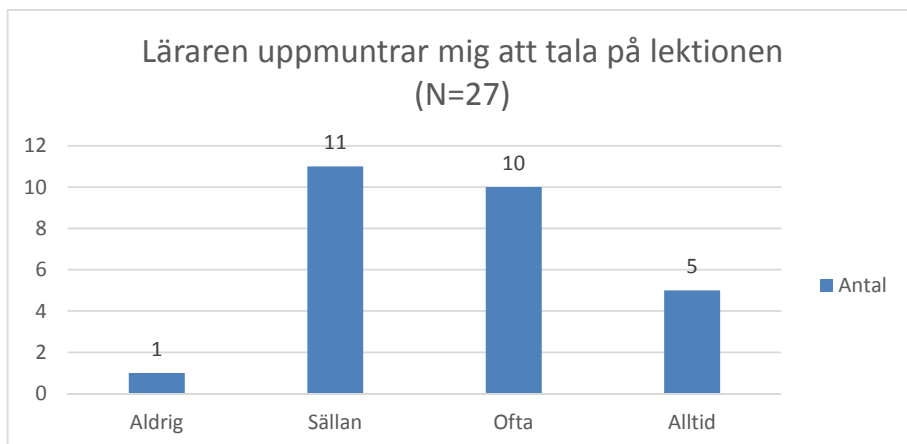
Påståendet ”Andra skrattar åt mig om jag svarar fel” visade att det fanns skillnader mellan pojkar och flickor. Ingen av flickorna gav svaralternativet *alltid* eller *ofta*, medan 3 av pojkarna svarade att det *ofta* eller *alltid* är någon som skrattar om svaret är fel. De resterande 13 av pojkarna gav svaret *aldrig* eller *sällan* till frågan.

Resultaten visade att 15 av pojkarna och 9 av flickorna tyckte att de andra *aldrig* eller *sällan* kritiserar de när de talar under svensklektionerna. Det var bara en pojke och 2 flickor som tyckte att andra kritiserar deras talande.

4.4 Elevernas tankar om lärarens roll i muntlig interaktion

Det var för det mesta läraren som talade under de här två lektionerna. Det var vissa elever som aktivt deltog genom att svara på lärarens frågor. Jag märkte att elevernas interaktion med varandra i klassrummet inte var så intensivt, utan det var vissa aktiva elever

och läraren som höll igång diskussionen. Figur 6 visar informanternas tankar om lärarens uppmuntran att tala under svensklektionerna.



FIGUR 6. Antal och procentandelar svar på frågan ”Läraren uppmuntrar mig att tala på lektionen”.

Som det kan utläsas ur figur 6 finns det 11 elever som tycker att läraren *sällan* uppmuntrar dem att tala. 10 av informanterna hade däremot en åsikt att läraren *ofta* uppmuntrar eleverna att delta muntligt. Det var bara en informant som tyckte att läraren inte alls uppmuntrar dem att tala och 5 av de 27 eleverna svarade att läraren *alltid* sporrar eleverna att tala på svensklektionerna. Svaren fördelades mellan pojkarna och flickorna så att 6 av både pojkarna och flickorna gav svaralternativet *aldrig* eller *sällan*, medan 5 flickor och 10 av pojkarna svarade *alltid* eller *ofta* på frågan. Av dessa svar att döma finns det nästan hälften av eleverna som tycker att läraren bara *sällan* uppmuntrar dem att tala.

En fråga i enkäten var ”Vad kunde läraren göra för att du skulle delta mer muntligt under svensklektionen?” Det framkom i elevernas svar att läraren har en viktig roll att skapa mer interaktion och tal under lektionerna.

(17) ”No vaikka aktivoida oppilaita joltain osalta.”

Aktivera eleverna mer på något område.

(18) ”Enemmän ruotsinkielistä lukemista ja videoita tai ruotsinkielisiä kuunteluja niin, että niistä voisi keskustella sen jälkeen.”

Mer läsning på svenska och filmer eller svenskspråkig hörförståelse så att man kunde ha diskussioner efteråt.

(19) ”Antaa tehtäviä, jotka ovat suullisia. Esim. käännä kappale suullisesti suomeksi.”

Att läraren ger muntliga övningar. T.ex. att översätta ett stycke muntligt på finska.

Det framkom också i elevernas svar att 3 av informanterna ville ha mer muntliga paruppgifter eller grupparbete.

(20) ”Ohjata keskustelemaan pienissä ryhmissä.”

Att läraren skulle leda eleverna att prata i smågrupper.

(21) ”Parityöskentelyä.”

Pararbete.

(22) ”Pitää jotain suullisia sanakokeita, vaikka kysyy jonkun sanan vuoro-
tellen jokaiselta? parin kanssa ruotsiksi keskustelua/esitelmiä.”

Ha några muntliga prov om ordförråd, till exempel förhöra ord i tur och ordning? Presentationer/diskussioner med en kompis på svenska.

Två av eleverna önskade också att läraren skulle uppmuntra dem mer att svara på lektionerna, och det var en flicka som tyckte att läraren borde fråga en elev som vill svara och inte tvinga någon att tala. En informant som var en pojke svarade att läraren inte bryr sig om sådana elever som räcker upp handen utan frågar slumpmässigt, vilket enligt honom inte var rättvist.

Resultaten visade att det var 3 elever som ville ha fler övningar eller prov gällande ordförråd. Det var också en pojke som önskade att läraren skulle prata mer svenska under sin undervisning. En flicka tyckte att läraren ställer för svåra frågor till eleverna och att läraren också borde ställa lätta frågor.

Av svaren att döma ansågs också arbetsron påverka den muntliga aktiviteten.

(23) ”Ainakin oma kielten opettaja saisi kiinnittää enemmän huomiota työrauhaan. Pystyn kyllä itse keskittymään, mutta joka tapauksessa.”

Åtminstone kunde min egen språklärare fästa mer uppmärksamhet på arbetsron. Jag kan väl själv koncentrera mig, men i alla fall.

5 DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag mina forskningsresultat som jag fick på forskningsfrågorna och jämför resultaten med tidigare teoretiska utgångspunkter samt diskuterar undersökningen som helhet. Därtill ska jag diskutera mina hypoteser som jag hade gällande resultaten. Vidare redogör jag för *reliabilitet* och *validitet* gällande föreliggande undersökning.

Min första forskningsfråga var hur eleverna upplever muntlig interaktion på svensklektionerna. Totalt 27 informanter i årskurs nio deltog i enkätundersökningen. Resultaten visade att en stor del av eleverna som deltog i undersökningen önskar sig mer muntliga övningar av olika slag. Eleverna tyckte också att de inte har tillräckligt med parövningar eller grupparbete. Detta överensstämmer med Ilomäkis (2012) resultat om universitetsstuderaandes upplevelser av muntliga talsituationer, som visade att läraren borde använda mer par- och grupparbete på lektioner. Mina resultat visade dock att en tredjedel av eleverna inte tyckte om muntliga övningar, men på basis av andra frågor om muntliga uppgifter finns det skäl att tro att eleverna ville ha mer muntliga övningar. Som det framkom i Booth-Butterfield & Booth-Butterfield (1992) är det ytterst viktigt att ta hänsyn till de elever som inte vågar tala under lektionerna. För att eleverna skulle våga uttrycka sina tankar och ta del i diskussionerna skulle smågruppsarbete vara ett bättre arbetssätt i sådana fall jämfört med ett lärarlett helklassamtal.

I resultaten framkom det också att majoriteten av eleverna tyckte att svenska känns svårt att tala. Huvudspråket under lektionerna var finska och enligt undersökningarna (Tornberg 2012: 60) ökar elevernas användning av målspråket om läraren använder målspråket själv. Enligt tidigare undersökningar (ibid.) är det dock vanligt att läraren använder sitt eget modersmål mer än målspråket i sin undervisning på språklektioner.

Den andra forskningsfrågan i min undersökning var att vilka hinder eleverna upplever att det finns för muntlig framställning. Resultaten visade att de mest allmänna orsakerna till det att man inte vill prata under svensklektionerna var informanternas tankar om sina bristfälliga språkkunskaper och brist på muntliga övningar. Några av eleverna tyckte att de inte kan prata svenska och det hindrar talandet under lektionen. Bristfälligt ordförråd,

brist på motivation och svenska språket som upplevdes ointressant bland några informanter blev också nämnda som faktorer som hindrar talandet. Dessa resultat stämmer delvis överens med tidigare undersökningar (t.ex. Ilomäki 2012) som kommit fram till att bristfälligt ordförråd var en stor orsak till att universitetsstudenter inte vågade tala svenska vid universitetet. Som det framkommer också i läroplanen (2014) är det ytterst viktigt att ha mer muntliga övningar på språklektionerna: En viktig uppgift som svensklektionerna har är att erbjuda talaktiviteter som liknar autentiska situationer och där eleverna kan öva sig att använda språket. Enligt resultaten finns det skäl att tro att majoriteten av eleverna som deltog i undersökningen vill gärna ha fler muntliga uppgifter. Av Bäckströms och Sundbergs (2004) undersökning framgick det också att man kan förbättra elevernas muntliga framställning genom att aktivt träna denna förmåga i skolan. Som blivande lärare är det viktigt att beakta dessa resultat och ha mer muntlig interaktion också på språklektionerna.

Jag ville också få svar på frågan hurdana skillnader det finns hos pojkar och flickor eller om det överhuvudtaget finns skillnader. Det fanns skillnader mellan pojkars och flickors svar angående påståendet att de svarar på frågor bara om de vet att svaret är rätt. Alla flickorna och 12 av pojkarna svarade att de alltid svarar bara om de vet att svaret är rätt. Jag tycker att dessa siffror är ganska stora och resultaten visade att det bara var 4 pojkar som alltid vågade svara oberoende av om de visste om svaret var rätt eller fel. Flickorna upplevde att de andra aldrig skrattar om de svarar fel, medan en femtedel av pojkarna hade upplevelser av att de andra skrattar om svaret är fel.

Även i svaren i samband med frågan om rädslan av eller nervositeten för att svara under lektionerna fanns skillnader mellan pojkar och flickor. En stor del av flickorna tyckte att de vågar svara på lärarens frågor, medan hälften av pojkarna inte vågade göra detta. Gällande påståendet om nervositeten inför att svara på lärarens frågor fanns det också skillnader mellan könen, då ingen av pojkarna kände sig nervös att svara, medan en fjärdedel av flickorna kände sig nervösa. Flickorna vågade således svara på lärarens frågor oftare än pojkarna, men samtidigt kände flickorna sig mer nervösa att svara jämfört med pojkarna. Som det framkom i Molleys (refererad i Palmér 2010) studie är det oftast pojkar i klassrummet som dominerar i talet och enligt dessa resultat kan flickorna känna sig mer nervösa att tala eller svara på frågorna under lektionerna på grund av poj-

karnas dominans. Som Einarsson och Hultman (1985: 231) också påpekade är det oftast pojkar som är vana vid att tala mer i klassrummet och flickor är ofta mer tysta. Någorlunda liknande resultat framkom det också i Woxströms (2014) undersökning där flickorna ansågs lida av talängslan mer än pojkarna. Det som jag dock måste ta fram är att ingen av informanterna i min studie svarade att han eller hon skulle lida av talrädsla. Det var bara en allmän nervositet i samband med muntligt framträdande som framgick av elevernas svar.

Resultaten visade också att det är mer positivt bland flickorna att tala svenska. Det som dock framkom i svaren var att pojkarna förhåller sig mer positivt till att svara på frågor oberoende av om han är säker på det rätta uttalet. Jag märkte att pojkarna var ganska aktiva under lektionerna, men ibland verkade det vara så att pojkarna ville uttala ordet fel med avsikt. Detta kan vara vanligare bland pojkarna än flickorna. Jag påpekar att det ibland kan vara svårt för läraren att korrigera uttalet, eftersom det allra viktigaste är att få eleverna att tala.

Den fjärde forskningsfrågan rörde klassrumsklimatets roll för muntlig interaktion. Eleverna upplevde att det är viktigt att läraren uppmuntrar dem att prata och de önskade att läraren skulle uppmuntra dem mer. Majoriteten av dessa elever trivdes bra i klassrummet. Nästan hälften av eleverna tyckte att det är helt normalt att tala i helklass, medan den andra hälften tyckte att det känns någorlunda skrämmande. Liknande resultat framkom det i Woxströms (2014) undersökning där resultaten visade att lärarens roll och klassrummets positiva stämning var viktiga faktorer för eleverna.

Den ena av mina hypoteser rörde elevernas rädsla för att svara fel vilket hindrar dem från att tala under lektionerna. Jag anser att hypotesen stämde delvis överens med mina resultat: 10 av de 27 informanterna uppgav att de var rädda för att svara fel. Det som däremot inte stämde överens med min hypotes var att eleverna tyckte att rädslan inte var orsaken till det att de inte svarade på lektionerna. Den andra hypotesen var att eleverna vågar tala mer i mindre grupper. Eleverna önskade mer muntliga uppgifter i smågrupper och tyckte att det skulle vara mer behagligt att tala på det sättet. Den andra hypotesen visade sig vara sann.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att majoriteten av dessa elever önskar mer muntliga övningar under svensklektionerna. Det som dock hindrar elevernas talaktivitet är deras tankar om bristfälligt ordförråd och antagandet om dåliga språkkunskaper. Det fanns också många elever som inte vågade svara under lektionerna vilket förmodligen hindrar deras utveckling av muntliga färdigheter i svenska. Jag märkte att lektionerna består för det mesta av lärarlett samtal, även om det antagligen skulle öka elevernas talaktivitet under lektionerna om eleverna hade mer smågruppsarbete och dialogiska samtal med varandra. Det fanns en tredjedel av eleverna som upplevde att det är obehagligt att svara om man inte vet om svaret är rätt. Som Palmér (2010) också påpekade kan man med dialogiskt klassamtal öka elevernas talutrymme under lektionerna och på det sättet ha mer diskussion och få de tysta eleverna att prata mer.

5.1 Reliabilitet och validitet

Med *reliabiliteten* och *validiteten* kan man mäta hur det har lyckats med undersökningen. Reliabiliteten värderar hur exakta forskningsresultaten är. Om man gör samma undersökning på nytt och får exakt samma resultat, kan man påstå att undersökningen är reliabel. Med validiteten värderar man om en mätare har mätt det som man har haft för avsikt att mäta. Validiteten kan delas in i *inre* och *yttre validiteten*. Med inre validitet värderar man hur skickligt undersökningen har planerats och genomförts. Yttre validitet betyder generalisering av resultaten med en större grupp. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011: 21)

Dessa resultat kan inte generaliseras, eftersom antalet informanter är tämligen litet. Därför kan man konstatera att yttre validiteten inte blir uppfylld gällande denna studie. Jag tror däremot att forskningsresultaten är tillförlitliga, eftersom det finns skäl att tro att eleverna svarar sanningsenligt, när de får svara anonymt. Eleverna hade tillräckligt med tid att svara på frågorna och de hade en möjlighet att arbeta ensamma i lugn och ro. Det finns en risk med en enkätsintervju att informanterna inte svarar på alla frågor eller inte är ärliga vilket man måste ta hänsyn till (Alanen 2011: 160). Det är också värt att diskutera om observation och hur detta kan ha påverkat resultaten. Eleverna kan bete sig annorlunda om det är någon som iakttar dem.

Det som jag också måste ta fram är oklarhet med språket som eleverna ska använda när de svarar under lektionerna gällande enkätfrågorna. Använder man finska eller svenska i sitt svar under lektionerna påverkar förstås resultaten. Det som man måste ta hänsyn till är att några informanter kan ha funderat över om jag menar finska eller svenska t.ex. med frågan ”*Jag vågar fråga läraren om det är någonting jag undrar över*”. Det är förstås lättare för eleverna att svara på sitt eget modersmål under lektionerna och detta kan ha påverkat resultatet. Om jag gjorde om min undersökning, skulle jag omformulera vissa frågor. Jag skulle också ställa fler frågor gällande faktorer som ligger bakom tystnaden under lektionerna.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna avhandling var att kartlägga högstadieelevernas åsikter om muntlig interaktion och framställning på svensklektionerna. En fråga av intresse var också att utreda vad läraren kan göra för att öka elevernas talaktivitet. Studien var en både kvalitativ och kvantitativ undersökning där informanterna bestod av eleverna i årskurs nio i två klasser i Mellersta Finland. Som undersökningsmetod valde jag enkätundersökning som bestod av öppna frågor och flervalfrågor med Likert-skalan.

Resultatet visade att eleverna önskar mer muntliga aktiviteter och övningar. Elevernas tankar om bristfälliga språkkunskaper och ett begränsat ordförråd var orsaker till det att de inte ville tala under lektionerna. I resultatet framkom det också att eleverna önskar mer uppmuntran från läraren under lektionerna för att de skulle våga tala mer. Muntliga par- och gruppövningar var elevernas önskemål för att nå mer talaktivitet under svensklektionerna.

Resultatet ger nyttig information för blivande lärare. För att få även de tysta eleverna att prata mer under språklektionerna är det ytterst viktigt att lärare är medvetna om olika faktorer som ligger bakom tystnaden. Lärare och elever behöver mer interaktion, inte bara med varandra, utan lika viktigt är det också att öka interaktionen mellan eleverna.

Det skulle vara intressant att forska i detta område vidare till exempel genom att observera hur mycket lärarna nuförtiden använder lärarledda eller dialogiska samtalstyper och hurdana frågor lärarna ställer till eleverna. En fråga av intresse skulle också vara att utreda hur mycket man använder smågruppsarbete under lektionerna eller om det är ett helklassamtal som gäller. Dessa teman kunde jag utveckla vidare till exempel i en pro gradu-avhandling.

LITTERATUR

Barnes, D. & Todd, F. 1995: *Communication and learning revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Booth-Butterfield, M. & Booth-Butterfield, S. 1992. *Communication apprehension and avoidance in the classroom*. Edina, MN: Burgess International Group, Inc.

Bäckström, I. & Sundberg, Å. 2004. *Pratlust? Ett utvecklingsarbete i muntlig framställning*. Examensarbete. Luleå: Institutionen för utbildningsvetenskap, lärarprogrammet vid Luleå tekniska universitet. <https://pure.ltu.se/ws/files/30953252/LTU-LAR-EX-04035-SE.pdf>

Dufva, H. 2014. *Laadullisesta tutkimuksesta*. Föreläsning på Jyväskylä universitet. <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id40/bin/user>. (Hämtad 20.2.2015)

Einarsson, J. & Hultman Tor G. 1985. *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag.

Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, A. 2013. *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Utbildningsstyrelsen.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_014.pdf (Hämtad: 3.2.2015)

Huhta, A. 2014. *Kvantitatiivinen tutkimus ja tilastomenetelmien käyttö*. Föreläsning på Jyväskylä universitet. <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id40/bin/user>. (Hämtad 20.2.2015)

Ilomäki, S. 2012. *Universitetsstudenternas tankar om och upplevelser av svenskspråkiga talsituationer*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38150/URN:NBN:fi:jyu201207052009.pdf?sequence=1>

Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Lindberg, I. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Västerås: Edita Västra Aros AB.

Molloy, G. 2007. *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.

Palmér, A. 2010. *Muntligt i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Pitkänen-Huhta, A. 2014. *Kyselytutkimuksesta*. Föreläsning på Jyväskylä universitet. <https://optima.cc.jyu.fi/learning/id40/bin/user>. (Hämtad 20.2.2015)

Strömquist, S. 1992. *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. 3 uppl. Malmö: Gleerup.

Tornberg, U. 2012. *Språkdiraktik*. 4 uppl. Malmö: Gleerup.

Woxström, S. 2014. *Som en hård spagetti som blivit kokt. Gymnasieelevers upplevelser av muntlig framställning*. Examensarbete. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, lärarprogrammet vid Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:701992/FULLTEXT01.pdf>

Öhrn, E. 2002. *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

BILAGA 1.

Enkäten till eleverna

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Lue kysymykset huolellisesti. Vastaa ensin monivalintakysymyksiin ympyröimällä mielestäsi parhaiten omaa mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto. Vastaa sen jälkeen kyselyn lopussa oleviin avoimiin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti omin sanoin. Mieti vastauksiasi rauhassa. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja vastauksiasi käsitellään täysin luottamuksellisesti. Vastaukset jäävät vain minun tietooni, eikä yksittäisiä vastauksia voi tunnistaa joukosta. Vastaamalla kyselyyni annat luvan käyttää vastauksia tutkimukseni materiaalina.

Kysymykset koskevat ainoastaan ruotsin kielen oppitunteja. Mieti siis vastauksiasi ruotsin kielen oppituntien perusteella.

Sukupuoli: tyttö/poika

Ole hyvä ja ympyröi vaihtoehto, joka mielestäsi kuvastaa omaa mielipidettäsi parhaiten.

1. Pidän suullisista harjoituksista	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
2. Uskallan vastata opettajan esittämiin kysymyksiin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
3. Muut nauravat minulle jos vastaan väärin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
4. Pelkään että vastaan väärin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
5. Minusta tuntuu, että muut arvostelevat minua kun puhun	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
6. Minua hermostuttaa vastata opettajan esittämiin kysymyksiin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
7. Ruotsin kielen puhuminen tuntuu helpolta	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
8. En uskalla vastata, koska pelkään että äännän sanan väärin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
9. Vastaan vain, jos tiedän vastaukseni olevan oikein	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
10. Viihdyn luokassa	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina
11. Välttelen puhumista ruotsin	Ei koskaan	Harvoin	Melko usein	Aina

kielen oppitunnilla

12. Uskallan sanoa mielipiteeni ääneen ruotsin kielen oppitunnilla Ei koskaan Harvoin Melko usein Aina

13. Uskallan osallistua keskusteluihin ruotsin kielen oppitunneilla Ei koskaan Harvoin Melko usein Aina

14. Uskallan kysyä opettajalta, jos minua askarruttaa jokin asia oppitunnilla Ei koskaan Harvoin Melko usein Aina

15. Opettaja kannustaa minua puhumaan Ei koskaan Harvoin Melko usein Aina

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti omin sanoin:

1. Miltä sinusta tuntuu puhua koko luokan kuullen ruotsin kielen oppitunneilla?
2. Vältteletkö puhumista ruotsin kielen oppitunneilla? Jos, niin miksi?
3. Mitä mieltä olet suullisista harjoituksista? (esim. parityöskentely, pienryhmätyöskentely, esitelmien pito, jokin muu). Mistä pidät kaikista eniten?
4. Mitkä tekijät mielestäsi saisivat sinut puhumaan enemmän ruotsia oppitunnilla?
5. Mitä opettaja voisi mielestäsi tehdä, että osallistuisit enemmän suullisesti ruotsin oppitunnin aikana?

Kiitos vastaamisesta!