

**KODVÄXLINGSFUNKTIONER
I UNDERVISNING AV
SVENSKA OCH TYSKA
– EN FALLSTUDIE**

Pauliina Sopanen

Magisteravhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Vår 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Pauliina Sopenen	
Otsikko: Kodväxlingsfunktioner i undervisning av svenska och tyska – en fallstudie.	
Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Kevät 2015	Sivumäärä: 94 + 1 liite
<p>Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkitaan, minkälaisia koodinvaihtofunktioita esiintyy lukion ruotsin ja saksan opetuksessa ja miksi opettajat vaihtavat kieltä luokkahuoneessa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko koodinvaihtofunktioissa huomattavissa samankaltaisuuksia vai eroavatko ne toisistaan.</p> <p>Tutkimusta varten kerättiin materiaalia nauhureiden avulla yhdeltä lukion pitkän ruotsin ja yhdeltä lukion pitkän saksan kurssilta yhteensä 12 tuntia (6h+6h). Tämän lisäksi molempia opettajia haastateltiin. Nauhoitettu materiaali litteroitiin analyysia varten ja itse analyysi suoritettiin keskusteluanalyysiin pohjautuen.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että molemmat opettajat käyttivät sekä koodinvaihtoa sekä käännöksiä luokkahuoneessa. Haastattelussa opettajat kertoivat pyrkivänsä käyttämään opetuksessa mahdollisimman paljon vierasta kieltä, mutta opettavat kielioppia aina suomeksi. Suomea käytettiin kuitenkin myös muun muassa kääntämisessä, neuvomisessa, huomion herättämisessä sekä torumisessa.</p> <p>Tutkimuksessa löytyi yhteensä seitsemän eri koodinvaihtofunktiota, joista osa esiintyi pelkästään ruotsin tunneilla ja osa funktioista sekä ruotsin että saksan tunneilla. Jotkut funktioista olivat yleisiä, kun taas toiset esiintyivät materiaalissa harvemmin. Löydettyjä koodinvaihtofunktioita olivat toistaminen, kontrollointi, aiheen vaihto, huomion herättäminen, oppilasvuoroista johtuva koodinvaihto, kurinpito sekä kehuminen.</p> <p>Suurimmat erot opettajien välillä löytyivät kontrollointiin liittyvissä koodinvaihdossa, joita ei saksan opetuksesta löytynyt ollenkaan. Eroa selittää saksan ryhmäkoko, joka oli huomattavasti pienempi kuin ruotsin vastaava.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi myös, että koodinvaihdolle on yleensä löydettävissä jokin tietty funktio, vaikkakin kieltä vaihdetaan myös huomaamatta. Opettajien koodinvaihtelu on usein perusteltua ja parhaimmillaan tukee oppilaan kielenoppimista.</p>	
Asiasanat: koodinvaihto, funktiot, opetus, kielet, vuorovaikutus, kvalitatiivinen tutkimus, vertaileva tutkimus	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja: Saksan kielen ja kulttuurin sivututkielma	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	8
1.1 Syfte och forskningsfrågor	9
1.2 Disposition	10
2 SPRÅKUNDERVISNING I FINLAND	11
3 KODVÄXLING	14
3.1 Historia	14
3.2 Definitioner av kodväxling	15
3.3 Kodväxling och andra tvåspråkiga fenomen	16
3.4 Kodväxling som form.....	18
3.5 Kodväxling och lån	20
4 KODVÄXLINGFUNKTIONER	24
4.1 Kodväxling ur samtalsanalytiskt perspektiv	24
4.2 Kodväxlingsfunktioner i klassrummet	27
5 MATERIAL OCH METOD	33
5.1 Syfte.....	33
5.2 Datainsamling och material	33
5.2.1 Deltagare	33
5.2.2 Inspelningar.....	34
5.2.3 Intervju.....	35
5.2 Analysmetod	37
6 RESULTAT	40
6.1 Lärarnas syn på språkanvändning i klassrummet	40
6.1.1 Lärarnas språkanvändning i undervisning	40
6.1.2 Elevers språkanvändning och dess påverka till lärarnas språkval.....	41
6.2 Kodväxlingsfunktioner	42
6.2.1 Repeterande.....	42
6.2.2 Kontrollerande.....	49

6.2.3 Byte av ämne	55
6.2.4 Uppmärksamhetsväckare	66
6.2.5 Uppföljande av elevtur.....	71
6.2.6 Disciplinerande.....	77
6.2.7 Berömmande	82
7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	85
LITTERATUR	91
BILAGOR	

1 INLEDNING

Undervisning av främmande språk har inom århundraden varierat på grund av olika pedagogiska inriktningar som har betonat olika sätt att undervisa, olika typer av uppgifter samt olika uppfattningar om vilket språk ska man tala i klassrummet. Enligt vissa undervisningsmetoder ska läraren vara den som talar mest i klassrummet, andra undervisningsmetoder har betonat elevers aktivitet (Lindberg 1993). Under de senaste årtiondena har man dock betonat interaktion mellan lärare och elever i undervisning och kommunikation i klassrummet och även om användning av främmande språk har betonats har det varit accepterat att använda modersmål vid sidan av främmande språk (Ericsson 1989). Nuförtiden menar vissa forskare (se t.ex. Levine 2011, Turnbull & Dailey-O’Cain 2009) att lärandet skulle vara effektivare om både modersmål och främmande språk skulle användas av både lärare och elever i klassrummet, och särskilt inom senaste åren har många forskare intresserat sig för s.k. *translanguaging* i klassrummet, dvs. att både lärare och studenter använder fler språk i klassrummet (se vidare t.ex. i García & Wei 2014, Baker 2011).

Intresset i denna studie ligger i lärares sätt att använda olika språk i undervisning av främmande språk. Språkbyten som lärare gör i språkundervisning kallas ofta kodväxlingar och det är särskilt kodväxlingssituationer och kodväxlingsfunktioner som betraktas i denna studie. Kodväxling kan definieras på många olika sätt men i denna studie ses kodväxling som *ett sätt att byta språk i konversationen, antingen inom eller mellan meningar* (Levine 2011:50). Därtill behandlas både *enstaka ord, meningar och längre enheter* som kodväxlingar i studien.

Kodväxling har varit ett forskningsämne sedan 1970-talet då forskare började intressera sig för tvåspråkighet och två- och flerspråkiga samhällen (Myers-Scotton 1993b). Först såg man kodväxling som ett fenomen i tvåspråkiga samhällen – det var tvåspråkiga eller de s.k. kompetenta tvåspråkiga som växlade kod (se t.ex. Poplack 1980, Appel & Muysken 1987). Nuförtiden är kodväxlingsforskning dock inte begränsad bara till tvåspråkiga samhällen utan man har också blivit intresserad exempelvis av kodväxling i ungdomsspråk (Fraurud & Bijvoet 2004) och kodväxling i undervisning, speciellt i andraspråksundervisning och i två- eller flerspråkiga klassrum (Levine 2011, Turnbull & Dailey-O’Cain 2009). Trots att intresset för kodväxling i andraspråksundervisning har vuxit och kodväxling i språkundervisning har

studerats i många länder, finns det bara några enstaka undersökningar om kodväxling i undervisning av främmande språk i Finland och dessa utgörs främst av magisteravhandlingar (se t.ex. Yletyinen 2004, Munukka 2006, Reini 2008, Turunen 2013, Järvinen 2014).

1.1 Syfte och forskningsfrågor

I denna studie kommer jag att undersöka lärares kodväxling i två olika undervisningsgrupper, svenska som främmande språk och tyska som främmande språk. Lärares kodväxling betraktas från samtalsanalytisk synvinkel, dvs. att det är samtalet i klassrummet som analyseras. Man kan dock inte tala om rent samtalsanalytisk studie eftersom även extralingvistiska aspekter tas i hänsyn. Syftet i studien är att få svar på följande frågor:

- 1) *Vilka kodväxlingsfunktioner förekommer i främmandespråkundervisning och varför kodväxlar lärare?*
- 2) *Finns det skillnader i kodväxlingsfunktioner i undervisning av svenska som främmande språk och tyska som främmande språk?*

Tyngdpunkten i undersökningen ligger i kodväxlingsfunktioner, dvs. i funktioner som lärares språkbyten från främmande språk till modersmål och vice versa kan ha. Därtill jämförs resultat från undervisning av två olika språk – svenska respektive tyska – och två olika lärare för att få reda på om samma kodväxlingsfunktioner förekommer i allmänhet i främmandespråkundervisning eller om det finns betydande skillnader mellan språk.

Till skillnad från olika undersökningar om kodväxling i språkundervisning i finska skolor (se t.ex. Yletyinen 2004 och Munukka 2006) där både lärares och elevers kodväxlingar analyseras, kommer jag att koncentrera mig endast på lärarnas sätt att växla mellan språk. Eftersom språkundervisning baserar sig på samtal och interaktion mellan lärare och elever kan man naturligtvis inte utesluta elevers röst från materialet men i denna studie blir elevers språkanvändning eller språkval inte analyserade.

I undersökningar som har gjorts om kodväxling i språkundervisning i Finland har man jämfört lärares språkanvändning och kodväxling i språkundervisning på olika utbildningsnivåer (se t.ex. Yletyinen 2004, Munukka 2006 och Reini 2008) eller tagit hänsyn till undervisning av

bara ett språk medan min undersökning fokuserar på undervisning på samma utbildningsstadium men på två olika språk. Turunen (2013) har också varit intresserad av att få svar på frågor när lärare växlar kod, vilka funktioner kodväxlingen har och finns det skillnader i kodväxlingen mellan undervisning av olika språk, men våra undersökningar skiljer sig från varandra i sättet som har använts för att insamla data och i språk som ska jämföras. Därtill har Turunen (2013:28) valt att betrakta undervisningsgrupper där språk inte har lärts in lika länge medan jag har undersökt grupper där elever har lärt sig tyska och svenska ungefär lika länge.

1.2 Disposition

I denna studie behandlas först språkundervisning i Finland. I kapitel 3 definieras begreppet kodväxling och relation mellan kodväxling och andra två- och flerspråkiga fenomen. Därtill diskuteras i kapitel 3 om kodväxlingsformer och relation till lån. I kapitel 4 behandlas kodväxling och kodväxlingsfunktioner ur samtalsanalytisk synvinkel samt kodväxlingsfunktioner i klassrummet. Efter teoretiska synvinklar presenteras material och insamlingen av materialet samt metoder som har använts i denna studie i kapitel 5. Därefter följer analysdelen i kapitel 6 med informantens synvinkel till kodväxling och språkanvändning i klassrummet samt exempel från materialet och i kapitel 7 sammanfattas de viktigaste resultaten av denna studie samt diskuteras hur man kan fortsätta med studien.

2 SPRÅKUNDERVISNING I FINLAND

Att lära ett nytt språk till andra kan kräva mycket av läraren. Andraspråklärare anpassar sitt språk på grund av elevernas språkliga nivå och använder exempelvis korta satser, enkla ord, upprepningar, omformuleringar och så kallade internationella ord för att få sitt budskap fram, och när elevers språkliga kompetens blir bättre, blir även lärares språk mer komplex (Håkansson 1993:54–55, 69).

Andraspråksundervisning skiljer sig dock från undervisning av främmande språk eftersom syftet för att lära sig ett språk och miljön där språket lärs in är olika (se t.ex. Martin 2003). Dessutom har lärare i främmandespråkundervisning vanligen möjlighet att använda elevers modersmål i undervisning ifall det behövs. Det som Håkansson (1993) har funnit om andraspråksinläring och lärares sätt att anpassa sitt språk kan dock också tillämpas till undervisning av främmande språk. Lärare i främmande språk kan både anpassa sitt språk enligt elevers kunskaper och använda elevers modersmål så att språkinläring, speciellt på nybörjarnivå, blir lättare. När elevernas kunskaper i språk blir bättre kan lärare börja använda allt mer främmande språk, också på ett mer komplex sätt.

I Finland inleds undervisning av främmande språk senast på tredje årskurs i grundskolan, beroende på kommun och kommunens språkpolitik. Oftast väljs engelska som det första främmande språket men exempelvis under åren 2008-2012 har elever också börjat med svenska, finska, franska, tyska och ryska som första främmande språk (Årsbok för utbildningsstatistik 2014:44). Kommuner kan även erbjuda möjligheten att börja studera ett annat språk redan på lågstadiet (oftast på årskurs fem) om det finns bara tillräckligt elever som är intresserade. Dock får kommunen bestämma om möjligheten att studera något valfritt språk erbjuds eller inte (se mer om språkval t.ex. i Palviainen 2011:49–52). De tre mest valda språken för elever på femte årskurs har under 2008-2012 varit engelska, svenska och tyska (Årsbok för utbildningsstatistik 2014:45). Språk som väljs på lågstadiet kallas ofta i Finland som långa språk eller som A1- och A2-språk, varav A1 är det obligatoriska språket (inleds senast i årskurs 3) och A2 det valfria (från årskurs 5).

Undervisning av det följande obligatoriska språket, det medellånga språket eller B1-språket, börjar på sjunde årskurs. För de flesta finländare, som har finska som modersmål, är B1-

språket oftast svenska, men det kan också vara till exempel engelska om eleven har börjat lära sig svenska redan på lågstadiet. Kommuner kan också erbjuda valfri språkundervisning för intresserade från åttonde årkurs och dessa språk kallas då B2-språk (om B1- och B2-språk, se vidare Utbildningsstyrelsen 2004). Enligt Utbildningsstyrelsen har det mest valda B2-språket klart varit tyska med 6,7–7,7% av elever på årskurs 8 och 9 i hela Finland under åren 2008–2012 (Årsbok för utbildningsstatistik 2014:46). Andra språk som har valts som B2-språk under åren 2008–2012 har varit exempelvis spanska, ryska och franska (Årsbok för utbildningsstatistik 2014:46).

Efter grundskolan fortsätter elever med de obligatoriska språken engelska och svenska (eller finska om eleven inte har finska som modersmål) men antalet och innehållet av kurser som erbjuds i gymnasiet skiljer sig från kurser som erbjuds på yrkesskola (se vidare Utbildningsstyrelsen 2004). Därtill kan man också börja med något nytt språk i gymnasiet (s.k. B3-språk) eller i yrkesskola. De språk som gymnasier och yrkesskolor erbjuder varierar från skola till skola och kommun till kommun men kan vara exempelvis tyska, franska, spanska, ryska eller estiska. Enligt Utbildningsstyrelsen är de fyra mest valda B2- och B3-språken i gymnasier tyska, spanska, ryska och franska under åren 2010–2013 men antal av gymnasister med B2- och B3-språk har minskat speciellt för tyskans del (Årsbok för utbildningsstatistik 2014:100–102).

I Finland styrs språkundervisning genom statliga läroplaner som kan ses som grunder för undervisningen. Därtill har skolor ofta sina egna läroplaner som baserar sig på de statliga läroplanerna. Lärare kan dock sägas ha en viss frihet att ordna sin undervisning på så sätt som de ser är bäst för elever och studenter. Nikula och Marsh (1997:63–64), som har undersökt mål och dess förverkligande i främmandespråkundervisning, konstaterar att det inte finns någon rekommendation om hur mycket främmande språk eller modersmål som borde användas i främmandespråkundervisning. Därför kan var och en lärares språkval och språkstrategier ses påverka användning av främmande språk och modersmål i språkundervisning. De föreslår att det på lågstadiet, dvs. med nybörjare, kanske skulle vara bättre att först använda både modersmål och främmande språk och så småningom, när elever blir äldre och har mer kunskaper ifrågavarande språk, övergå till användning av främmande språket (Nikula och Marsh 1997:63–64). På högstadium och gymnasium kunde lärare sedan använda nästan bara främmande språk. Nikula & Marsh (1997:62) menar dock att kodväxling kan fungera väl som en strategi för främmandespråkundervisning medan kodmixing däremot

inte rekommenderas (för skillnader mellan kodväxling och andra tvåspråkiga fenomen, se vidare avsnitt 3.3.)

Främmandespråkundervisning har undersökts bland annat av Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund (2010) som har intresserat sig för vad som kännetecknar svenskundervisning som leder till goda resultat. Green-Vänttinen m.fl. (2010) undersökte svenskans användning och roll i några finska gymnasier utifrån såväl lärares som elevers synpunkt och fann andelen svenska som lärarna använde i klassrummet varierade. Majoriteten av de intervjuade eleverna svarade att lärare använder mer svenska än finska på lektionerna men enligt några elever finns det också lärare som använder mer finska. Green-Vänttinen m.fl. (2010) konstaterade även att grammatik undervisas nästan regelbundet alltid på finska. Intressant fann Green-Vänttinen m.fl. (2010:64) att lärares språkval också påverkar elevernas uppfattning av lärare: de som använder mer svenska uppskattas medan de som byter lätt språk till finska kritiserar mer. Green-Vänttinen m.fl. konstaterar också att elevernas uppfattningar om svenskans användning i klassrum reflekterar verkligheten: hur mycket svenska eller finska används i klassrum varierar mycket.

3 KODVÄXLING

3.1 Historia

Genom årtionden har kodväxling undersökts från olika synvinklar. I början var de tre huvudinriktningarna inom kodväxlingsforskning sociolingvistik, psykolingvistik och lingvistik (Appel & Muysken 1987). Senare blev dock samtalsanalytisk forskning om kodväxling en av de viktigaste inriktningarna (Wei 1998:157). Till olika inriktningar kan dessutom räknas t.ex. pragmatik (Park 2004:299), socialpsykologi och antropologisk lingvistik (Myers-Scotton 1993b). Nuförtiden studeras kodväxling också t.ex. inom språkundervisningsområdet (se t.ex. Levine 2011, Turnbull & Dailey-O’Cain 2009).

Även om det fanns vissa kodväxlingsforskare redan på 1950- och 1960-talet var inställningen till kodväxling först i stort sätt negativ (Auer 1998:1, Park 2004:299). Man såg kodväxling som ett fenomen av interferens och som ett tecken på otillräckliga kunskaper i det ena språket vilket ledde till att kodväxling blev ofta underskattad (Myers-Scotton 1993b, Park 2004). Enligt Myers-Scotton (1993:48) blev kodväxling även helt utan uppmärksamhet före 1970-talet på grund av negativa attityder till kodväxling.

Intresset för kodväxling väcktes dock på 1970-talet när Blom & Gumperz och Poplack publicerade sina undersökningar om sociolingvistiska och syntaktiska synvinklar på tvåspråkig kommunikation (Auer 1998:1). Myers-Scotton (1993b:46) menar till och med att Blom och Gumperz’ artikel om kodväxling mellan två norska dialekter kan sägs vara utgångspunkten för hela kodväxlingsforskningen.

Efter 1970-talets publikationer förekom det många undersökningar om kodväxling från syntaktiska, sociolingvistiska och psykolingvistiska synvinklar (Auer 1998:1). Intresset för kodväxlingsstudier låg i frågorna som varför man kodväxlar, vilka aspekter av språkkapaciteten som gör kodväxlingen möjlig och hur man kan veta att man verkligen kodväxlar och inte bara lånar från ett annat språk (Appel & Muysken 1987). När Auer publicerade sin studie om kodväxling från samtalsanalytisk synvinkel i 1980-talet fick denna inriktning uppmärksamhet i kodväxlingsforskning (Wei 1998).

Inom 1980- och 1990-talet undersöktes kodväxling speciellt ur syntaktiska, sociolingvistiska och psykolingvistiska synvinklar samt ur samtalsanalytisk synvinkel (Auer 1998:1, Wei 1998:157). Enligt Isurin, Winford & de Bot (2009: IX) har kodväxlingsforskning även fram till i dag varit klart indelad enligt de tre forskningssynvinklarna – lingvistik, psykolingvistik och sociolingvistik. Nuförtiden har forskare blivit intresserade av att överskrida gränserna och ta tvärvetenskaplig synvinkel till kodväxling (Isurin m.fl., 2009: IX).

Kodväxling har också väckt intresse hos forskare som har undersökt samtal i två- och flerspråkiga klassrum och ett flertal undersökningar om lärares och elevers kodväxling har gjorts runt om i världen (se t.ex. Turnbull & Arnett 2002 för översikt av lärares kodväxling i språkundervisning). Under de senaste åren har dock många forskare (se t.ex. García 2009, Baker 2011, García & Wei 2014) hänvisat till *translanguaging* som enligt García (2009:45) kan ses som ett mångfaldigt sätt att använda olika språk i klassrummet och i samtal och som skiljer sig från kodväxling genom att i translanguaging behärskar både läraren och eleverna i klassrummet båda språken som L1 och man undervisar på båda språken, även om ifrågavarande språken kan ha olika syften. I undervisning av främmande språk har däremot bara läraren kunskap i båda språk, åtminstone i början. Translanguaging erbjuder en intressant synvinkel till språkanvändning i nutidens två- och flerspråkiga miljöer och två- och flerspråkiga klassrum men i min studie kommer jag att koncentrera mig i kodväxling därför att även om eleverna i studien har lärt sig svenska respektive tyska för flera år kan man inte förvänta sig att eleverna skulle behärska dessa språk som L1. Därför har lärarna i min studie en annorlunda utgångspunkt för undervisningen än lärare i tvåspråkiga klassrum.

3.2 Definitioner av kodväxling

Terminologin om kodväxling kan sägas vara lite komplicerad p.g.a. de olika forskningssynvinklarna och därtill används olika beskrivningar och analysmetoder i syntaktiska, sociolingvistiska, psykologiska respektive samtalsanalytiska undersökningar om kodväxling. Forskare har även olika syn på vad som egentligen är kodväxling eller vad som kan räknas som kodväxling. Heller (1988:1) beskriver kodväxling som *användning av mer än ett språk i ett kommunikativt avsnitt*. Myers-Scotton (1988:157) däremot definierar kodväxling som *ett fenomen där två eller mer lingvistiska varianter används i en och samma*

konversation utan någon fonologisk assimilation från en variant till en annan. Enligt Levine (2011:50) kan kodväxling definieras som

- 1) systematisk, omväxlande användning av två eller fler språk i ett yttrande eller i konversationell växling eller
- 2) som systematisk användning av lingvistiskt material från två eller fler språk i en mening eller konversation.

I det första fallet är det fråga om den själva, konkreta kodväxlingen mellan språken medan det andra fallet handlar om persons möjlighet att använda lingvistiskt material från språken, och i detta fall kan kodväxling bli irrelevant eller den uttryckas inte (Levine 2011:50). Levine (2011) konstaterar vidare att de flesta forskare troligen kunde nöja sig med dessa två definitioner. Alla forskare begränsar dock inte kodväxling endast till språk. Enligt Myers-Scotton (1988) och Fraurud och Bijvoet (2004) kan kodväxling också ske mellan olika dialekter av ett språk eller mellan språkets olika varianter. Man bör inte glömma kodväxling mellan olika dialekter eller olika varianter av ett språk eftersom det var Blom och Gumperz' kodväxlingsundersökning från 1972 där två norska dialekter undersöktes som först väckte intresset för kodväxlingsforskning. Dessutom är kodväxling mellan standardspråk och ungdomsspråk ett ganska nytt och intressant forskningsområde inom kodväxlingsforskning (se t.ex. Fraurud & Bijvoet 2004).

I denna studie ses kodväxling som *ett sätt att byta språk i konversationen, antingen inom eller mellan meningar* vilket bygger på Levines (2011:50) definition av kodväxling. Därtill behandlas både *enstaka ord, meningar och längre enheter* som kodväxlingar i studien. Alla byten från ett språk till ett annat räknas dock inte som kodväxling i studien utan byten som ses som *lån* analyseras inte (se vidare avsnitt 3.4).

3.3 Kodväxling och andra tvåspråkiga fenomen

Det finns vissa fenomen som är viktiga att skilja från kodväxling. En av dessa är *kodmixning* som olika forskare definierar och använder på olika sätt, vilket försvårar skiljandet mellan kodväxling och kodmixning. Enligt Myers-Scotton (1988:158) orsakar begreppet kodmixning problem eftersom vissa forskare använder begreppet kodmixning antingen för densamma

lingvistiska funktion som andra forskare kallar kodväxling eller parallellt med begreppet kodväxling (se t.ex. Appel & Muysken 1987). Några forskare (se t.ex. Muysken 2000) använder däremot begreppet kodmixning för *intrasententiella växlingar*, dvs. kodväxling inom meningar, och begreppet kodväxling för *intersententiella växlingar*, dvs. kodväxling vid meningsgränser (mer om inter- och intrasententiella växlingar, se avsnitt 3.4). Dessutom finns det enligt Myers-Scotton (1988:158) forskare som använder begreppet kodmixning för utvecklingen som sker när två varianter blir integrerade med varandra.

Ett annat fenomen som bör skiljas från kodväxling är *diglossi* (eller *triglossi/pluriglossi* om det är fråga om mer än två språk). Diglossi betyder att ett språk eller en språkvariant används t.ex. i offentliga sammanhang och det andra i mer privata sammanhang (se t.ex. Lainio 2007, Park 2004). Dessa två språk eller språkvarianter har alltså helt olika användningsområden (Park 2004). I en diglossisituation används ett språk eller en språkvariant i ett sammanhang och det andra i ett annat sammanhang, medan kodväxling sker i en och samma kontext. En annan skillnad mellan diglossi och kodväxling är att i en diglossisituation är människorna mer medvetna om växlingen än i kodväxlingssituation, där växling är oftast spontant och omedvetet (Park 2004). Man kan dock inte konstatera att alla kodväxlingssituationer sker omedvetet utan man kan väl byta språk medvetet.

Andersson (2007) tar upp ännu ett fenomen, *kodglidning*, som kan vara svårt att skilja från kodväxling. Kodglidning hör delvis samman med diglossi eftersom i kodglidning är det fråga om sättet hur människor talar i olika situationer. Man brukar alltså tala på ett mer standardspråkligt sätt när talsituationen blir formellare. Andersson (2007) beskriver detta som en skala mellan dialektalt och standardspråkligt uttryckssätt. Däremot har exempelvis Fraurud och Bijvoet (2004) undersökt användning av standardspråk och ungdomsspråk som kodväxling.

I den här studien kommer alla språkbyten som inte räknas som lån från det andra språket räknas som kodväxling. Begreppet kodväxling används för såväl språkbyten inom meningar som mellan meningar, dvs. som intrasententiella kodväxlingar respektive intersententiella kodväxlingar, för att undvika förväxling av kodväxling och kodmixning.

3.4 Kodväxling som form

Kodväxling kan delas in i olika kategorier på basis av var i samtalet kodväxling sker, dvs. om man kodväxlar inom eller mellan meningar eller om språkbyten består av ett eller flera ord. Kategorier som baserar sig på syntaktiska kriterier kallas som *tag-kodväxlingar* (eller ”påhäng”, Lainio 2007), *intersententiella växlingar* respektive *intrasententiella växlingar*. Enligt Park (2004) betyder tag-kodväxling att kodväxling kan ske var som helst i samtalet och den kan bestå t.ex. av meningsutfyllnader, utrop och påhäng. Lainio (2007) däremot konstaterar att tag-kodväxling ofta består av en interjektion som t.ex. svordom eller utrop i början av en taltur. Poplack (1980:9) beskriver *tags*, d.v.s. orden som hämtas från det andra språket, som något som kan sättas in nästan vart som helst i en mening utan att man bryter mot någon grammatisk regel. Milroy och Muysken (1995:8) binder ihop termer tag-kodväxling, s.k. *emblematic switching* och *extrasententiella kodväxlingar*. Dessa tre typer av kodväxling består av ett påhäng eller en interjektion på ett språk och en mening på ett annat språk. Som exempel på tag-kodväxling nämner Lainio följande yttrande, där det svenska ordet *herregud* fungerar som ett påhäng i annars finsk mening (2007:279):

*Herregud, samanlaista mettää täällä on ku Suomes.
'Herregud, samma sorts skog finns det här som i Finland.'*

Myers-Scotton (1993a) definierar intersententiell kodväxling som en växling från ett språk till ett annat vid meningsgränser. Då växlar man språk efter en eller flera meningar på det första språket. Denna typ av kodväxling kräver enligt Poplack (1983:63) lite mer kompetens i båda språk än tag-kodväxling men inte så mycket som intrasententiell kodväxling. Som exempel på intersententiell kodväxling nämner Poplack (1983:63)

I don't know. No habla como puertorriqueño.
'I don't know. *She doesn't speak like a Puerto Rican.*'

Intrasententiell kodväxling betyder att man växlar från ett språk till ett annat inom en mening (Park 2004). Myers-Scotton (1993a) menar även att intrasententiell kodväxling kan ske också i ett fragment av en mening. För att kunna växla kod inom en mening krävs bra språkkunskaper i båda språken. Enligt Poplack (1983:63) måste talaren vara medveten om grammatiska regler i båda språken för att kunna använda intrasententiella kodväxlingar utan

att satser eller meningar blir ogrammatiska. Att inter- och intrasententiella kodväxlingar kräver mer språkkunskaper av de tvåspråkiga kan förklara det att några forskare utesluter tagkodväxlingar från ”riktig kodväxling” (se t.ex. Myers-Scotton 1993a:23). Ett exempel på intrasententiell kodväxling är

Why make Carol *sentarse atras pa'que* everybody has to move
pa'que salga
 ‘Why make Carol *sit in the back so* everybody has to move
for her to get out’

(Poplack 1980:589)

Lainio (2007) tar upp ännu en kategori, som man kanske skulle kunna lägga till tagkodväxlingar, nämligen *ettordsväxlingar*. Ettordsväxlingar består, enligt olika studier, huvudsakligen av substantiv och kan antas vara mindre komplexa när orden inte är böjda eller integrerade i syntaxen (Lainio 2007:280). Som ett exempel (hämtad från Karstadt, se Lainio 2007:280) nämner Lainio

..., we thought maybe they lived in a *torp*.

Dabéne och Moore (1995) presenterar ett intressant förslag till indelning av olika slags kodväxlingar. Enligt Dabéne och Moore (1995) är det svårt att dela in kodväxlingar i inter- och intrasententiella kodväxlingar eftersom antalet ofullständiga satser i den muntliga korpusen är ofta stor. Därför föreslår Dabéne och Moore (1995:32–33) att man kunde koncentrera sig till s.k. *handlingar* (”acts”) som funktionalistisk enhet. Med det menar de att vissa typer av kodväxlingar avskiljer olika akter från varandra och uttrycker förändringar i diskurs. Som lösning föreslår Dabéne och Moore (1995) att kodväxlingar kunde delas in i två grupper som de nämner *segmental code-switching* och *unitary code-switching*. I det första handlar det om kodväxling där en hel sats eller en fras, alltså det som Dabéne och Moore (1995) kallar som segment, har hämtats från det andra språket. Som exempel föreslår Dabéne och Moore (1995:33)

La semana próxima tengo cada vez de las doce a las dos y luego tengo que venir otra vez, *pendant au moins trois jours je fais ça*

'Next week, I'm working from noon to two and afterwards I have to come back, *I have to do that for three days*'

Unitary code-switching däremot består av bara ett element som har hämtats från det andra språket. Detta element kan enligt Dabéne och Moore (1995) vara t.ex. ett lexem eller det kan fungera som s.k. *discourse connectors*. Som exempel på *unitary code-switching* och *discourse connector* nämner Dabéne och Moore (1995:34)

Mais, *es por eso que nunca las he probado*
'But, *that's why I never tasted them*'.

Dabéne och Moore konstaterar att element i *unitary code-switching* kan förekomma även utan någon syntaktisk funktion. Med enstaka ord kan det dock vara svårt att skilja kodväxling från lån, vilket behandlas i nästa avsnitt.

3.5 Kodväxling och lån

Distinktionen mellan kodväxling och lån har enligt Park (2004) blivit en av de största frågorna inom kodväxlingsforskning under de senaste årtiondena. Park (2004) menar vidare att längre sekvenser än enstaka ord, som t.ex. fraser och satser, från det andra språket kan räknas till kodväxling men det håller dock inte alla med. Enligt Poplack (1980) räknar många forskare inte tag-kodväxlingar eller ettordsväxlingar som äkta växlingar, men till exempel Dabéne och Moore (1995) använder inte alls begreppet lånord i deras studie även om en del av deras material innehåller bara ettordsväxlingar.

Olika forskare med varierande synvinklar har försökt att hitta svar på hur kodväxling kan skiljas från lån. Distinktion mellan dessa två är inte lätt. Myers-Scotton (1988:159) konstaterar att varken strukturalistisk synvinkel eller assimilation av ord ger svar på frågan om distinktion mellan kodväxlingar och lånord. Hon föreslår att man kunde försöka skilja lån från kodväxlingar med att granska innehållet från en social synvinkel, inte från strukturalistisk.

Även Poplack (1988:219–221) medger att det inte är alltid möjligt att skilja kodväxlingar från lånord på grund av fonologi eller morfologi, vilket Appel och Muysken (1987) och Gardner-Chloros (1995) håller med om. Gardner-Chloros (1995:73–74) lägger till att varken morfofonologi, grammatiska kategorier eller det som hon kallar ”native synonym displacement” (dvs. att något lånord används i stället av det motsvarande, inhemska ord) ger tillräckligt pålitliga resultat om skiljandet av kodväxlingar och lånord.

Framför allt hör Poplack till dessa forskare som har behandlat frågan om distinktion mellan kodväxling i många publikationer (se t.ex. Poplack 1980, 1988, 1995 och Poplack, Sankoff & Miller 1988). Poplack och Meechan (1995:200) beskriver lån som ett lexikaliskt element som har morfologisk, syntaktisk och också ofta fonologisk blivit integrerat från det ena språket till det andra. Enligt linje med Poplack, anser Gumperz (1982:66–69) att lån, som enligt honom definieras som enstaka ord eller korta, idiomatiska fraser, integreras i grammatiken av det andra språket.

Poplack och Meechan (1995) delar in lånord i två kategorier, *etablerade lån* och *tillfälliga lån* (s.k. ’nonce borrowings’). Etablerade lån är ofta syntaktiskt, morfologiskt och fonologiskt integrerade ord, visar *native synonym displacement* och är vitt utbredd, även bland monolingvistiska. Som exempel kan man lyfta upp ordet *najs* (alltså ett etablerat lånord från engelskans ”nice”) som nuförtiden är vitt utbredd i Sverige, åtminstone bland ungdomar. Detta ord har blivit både syntaktiskt, morfologiskt och fonologiskt integrerat och ersätter svenska ord som härlig, skön och kul. Tillfälliga lån är enligt Poplack och Meechan (1995) däremot inte så utbredda. De konstaterar att båda typer av lån kan skiljas från det ursprungliga språket på grund av deras etymologi och, i vissa fall, fonologi. Gumperz (1982:66–67) konstaterar dock att skiljandet av lån och kodväxlingar på grund av etymologi kan vara problematisk eftersom ”de flesta ord från de flesta moderna språk kunde räknas till lånord”.

Auer (1988, 1998) ger en ytterligare synvinkel till diskussion om vad egentligen kan räknas som s.k. äkta kodväxling, nämligen distinktion mellan kodväxling och transfer (senare också *inserts*, se Auer 1998:6). Enligt Auer (1988:192) är det viktigt om språkbytet sker på något visst ställe i samtal eller om bytet syftar på en viss struktur i samtal (t.ex. ett ord, en sats eller en större enhet). I det första fallet är det fråga om kodväxling och den andra hänvisar till transfer.

Auer (1988:200) konstaterar att en noggrann analys av undersökningsmaterial avslöjar att man kan skilja två olika mönster inom samtal. I det första fallet växlar man språk från A till B och fortsätter därefter samtalet på språk A, antingen av den samma talaren eller någon annan deltagare. Enligt det andra mönstret fortsätter samtal på språk B. I den första situationen är det enligt Auer (1988:200) fråga om transfer (användningen av B) medan i den andra situationen handlar det om kodväxling (från A till B). Auer (1988:200,203) fortsätter att transfer förekommer oftast i form av lexikala enheter men kan också vara en längre enhet som har en tydlig slutpunkt. Som exempel nämner han citeringar, sång, fraser, dikter eller rim. Intressant nog klassificerar Gumperz (1982) citeringar som kodväxling.

Problematiskt blir skiljandet av lån från kodväxlingar speciellt när det är fråga om ettordsväxlingar eller -lån. Enligt Poplack med fl. (1988:93) är distinktionen mellan ettordskodväxling och -lån det att ettordslån är ord från det ena språket bifogade i syntaktiska och morfologiska regler av det andra språket som man talar. Däremot är ettordskodväxlingar monolingvistiska element på ett språk på både lexikalisk, morfologisk och syntaktisk nivå. Dessutom framträder ettordskodväxlingar ofta med översättningar, metalingvistiska kommentarer och andra "flagging devices" som enligt Poplack med fl. (1988:93) hjälper att skilja ettordskodväxlingar från lånord.

Det är just ettordskodväxlingar och lån som framförallt har diskuterats och debatterats om bland forskare. Bland annat Myers-Scotton (1993a:22-24) motsätter sig Poplacks indelning av kodväxling och lån. Hon påstår att Poplacks indelning av kodväxlingar och presentation av begreppet tillfälligt lån (nonce borrowings) utesluter ettordskodväxlingar från data och gör därigenom data-analyseringen lättare. Myers-Scotton kritiserar 1970- och 80-talets kodväxlingsforskning då många forskare accepterade bara fullständiga komponenter, fraser och satser som riktig kodväxling vilket gjorde forskning lättare eftersom dessa strukturer är oftast inte assimilerade eller integrerade från det ena språket till det andra språket.

Även om det finns forskare som Poplack som anser att det är viktigt att skilja kodväxlingar från lån eftersom det är då fråga om olika processer, finns det också forskare som funderar om det är överhuvudtaget möjligt att skilja dem åt (t.ex. Appel & Muysken 1987). Myers-Scotton (1993a) påpekar att kodväxlingar och lån inte ens utvecklas från olika processer utan inom tiden har kodväxlingar blivit lånord.

Det finns inget klart svar på det vad som ska räknas som kodväxling och vad som lån, vilket också många forskare medger (se t.ex. Auer 1988). Vad som ändå hålls viktigt för denna studie är Poplack och Meechans (1995:200) samt Gumperz' (1982:66–69) beskrivning av lån. De anser att lån är ett lexikaliskt element (antingen enstaka ord eller längre frekvenser som korta, idiomatiska fraser) som har blivit integrerat från det ena språket till det andra. Sådana integrerade, lexikaliska element kommer inte räknas som kodväxling i denna studie. Viktigt för denna studie är också vad Poplack med fl. (1988) har resonerat om ettordskodväxlingar som ofta förekommer med översättningar samt andra "flagging devices". Översättningar i olika former kan nämligen hållas som ett vanligt fenomen i språkundervisning för med hjälp av översättningar kan läraren t.ex. förklara något, lära nya ord och fraser eller betona viktig information. Därtill anses viktigt Auers (1988:192) påpekande om språkbytet sker på något visst ställe i samtal eller om bytet syftar på en viss struktur i samtal.

4 KODVÄXLINGSFUNKTIONER

Kodväxlingsfunktioner har undersökts från olika perspektiv, vilket har lett till att olika forskare har skilda åsikter om hur kodväxlingar ska delas in och hurdana funktioner kodväxlingar har i två- och flerspråkiga samtal. För denna studie hålls samtalsanalytiskt sätt att betrakta språket, kodväxling och kodväxlingsfunktioner viktigt och därför beskrivs här i avsnitt 4.1 kodväxling utifrån samtalsanalytiskt perspektiv och kodväxlingsfunktioner som man har hittat från analyser av två- och flerspråkigas samtal presenteras. I avsnitt 4.2 beskrivs kodväxling samt kodväxlingsfunktioner i klassrum och klassrumssamtal.

4.1 Kodväxling ur samtalsanalytiskt perspektiv

Det är först och främst Auers undersökningar om kodväxling på 1980-talet som har tjänat som utgångspunkt för kodväxlingsforskning från samtalsanalytisk synvinkel. I sina undersökningar har Auer (1988:208–209, 1998:3-4) ställt sig kritisk mot kodväxlingsforskning från såväl det grammatiska som sociolingvistiska (d.v.s. relation mellan sociala och lingvistiska strukturer) perspektivet, vilka enligt honom tar inte hänsyn till alla kodväxlingssituationer. Han påpekar att det finns strukturer i samtal som är fristående från både grammatiska, sociologiska och ideologiska strukturer (Auer 1998:4) och nämner som exempel att kodväxling oftare sker på några ställen än på andra och att kodväxling kan visa aktiviteter i samtal som deltagarkonstellation eller kontroll av ämnet. Auer (1998:4) fortsätter dock att man inte kan utesluta kontexten från tvåspråkig kommunikation.

Som lösning föreslår Auer att man ska betrakta samtalet mellan tvåspråkiga från samtalsanalytisk synvinkel eftersom samtalet förändras ständigt på grund av samtalsdeltagares taltur (Auer 1984:5, Wei 1998:157). För att undersöka språkval presenterar Auer (1984:12, 1988:192, 1998:4–13) två kategorier: *transfer* vs *kodväxling* och *deltagar-* vs *diskursrelaterad språkbyte/kodväxling* (participant- vs discourse-related language alternation/switching). Därtill tillämpar Auer (1984:22, 1998:7–13) ännu en kategori till: *preferens-relaterad kodväxling* (preference-related switching). Skiljandet av transfer och kodväxling behandlades ovan i samband med kodväxling vs lån (se avsnitt 3.5), så här kommer jag att koncentrera mig på *deltagar-* vs *diskursrelaterad kodväxling* och *preferens-relaterad kodväxling*.

Som namnet deltagarrelaterad kodväxling redan avslöjar sker kodväxling på basis av deltagare. I deltagarrelaterad kodväxling tar man hänsyn till personens kompetens i språket, attityder om språket och språkpreferenser. Enligt Auer (1988:196) kan dessa ibland påverka varandra: exempelvis personens egna föreställningar om icke-tillräckliga språkkunskaper kan vara en orsak till språkpreferenser. Därför diskuteras här preferens-relaterad kodväxling tillsammans med deltagarrelaterad.

Auer (1988:193–196) tar upp några exempel som visar att deltagare växlar kod eftersom han/hon inte har tillräckliga kunskaper ifrågavarande språk eller han/hon hellre vill tala ett annat språk. Även om Auers exempel baserar sig på samtal i informella situationer mellan tvåspråkiga kan deltagarrelaterade kodväxlingar enligt min åsikt lätt förekomma under språkundervisning där situation är annat än i informella samtal. Det är ofta elever som kanske inte har tillräckliga språkkunskaper för att samtala på främmande språk i klassrummet – inte läraren – men läraren tar dock ofta hänsyn till elevers kunskaper i främmande språk och kan på grund av det byta till modersmål om det är nödvändigt. Då är det inte längre fråga om deltagarrelaterad kodväxling utan diskursrelaterad kodväxling. I fråga om språkpreferens kan man tala om både elever eller lärare, nämligen lärare troligtvis vill hellre tala främmande språk så mycket som möjligt medan elever kanske lättare vill byta språk från det främmande språket till modersmålet.

Auer (1998:7) beskriver diskursrelaterad kodväxling som växling där bytet av språk presenterar nya ram eller ny ”footing”¹ för interaktion mellan alla deltagare. Han konstaterar att i diskursrelaterad kodväxling försöker deltagare svara på frågan ”varför detta språk just nu” medan i deltagarrelaterad kodväxling är frågan snarare ”varför denna person växlar kod just nu”. I diskursrelaterade kodväxlingar är det alltså viktigt att ta hänsyn till den hela diskursen och förändringar i samtalet. Med hjälp av exempel nämner Auer (1988:196–199) några typer av diskursrelaterad kodväxling som t.ex. bytet av ämne, förändring i stil av interaktion, förändring i deltagarkonstellation och förändring mellan informativ och värderande samtal.

¹ Begreppet *footing* används ofta i samtal analytiska undersökningar av Auer m.fl. Ursprungligen det blev lanserat av Goffman (1979).

Som utgångspunkt för sina undersökningar nämner både Auer (1984:5-6) och Wei (1998:173) mycket detaljerade transkriptioner av samtal. Enligt Wei (1998:163) är det viktigt att först betrakta sättet hur deltagare växlar kod i samtalet och därefter koncentrera sig på frågan varför de växlar kod. Levine (2011:53–56, 65) ställer sig kritisk till Auers och Weis undersökningar om kodväxling och ifrågasätter dess användbarhet för klassrumsinteraktion. Speciellt kritiserar Levine (2011:54) Weis påstående att sociala och kulturella förhållanden som kan hållas som *samtalsexterna* (conversation-external) faktorer inte reflekteras i samtal. Därtill lägger Levine (2011:65) att det är meningsfullt att koncentrera sig i både på *hur* och *varför* -frågor samt kontexten där samtalet sker. Som lösning föreslår Levine (2011:65) *Rational Choice Model* av Myers-Scotton (2002) vilket kan sägas vara en uppdaterad version av Myers-Scottons *Markedness Model* från år 1993 som tidigare har kritiserats av Auer (1998) och Wei (1998).

Enligt Myers-Scotton (2002) väljer talare språk enligt tre filter, nämligen *externa restriktioner* (external constraints), *interna restriktioner* (internal constraints) och *rationella val* (rationality at work). Det första filtret *externa restriktioner* innehåller sociologiska, sociolingvistiska och samtal-relaterade faktorer som exempelvis kön, ålder, språkvarieteter och olika samtal strategier (Myers-Scotton, 2002:207). Det andra filtret *interna restriktioner* däremot innehåller somatiska kännetecken som hjälper att göra beslut och en s.k. *markedness evaluator* som enligt Myers-Scotton (2002:207) ger information för talare om hur talare och lyssnare betar sig och blir förstått i specifika typer av samtal. Det tredje och sista filtret hjälper talare att göra språkval genom

- 1) att beakta önskan, värderingar och åskådningar av både talaren själv och andra talare,
- 2) att kontrollera dessa element för inre konsistens och
- 3) att fundera på vilka resultat är de mest sannolika enligt tillgängliga bevis (Myers-Scotton, 2002:208)

Enligt Levine (2011:61,65) fungerar Myers-Scottons Rationella val -modell bra om man vill betrakta kodväxling i klassrumsinteraktion eftersom den inte bara koncentrerar sig på hur man kodväxlar utan också varför man växlar kod i klassrummet. Levine (2011:65) fortsätter att de tre filtren som tar hänsyn till både externa och interna restriktioner hjälper att svara på frågorna hur och varför samt beakta kontexten i interaktion.

Både Auers synvinkel på kodväxling och Myers-Scottons modell kan ses nyttiga för den här studien för att de tar hänsyn till vad som händer i samtalet och mellan personer som deltar i samtalet. Jag anser även att man inte kan utesluta samtalsexterna faktorer från klassrumsinteraktion även om Wei (1998) påstår att samtalsexterna faktorer inte reflekteras i samtal. Språkval kan ändå enligt min åsikt påverkas t.ex. av lärares och elevers språkpreferenser, attityder och även ålder samt allmänna rekommendationer för språkundervisning. Man ska också komma ihåg att även Auer (1984,1988,1998) skriver om preferensrelaterad kodväxling som enligt honom kan anknytas med deltagarrelaterad kodväxling på grund av deltagares språkkunskaper och språkpreferenser.

Även om Auers (1984, 1988, 1998) resultat om kodväxlingsfunktioner baserar sig på samtal mellan två- och flerspråkiga kan man väl föreställa sig en del av dessa funktioner att förekomma i klassrummet där samtalet oftast är mer formell och skillnader mellan deltagarnas (lärares och elevernas) språkkunskaper kan vara stora. Deltagarrelaterad kodväxling p.g.a. språkkompetens, attityder och språkpreferenser kan dock hända även i klassrummet, särskilt från elevernas sida. Därtill kan diskursrelaterade kodväxlingsfunktioner som bytet av ämne eller någon slags förändring i samtal framkomma i klassrumssamtal. Det finns dock ett stort antal studier som har gjorts om kodväxling i klassrummet och kodväxlingsfunktioner som förekommer i klassrumssamtal mellan lärare och elever och elever sinsemellan. Några av dessa presenteras i följande avsnitt.

4.2 Kodväxlingsfunktioner i klassrummet

Användning av modersmål i undervisning av främmande språk har redan länge varit ett hett diskussionsämne. I sin artikel från 2002 presenterar Turnbull och Arnett ett omfattande antal undersökningar som gjorts om användning av modersmål och andra språk i undervisning av det andra eller främmande språket. Man har t.ex. undersökt korrelationen mellan lärares användning av målspråk och lärandet av målspråk, lärares användning av modersmål och främmande språk och dess påverka till studenters motivation samt situationer då det är accepterat att använda modersmålet i undervisning (se t.ex. Turnbull & Arnett 2002, Levine 2011, Turnbull & Dailey-O'Cain 2009). Även kodväxlingens nack- och fördelar har undersökts av många (Turnbull & Arnett, 2002:207) och därtill har man analyserat exempelvis hur både lärare, elever och studenter växlar kod (se t.ex. Turnbull & Arnett, 2002;

Nagy & Robertson och Macaro i Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009) liksom lärares och studenters attityder gentemot kodväxling (Turnbull & Arnett 2002:210–211).

I Finland har man undersökt kodväxling från olika sammanhang men kodväxling i undervisning av främmande språk har inte undersökts i någon högre grad. Dessutom behandlar de flesta av dessa studier oftast kodväxling i engelskundervisning. Både Yletyinen (2004) och Reini (2008) har undersökt i sina magisteravhandlingar kodväxlingsfunktioner och sammanhang då kodväxlingar sker i engelskundervisning på högstadium och gymnasium. Reini (2008) har även varit intresserad om möjliga skillnader i språkanvändning mellan lektioner på högstadium och i gymnasium. Yletyinen (2004) har koncentrerat sig till både lärares och elevers kodväxling medan Reini (2008) har undersökt bara lärares kodväxling.

Kodväxling i tyskundervisning i Finland har undersökts av Munukka (2006). I sin studie behandlar Munukka både elevers och lärares kodväxling i undervisning av tyska på både högstadium och gymnasium. Munukka har velat ta reda på vilka typer av kodväxlingar framträder i klassrummet och vilka funktioner dessa kodväxlingar har. Dessutom jämför Munukka sina resultat om kodväxlingstyper och -funktioner till Yletyinen (2004) undersökningsresultat för att få reda på om det finns några skillnader i resultat mellan tyska och engelska.

Det finns bara några undersökningar om kodväxling i svenskundervisning (svenska som främmande språk) i Finland. Heikkinen (2010) har analyserat lärarnas och elevernas användning av svenska på högstadium och gymnasium men i hennes studie har kodväxling bara en liten roll. Turunen (2013) däremot har undersökt lärares kodväxling i svensk- och engelskundervisning och jämfört gymnasielärares kodväxling och kodväxlingsfunktioner. Intressant i Turunens (2013) undersökning är att som resultat fick hon att engelsklärarna i studien använde kodväxling i lägre grad än svensklärarna och att engelsklärarnas hade delvis annorlunda funktioner.

Det som är viktigt för den här studien är undersökningar om lärares sätt att växla kod och syftet bakom kodväxlingen samt funktioner som lärares kodväxlingar har. Flyman-Mattsson & Burenhult (1999) har undersökt kodväxling och dess funktioner i undervisning av franska som andraspråk i Sverige. Som utgångspunkt har Flyman-Mattsson & Burenhult (1999) att

kodväxlingar i undervisning av andra språk kan förklaras av *lingvistisk osäkerhet*, *byte av ämne*, *affektiva funktioner*, *sociala funktioner* respektive *upprepande funktioner*.

Med *lingvistisk osäkerhet* menar Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:62–63) att man kan byta språk eftersom det ena språket känns naturligare och starkare än det andra. Vidare menar de att denna funktion är vanligt bland både enspråkiga och tvåspråkiga. *Byte av ämne* som kodväxlingsfunktion i främmandespråkundervisning förklaras av Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:63–65) som lärares sätt att använda olika språk för olika aktiviteter och teman i klassrummet. Som exempel nämner de att lärare ofta kodväxlar från främmande språk till elevers modersmål när de ska prata om något grammatiskt fenomen eller att lärare kodväxlar antingen från modersmål till främmande språk eller vice versa när man introducerar något nytt tema. Därtill kan byte från ”vanlig” klassrumssamtal till samtal på en mer personlig nivå ses enligt Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:65) som ett byte av ämne.

Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:65) påpekar att om man talar två språk så använder man ofta ena språket för att visa eller prata om sina känslor. Denna vanliga kodväxlingsfunktion kallar de som *affektiv funktion* och den innebär exempelvis att man kodväxlar för att visa att man är arg eller att känner sympati för någon. Med *sociala funktioner* betyder Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:66) däremot att man kodväxlar till samtalspartners modersmål för att visa vänskap eller solidaritet. *Upprepande funktioner* betyder enligt Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:67) att man kodväxlar från det ena språket till det andra för att upprepa antingen allt det som har sagts tidigare eller en del av tidigare taltur. Därtill kan upprepningar innehålla ytterligare information.

I sin undersökning har Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:63) upptäckt att kodväxling har ett starkt samband med dessa funktioner som beskrevs ovanpå men kodväxling p.g.a. lingvistisk osäkerhet är något som enligt Flyman-Mattsson & Burenhult är rätt vanligt i tvåspråkig kommunikation och för studenter i klassrum men inte för lärare. De menar vidare att om läraren skulle visa lingvistisk osäkerhet med att kodväxla kunde det leda till studenters misstro till lärares språkkunskaper.

Användning av kodväxling i *byte av ämne* är enligt Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:63) en av de vanligaste kodväxlingsfunktionerna i klassrummet. I deras undersökning växlade lärare kod, när det var fråga om tema byten, från franska till svenska, alltså från främmande

språk till modersmål. Det här hände speciellt i grammatikundervisning men det fanns också andra fall. Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:63) konstaterar vidare att lärare växlar ofta från främmande språk till modersmål när det gäller något grammatiskt fenomen. De fortsätter att i Sverige brukar lärarna ännu hålla modersmål som ett viktigt verktyg när man förklarar och berättar om främmande språkets regler och strukturer.

I Finland är det också vanligt att i undervisning av främmande språk undervisas grammatik på finska. I sina studier om kodväxling och dess funktioner i finska klassrum har Munukka (2006), Reini (2008), Turunen (2013) och Yletyinen (2004) fått liknande resultat som Flyman-Mattsson & Burenhult (1999). Till skillnad visar såväl Munukka (2006), Reini (2008) som Yletyinen (2004) kodväxlingar i båda riktningar, alltså från främmande språk till modersmål och vice versa, när det gäller temabyten. Dock kan man tydligt se i exemplen att när det är fråga om grammatik, växlar man från främmande språk till finskan. Munukka (2006:70-71) föreslår till och med att när läraren byter språk till finska, anar studenterna kanske redan att nu ska man börja diskutera om grammatik.

Affektiva funktioner förekommer också i olika undersökningar (Flyman-Mattsson & Burenhult 1999, Munukka 2006, Üstünel & Seedhouse 2005, Wilkerson 2008, Yletyinen 2004). I undervisning betyder affektiv kodväxlingsfunktion att läraren byter språk när han/hon visar känslor som t.ex. sympati, ilska eller besvikelse. Vad som är intressant är att man kan se en tendens i kodväxling som igen sker från främmande språk till modersmål (se t.ex. Flyman-Mattsson & Burenhult 1999:65–66, Üstünel & Seedhouse 2005:7-8, Yletyinen 2004:89–90). Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:65) förklarar detta utifrån att talaren – om denna bara har ett modersmål – använder modersmålet för affektiva funktioner, vilket låter förnuftigt. De konstaterar dock att man kan argumentera om affektiv funktion är den primära kodväxlingsfunktionen om lärares kodväxling föregår en elevs taltur på modersmål. I sådana fall kan innehållet och språket av elevens taltur få läraren att byta språk och funktion kan då vara exempelvis byte av ämne om samtal mellan läraren och alla elever förändras till samtal mellan läraren och den elev som avbröt lärarens tal tidigare.

Kodväxlingens *sociala funktioner* har också studerats i många olika studier. Som grund för kodväxling från främmande språk till modersmål nämner Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:66) att lärare vill visa solidaritet eller vänskap eller skapa positiv attityd till någon övning. Wilkerson (2008:317) har också fått resultat som avslöjar att lärare växlar till

modersmål för att minska ångest i klassrummet. I sin studie om kodväxlingsfunktioner i undervisning av tyska som främmande språk i Finland skriver Munukka (2006:84) att lärares språkbyte, när han/hon vill visa solidaritet, sker alltid från främmande språk till modersmål, i det här fallet alltså från tyska till finska. Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:67) rapporterar dock även om fall i motsatt riktning, från modersmål till främmande språk. Även om de skriver om olika fall lyfter de bara upp ett exempel som, även enligt deras åsikt, kunde räknas i någon annan kategori än kodväxlingens sociala funktioner.

Den sista av de fem utgångspunkter i Flyman-Mattsson & Burenhults (1999) undersökning är *repetitioner*. Denna funktion tas upp även i många andra undersökningar med lite olika namn och innehåll (översättningar i Reini 2008, Üstünel & Seedhouse 2005 och förklaringar och repetitioner i Munukka 2006, Üstünel & Seedhouse 2005). Med repetitioner menar Flyman-Mattsson & Burenhult (1999:67–70) att lärare repeterar en del av vad det som han/hon har sagt på elevers modersmål för att bli säker att elever har förstått vad läraren menar. Flyman-Mattsson & Burenhult (1999) konstaterar vidare att lärare kan antingen repetera allt eller bara en del av det som de har sagt och vanligtvis sker kodväxling i repeterande från främmande språk till modersmål. Ändå lyfter bl.a. Munukka (2006) och Reini (2008) fram exempel för kodväxlingar sker i båda riktningar när det är fråga om förklaringar och repetitioner eller översättningar. Jag anser att kodväxlingsfunktion *repetition* kan ha olika funktioner i sig vilket kan ha påverka till kodväxlingens riktning, dvs. att man kodväxlar från främmande språket till modersmål eller tvärtom. Om man repeterar något ord eller någon mening bara för att ge översättning till ordet eller meningen så kan kodväxling enligt mig lätt ske på båda riktningar. Om lärare däremot använder repetitioner för att säkra att alla har förstått kodväxlar lärare förståeligt till elevers modersmål.

En intressant kodväxlingsfunktion som Wilkerson (2008:316) lyfter upp är att lärare *kodväxlar för att spara tid*. Enligt Wilkerson finns det många orsaker för denna kodväxlingsfunktion: lärare vill kontrollera tiden som används i aktiviteter och interaktioner i klassrummet, eliminera väntetid eller begränsa studenternas taltur. Enligt min åsikt är den här kodväxlingsfunktionen något som kunde vara rätt vanlig i språkundervisning men intressant nog presenteras denna funktion inte i andra undersökningar som har nämnts i detta avsnitt. Grunden för det kan vara att i Wilkersons (2008) undersökning kommenterade lärare transkriptioner om sina lektioner. På detta sätt har forskaren möjlighet att få reda på något som inte kommer tydligt fram när man analyserar transkriptioner utan att intervjua lärare.

Alla funktioner som har presenterats i detta avsnitt förekommer i många undersökningar men täcker på inget vis alla kodväxlingssituationer som förekommer i klassrum. Det finns även många andra kodväxlingsfunktioner som t.ex. hälsningar och korta fraser (Munukka 2006:71-74) eller s.k. "learner-induced code-switching" (Reini 2008:87-89) som betyder att läraren byter språk på grund av elevers språkval. Eftersom varje lärare har sitt eget sätt att undervisa och använda kodväxling, även om rekommendationer för språkundervisning skulle vara detsamma för alla, varierar också förekomsten av olika kodväxlingsfunktioner i undersökningar.

5 MATERIAL OCH METOD

5.1 Syfte

Syftet i denna studie är att få reda på *vilka kodväxlingsfunktioner* förekommer i undervisning av främmande språk – svenska respektive tyska – och *varför* lärare kodväxlar i klassrummet. Därtill undersöker jag om det finns *skillnader* i kodväxlingsfunktioner som förekommer i undervisning av svenska och tyska eller om kodväxlingar har *likadana funktioner* i undervisning av de två olika språken som undervisas av två olika lärare. Tyngdpunkt i studien ligger i kodväxlingsfunktioner samt situationer där kodväxling sker, inte i kodväxlingens form.

5.2 Datainsamling och material

Materialet för denna studie inspelades från två dubbellektioner (en dubbellektion = 90 minuter) och två enkla lektioner (en lektion = 45 minuter) i båda språk. Sammanlagt blir det 270 minuter i både svensk- och tyskundervisning. Därtill intervjuades lärarna som undervisade. Materialet samlades in i ett gymnasium i mellersta Finland under våren 2011. För att få ett så mångsidigt material som möjligt, från muntliga övningar till grammatik, inspelades sex på varandra följande lektioner i båda språk.

5.2.1 Deltagare

För den här studien var det lämpligast att hitta grupper där elever eller studenter skulle ligga på ungefär samma språknivå och vara ungefär lika gamla. Därför valdes en grupp av elever som studerade A-svenska och en grupp med A-tyska. Med A-lärokurs betyder man att språkundervisning har börjat redan på lågstadiet då elever har valt språk antingen som obligatorisk (A1-språk) eller frivilligt ämne (A2-språk) (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003:94).

Vissa elever i gruppen för A-svenska hade dock bytt grupp från B1-svenska (som inleds i årskurs 7) till A-svenska när de började studera i gymnasiet. Vid inspelningstillfället läste eleverna sin andra obligatoriska kurs i svenska och i tyska den tredje obligatoriska kursen.

Eleverna i båda grupper var på årskurs ett och var därför ungefär lika gamla. Det fanns vissa elever som deltog i både svensk- och i tyskundervisning.

Orsaken till att välja elever som hade lärt sig språk ungefär samma tid var att lärares språkanvändning skulle kunna ha varierat mycket på grund av elevers språkliga kunskaper. Trots att de två grupperna som valdes för observation låg på ungefär samma språkliga nivå fanns skillnader i gruppstorlek. Svenskans grupp bestod av tjugoen elever och tyskans av fem.

Lärarna som undervisade hade genomgått lärares pedagogiska studier och kan sägas vara erfarna som lärare eftersom tyskläraren har undervisat nästan 20 år och svenskläraren över 10 år vid datainsamlingstillfället. I gymnasiet där lärare undervisade hade båda lärare två undervisningsämnen. Svenskläraren undervisade franska som främmande språk vid sidan av svenska och tyskläraren hade medellång, dvs. B1-svenska som sitt andra undervisningsämne. När intervjun gjordes undervisade båda lärare endast kurser på gymnasienivån.

5.2.2 Inspelningar

För denna studie var det naturligtast att välja kvalitativ forskningsmetod och fallstudie som forskningsmetod eftersom kodväxling och dess funktioner i klassrummet endast observerades hos två lärare. Hirsjärvi med fl. (2009:134) beskriver fallstudie som en noggrann undersökning av ett fall eller några fall som är relaterade med varandra vilket beskriver även denna undersökning. Eftersom endast två lärare valdes för undersökning kan man inte förvänta att få några universella resultat av kodväxling i klassrummet utan syftet är att granska noggrant materialet och resultat i dessa två fall som valdes för undersökning.

För både kvalitativ forskningsmetod och fallstudie är det viktigt att samla in materialet i naturliga, verkliga situationer (Hirsjärvi med fl. 2009:135, 164). För denna studie samlades materialet genom inspelningar och observationer i klassrummet som kan anses vara en naturlig situation. Man kan alltid argumentera om situationen i klassrummet är naturlig eftersom undervisning följer i viss mån regler och samtalet är mer officiell än i många andra, vardagliga situationer men i denna studie hölls klassrumsinteraktion som en verklig och för sig själv naturlig situation.

Jag insamlade materialet för studien i klassrummet med hjälp av tre bandspelare. Före datainsamlingen fick lärarna och eleverna veta lite om studie och insamlingsmetoder. Eftersom syftet i studien är att undersöka lärarnas kodväxling och språkanvändning i klassrummet var det viktigt att få så autentiskt material som möjligt och därför avslöjade jag först bara att studien kommer att behandla kommunikation i klassrummet. Senare, när material redan var insamlat, berättade jag till lärarna att jag i studien fokuserar på kodväxling, lärarnas språkanvändning och kommunikationen mellan läraren och elever.

Observationer var delvis deltagande (se Grönfors 2001) på det sättet att lärarna visste att jag ska samla in material och observera själv i klassrummet och före inspelningar fick eleverna också information om inspelningar genom lärarna. Syftet med det var att för det första få lov för inspelningar från elevernas föräldrar eftersom eleverna var minderåriga och för det andra ge eleverna information om studien och inspelningar så att de inte behövde oroa sig om de exempelvis säger något fel. På det sättet försökte jag att få klassrummets atmosfär så avslappnad och autentisk som möjligt även om det fanns bandspelare och observatör i klassrummet. Annars deltog jag inte i undervisning eller samtal i klassrummet.

Man kan naturligtvis argumentera om situationen verkligen är naturlig eftersom deltagare är medvetna om bandspelare och observatör i rummet och kan bete sig eller kommunicera på något annat sätt än de normalvis skulle göra (se t.ex. Hirsjärvi m.fl. 2009:213–214). Jag påstår dock att både lärare och elever i studien glömde snart att det finns bandspelare i klassrummet. Eftersom jag själv observerade i klassrummet kunde både lärare och elever inte glömma att de blev observerade men jag anser att eftersom elever visste att deras språkanvändning kommer inte analyseras kunde de känna sig trygga i situationen. Naturligtvis kan jag inte veta hur stor påverka bandspelare hade till lärares språkanvändning.

5.2.3 Intervju

För att få veta lärarnas tankar och åsikter om språkanvändning, språkval och kodväxling i klassrummet och för att få lärarnas röster hörda används i denna studie intervju som kompletterande metod. Man använder intervju som forskningsmedel när man vill exempelvis få mer information eller förklara svar som man har fått tidigare (Hirsjärvi m.fl. 2009:205). Med hjälp av intervjun ville jag ta reda på bl. a. vad som ligger bakom lärarnas språkanvändning och på vilket sätt anser lärarna att de kommunicerar med eleverna. Syftet

var att få mer information om språkanvändning vilket kunde hjälpa förstå lärarnas sätt att växla kod och använda språk i klassrummet.

Intervjun utfördes som en temaintervju efter insamling av materialet. I en temaintervju har man avgjort intervjuens tema på förhand men frågornas form och ordning är inte så sträng som i en strukturerad eller halvstrukturerad intervju (Eskola & Vastamäki 2001:28). Temaintervju skiljer sig också från en öppen intervju på detta sätt att i öppna intervjuer diskuterar intervjuare och interlokutör om ett visst tema men man diskuterar inte om alla samma tema med alla interlokutörer (Eskola & Vastamäki 2001:29).

Före intervjun gick jag igenom alla inspelningar för att få en bättre bild av lärares språkanvändning och språkval. Meningen var först att göra två intervjuer, en med var och en lärare, men eftersom båda lärare önskade att få svara tillsammans på frågor, beslöt jag att göra intervjun tillsammans. Jag hade träffat båda lärare vid flertalet tillfällen och visste därför att de kom bra överens och inte hade några problem att uttala sina åsikter även om de inte skulle vara på samma åsikt.

Den 45-minuter långa intervjun gjordes på finska och spelades in några veckor efter materialinsamlingen med hjälp av bandspelare. Teman som jag hade tänkt om att diskutera med lärarna behandlade lärarnas bakgrund, lärarnas språkval i undervisningen (dvs. exempelvis vilka språk i vilka sammanhang och preferenser) och elevers språkval och dess påverka till lärarnas språkval. Dessutom hade jag en lista av frågor (se bilaga 1) som jag använde som stöd i intervjun. Även om jag hade spelat in undervisningsmaterial och transkriberat en del av det redan före intervjun kan man säga att intervjun var ganska frikopplad från materialet och innehöll allmänna frågor om lärarnas syn på deras och elevers språkanvändning i klassrummet.

Intervjun transkriberades på det sättet att de viktigaste punkterna av lärarnas åsikter och tankar om språkundervisning plockades ut eftersom de kunde anses ge mer information om lärarnas språkval och kodväxling. De viktigaste punkterna av intervjun presenteras i kapitel 6 (avsnitt 6.1) före kodväxlingsfunktioner som hittades från materialet.

5.3 Analyismetod

För denna studie blev kvalitativ forskningsmetod som naturligaste val. Typiskt för kvalitativ forskningsmetod är temaintervjuer, diskursiva analyser och observationer samt att materialet samlas in i en naturlig och verklig situation och objektet för undersökning väljs noggrant, inte genom slumpmässigt urval (Hirsjärvi m.fl. 2009:164). Det kan debatteras om situationen i klassrummet är naturlig eftersom samtalet är präglad av vissa regler, dvs. att lärare och elever förväntas bete sig på ett visst sätt, och även om lärare kan själv planera hur lektionerna ser ut finns det olika styrdokument på nationell-, områdes- och skolnivå som ger ram för undervisningen. Ändå ses undervisningssituation i denna studie som verklig och naturlig situation för sig själv.

I denna studie analyseras materialet kvalitativt och med hjälp av induktiv analys. Induktiv analys innehåller att analys grundar sig på en mångsidig och detaljerad betraktning av materialet, inte på någon teori (Hirsjärvi m.fl. 2009:164). Även om analysen i min studie inte grundar sig på någon teori har jag ändå fått hjälp av olika kategoriseringar och funktioner som har presenterats i tidigare studier (se avsnitt 4.2). För att få mångsidig och detaljerad material blev både undervisningssituationer och intervjun med lärarna inspelade med bandspelare. Ett annat sätt skulle ha varit att observera undervisning med hjälp av olika listor och formulär eller observera och göra anteckningar på samma tid men jag anser att dessa forskningsmetoder inte skulle ha gett tillräckligt information för den här studien.

Analysen i denna studie grundar sig på samtalet i klassrummet. Man kan dock inte tala om rent samtalsanalytisk studie eftersom även samtalsexterna faktorer som undervisningssituation, lärares och elevers möjliga språkpreferenser samt lärares åsikter om språkanvändning beaktas. Dessa faktorer blev också diskuterade i intervjun med lärarna. För att kunna förstå lärares sätt att kodväxla i undervisning och funktioner som språkbyten kan ha är det bra att förstå vilka språkpreferenser lärare har och hurdana aspekter hela klassrumssituationen och samarbetet mellan lärare och elever ger till samtalet i klassrummet. Därför hålls Auers synvinkel till samtalsanalys och Myers-Scottons Rationell val-modell som viktiga för den här studien för de lyfter fram även betydelsen av samtalsexterna faktorer som kan påverka individens språkval. Man kan alltså konstatera att även om analysen i denna studie grundar sig på transkriptioner om samtalet i klassrummet har även samtalsexterna faktorer en stor betydelse för studien.

I denna studie transkriberade jag först samtal som pågick i klassrummet så att både lärares och elevers inlägg blev transkriberade. Eftersom materialet var ganska omfattande och det viktigaste var att först kunna betrakta hela materialet före man började betrakta olika samtalssituationer noggrannare, markerade jag inte intonationer, pauser eller små detaljer till transkriptioner. Lärarnas och elevers taltur markerades dock noggrant eftersom ibland kan elevers taltur påverka lärares språkval. Efter transkribering indelade jag varje språkbytesituation till kodväxling eller lån och därefter analyserade jag olika kodväxlingssituationer. Som språkbytesituation räknade jag situationer där läraren konkret växlade från ett språk till annat. Både intra- och intersententiella kodväxlingar räknades som kodväxlingar, såsom även ettordskodväxlingar. Det som jag inte räknade till kodväxling var byten som kunde ses som lånnord eller byten som inte hade någon funktion för själva diskursen som exempelvis ett textstycke, ett citat eller en del av övningen. Byten som kunde ses som lån förekom ofta med demonstrativa pronomen *den/det* och *de här/där*, när lärare gick igenom grammatik eller övningar med elever, och lånen varierade från ett eller fler ord till en hel sats.

Efter den första granskningen av språkbyten blev kodväxlingssituationer noggrannare betraktade. Jag undersökte i vilka situationer lärare byter språk och vilken funktion/ vilka funktioner var och en kodväxling skulle kunna ha, och indelade därefter de tydliga fallen till olika grupper efter funktioner som jag ansåg de hade, och därtill betraktade jag även andra undersökningar om kodväxlingsfunktioner och kodväxlingskategorier för att se om man hade funnit likadana kodväxlingsfunktioner i andra undersökningar (se även avsnitt 4.2). På samma gång försökte jag resonera varför lärare byter språk i dessa situationer, vilket naturligtvis hjälpte indelning till olika kodväxlingssituationer. Intervjun med båda lärare gav även ytterligare information om lärares språkval och grunder bakom deras kodväxling.

Jag analyserade först materialet från svensk- och tyskundervisning separat. Efter indelningen av olika kodväxlingsfunktioner jämförde jag sedan resultaten från svensk- och tyskundervisning med varandra. På det sättet framkom om det finns likheter eller skillnader i kodväxlingssättet av två olika lärare och i kodväxlingsfunktioner i undervisning av två olika språk. Därtill tog jag hänsyn till olika undersökningar om kodväxlingsfunktioner i klassrumsinteraktion för att få reda på om samma funktioner förekommer även i undervisning av andra språk. Speciellt undersökningar som har gjorts om kodväxling i främmandespråkundervisning i Finland beaktas (se Yletyinen 2004, Munukka 2006, Reini 2008 och Turunen 2013).

I nästa kapitel presenteras först lärarnas syn på språkanvändning och språkval i klassrummet (avsnitt 6.1) och därefter presenteras resultat med hjälp av kodväxlingsexempel från båda språk (avsnitt 6.2). Även om materialet från båda språk analyserades separat, diskuteras resultat från båda språk under var och en kodväxlingsfunktion på så sätt att exempel från det ena språket presenteras först och därefter följer exempel från det andra språket. I de transkriberade exemplen hänvisar *svl* till svenskläraren och *tyl* till tyskläraren. Därtill förekommer taltur från S1, S2 osv. i några samtal och dessa hänvisar till elever som deltar i samtalet (S1 = student 1, S2 = student 2 osv.). Taltur på finska i exempel på svenskundervisning har blivit översatt och exempel från tyskundervisning har blivit översatt som hela. För att tydliggöra exempel är taltur på finska kursiverade. Exempel i nästa kapitel presenterar inte bara ställen där kodväxlingen sker utan är lite längre. Syftet med det är att visa i vilken kontext lärare växlar kod och på vilket sätt. Ställen, där kodväxling sker, har jag markerat med en pil och efter exemplen om kodväxlingssituationer följer diskussion om ifrågavarande samtalssituation och funktionen/ funktioner som lärares kodväxling kan ha.

6 RESULTAT

I följande kapitel presenteras först lärarnas syn på språkanvändning och språkval i klassrummet i avsnitt 6.1 som baserar sig på intervjun som jag gjorde med lärarna. Jag lyfter upp lärarnas åsikter om språkval och båda lärarnas egna åsikter om sitt eget språkbruk och elevers språkanvändning. I avsnitt 6.2 presenteras kodväxlingsfunktioner som de representeras i materialet. Jag har kategoriserat dem enligt *repetrande, kontrollerande, byte av ämne, uppmärksamhetsväckare, uppföljande av elevtur, disciplinerande* och *berömande* och de tas upp i denna ordning där funktioner som är vanliga i undervisning av båda språk presenteras först och ovanligare funktioner sist.

6.1 Lärarnas syn på språkanvändning i klassrummet

I intervjun diskuterade jag med lärarna om deras lärarbakgrund, allmänt om språkundervisning och om lärarnas och elevers språkanvändning och språkval i klassrummet. Båda lärare betonade i intervjun att det ideala sättet att använda främmande språk och finska i undervisningen skulle vara att lärarna skulle använda det främmande språket för allt annat än grammatik som skulle undervisas på finska. Lärarna konstaterade dock att de vet att i verkligheten använder de finska även i andra situationer och att det finns olika motiv för deras kodväxling från ett språk till ett annat.

6.1.1 Lärarnas språkanvändning i undervisning

Elevers språkkunskaper och färdighetsnivå har en stor betydelse för lärarnas språkval i klassrummet. I nybörjargrupper använder lärarna mer finska än i grupper där elever har lärt sig språk redan flera år och upprepar ofta det som de har sagt på främmande språk också på elevers modersmål finska. Om undervisningsgruppen på vilken färdighetsnivå som helst består av elever som har svårigheter i ifrågavarande språket använder lärarna ofta mer finska vid sidan av främmande språket än i dessa grupper där elever inte behöver så mycket stöd.

I undervisning av dessa språkgrupper som betraktas i denna studie försöker lärarna använda så mycket främmande språket som möjligt. Svenskläraren har bestämt sig att börja varje lektion på svenska och sedan fortsätta på svenska så långt som möjligt. Hon frågar eleverna

hur de har det och vad har hänt, berättar dagens tema och vad som eleverna ska göra i dag och försöker att få eleverna att orientera sig i svenskan. För svenskläraren är det viktigt att försöka prata så mycket svenska som möjligt för att eleverna skulle åtminstone höra svenska även om de själv inte skulle svara läraren på svenska. Hon försöker också hålla dessa lektioner där eleverna lär sig svenskt uttal och att samtala med varandra så enspråkiga som möjligt.

Tyskläraren håller med svenskläraren om den maximala användningen av främmande språket men påpekar att ibland kan teman i tyskundervisning vara så främmande att det kan vara svårt för elever att prata om dem även på finska. I sådana situationer kan det vara svårt för tyskläraren att hålla sig i tyskan, speciellt om eleverna frågar hela tiden på finska och ber läraren att använda mer finska. Även svenskläraren medger att även om hon skulle vilja använda för det mesta svenska i klassrummet och använda finska bara om det är klart fråga om grammatik, så lägger hon märke till ibland att hon använder finska även för andra funktioner.

Båda lärarna konstaterar att de byter språk både medvetet och omedvetet. Svenskläraren menar vidare att ibland måste hon nästan kontrollera sitt egna språkbruk för att inte för lätt byta från svenska till finska vilket enligt tyskläraren kan lätt hända för att ”finskan kommer så automatiskt”. Enligt svenskläraren använder hon medvetet finska även i sådana situationer där hon pratar om något nytt fenomen och inte alltid vet hur man skulle översätta något finskt ord till svenska. I sådana fall säger läraren detta ord på finska i den annars svenskspråkiga mening, även om hon medger att hon egentligen inte gillar det att man bifogar något finskt ord i en svensk mening.

6.1.2 Elevers språkanvändning och dess påverka till lärarnas språkval

Enligt lärarna använder eleverna i dessa grupper som betraktades för denna studie oftast finska när de pratar med varandra eller när de frågar någonting från lärarna. Främmande språk använder elever ofta i både svensk- och tyskundervisning när de gör muntliga uppgifter där man behöver svenska respektive tyska eller när eleverna och lärarna går muntligt igenom sådana övningar där eleverna har svarat på främmande språk i frågorna. Tyskläraren tillägger dock att ibland om hon frågar om textinnehållet på tyska så får elever svara på finska.

Båda lärarna konstaterar att om de frågar en elev om något som inte handlar om uppgifter så svarar elever nästan alltid på finska, speciellt om alla andra elever lyssnar, även om lärarens fråga hade varit på svenska respektive tyska. I fall lärarna diskuterar med någon elev tillsammans så att andra elever inte lyssnar på deras samtal så kan det, enligt lärarna, ibland hända att eleven svarar på främmande språket men oftast använder elever även i sådana fall finska.

När elever svarar på lärarnas frågor på finska eller frågar någonting på finska så kan lärarna omedvetet byta från främmande språket till finska. Om lärarna anser att elever har svårigheter att förstå vad som läraren har sagt så kan de medvetet använda olika strategier för att få elever att förstå vad som ska göras utan att de kodväxlar till finska. Båda lärarna berättar att de ofta försöker omformulera det som de har sagt tidigare så att det skulle bli lättare för elever att förstå vad som ska göras. Om elever ännu därefter har svårigheter att förstå kan lärarna antingen försöka omformulera det som de har sagt ännu en gång till eller byta språk och upprepa det som har sagts på finska. Ibland försöker tyskläraren också en annan strategi, nämligen att hon inte byter språk om någon elev inte förstår vad som hon säger utan att hon ber någon annan elev berätta på finska vad som läraren just har sagt på tyska.

6.2 Kodväxlingsfunktioner

6.2.1 Repeterande

Repetering är en av dessa kodväxlingsfunktioner som förekommer ofta i mitt material, i både svensk- och tyskundervisning. Den lyftas fram också i några andra studier om kodväxling i språkundervisning (se t.ex. Flyman-Mattson & Burenhult 1999, Reini 2008, Üstünel & Seedhouse 2005). Som Flyman-Mattson & Burenhult (1999:67) och Reini (2008:72–79) påpekar kan repetition användas på många olika sätt. Repetitioner kan variera från enstaka ord till längre enheter. Lärare antingen översätter helt någon del av sitt tal eller växlar kod för att delvis uttala det som har sagts på elevers modersmål eller på det främmande språket. I sin undersökning menar Flyman-Mattson & Burenhult (1999:67) att lärare oftast växlar från främmande språk till modersmål medan Reini (2008:79) tar upp exempel på kodväxling i båda riktningar. Reini (2008) menar vidare att riktning av språkbytet baserar sig på funktion som översättningar och repetitioner har.

Ett vanligt sätt att använda repetition och översättningar är att ge en översättning till något ord eller någon fras. Lärare kan översätta ord och fraser bara för att ge en översättning för dessa på elevernas modersmål eller för att hjälpa elever förstå vad läraren säger vilket enligt Flyman-Mattson & Burenhult (1999:67) är den största orsaken till repeterande. De följande två exemplen (exempel 1 och 2) demonstrerar en vanlig situation i språkundervisning där repetition och översättning används för att ge översättningar för några finska ord. Exempel 1 är taget från svenskundervisning och exempel 2 från tyskundervisning.

Exempel 1

- 1 svl *haettiin sana kaunis, hieno*
(vi letade efter ordet vacker, fin)
- 2 svl *pääkaupunki ei kun kaupunki*
(huvudstad, nej, stad)
- 3 svl *nyt osataan vielä jo superlatiivit*
(nu när vi redan kan superlativformer)
- 4 svl *niin voitais ajatella mikä on se hienoin* finast, finast finaste
(så kunde vi försöka fundera vad som är ordet finast finast, finast finaste)
- 5 svl *öööh kauneimpia, vackrast vackraste*
(öööh vackraste, vackrast vackraste)

I exempel 1 går svenskläraren igenom en hemuppgift med eleverna. Uppgiften var att översätta några finska meningar till svenska som enligt elever hade varit så svårt att de hade bestämt sig att inte göra uppgiften. Svenskläraren som är besviken eftersom eleverna inte ens hade försökt att göra uppgiften försöker att ge råd till elever om hur man skulle kunna översätta åtminstone en del av meningar. På rad 1 och 2 tar läraren upp orden som elever behöver och på rad 3 berättar hon att man måste bilda superlativformer av dessa ord som nämns på rad 1. På rad 4 och 5 nämner hon sedan först de superlativformerna på finska och sedan kodväxlar till svenska för att repetera och ge översättningar till orden på svenska. Det följande exemplet (exempel 2) visar en likadan situation från tyskundervisning.

Exempel 2

- 1 tyl *mutta kun rupeette kohta harjoittelemaan te huomaatte et ei tää nyt
niin kamalaa oo kun mitä te nyt ajattelette sen näin heti aluks olevan*
- 2 tyl *täällä on esim se virkamies*
- 3 tyl ein Beamter, der Beamte
- 4 tyl eine Beamte, die Beamte
- 5 tyl *sitten on tää sukulainen*
- 6 tyl ein Verwandter, der Verwandte
- 7 tyl eine Verwandte, *naispuolinen henkilö*
- 8 tyl die Verwandte
- (1 tyl *men när ni snart börjar öva märker ni att det här är inte
så hemskt som vad ni nu strax i början tänker att det är*
- 2 tyl *här finns det exempelvis den där tjänstemannen*
- 3 tyl en tjänsteman, tjänstemannen
- 4 tyl en tjänsteman, tjänstemannen
- 5 tyl *sedan har vi den här släktingen*
- 6 tyl en släkting, släktingen
- 7 tyl en släkting, *en kvinnlig person*
- 8 tyl släktingen)

I exemplet 2 har tyskläraren pratat om grammatik med eleverna. Läraren har berättat hur man kan bilda substantiv från verbs particip presens-form eller från adjektiv vilket är svårt för eleverna att förstå. I början av exemplet uppmuntrar läraren eleverna och säger att det blir lättare att förstå när man övar lite. Hon ger ett exempel på rad 2 som hon repeterar och översätter till tyska på rad 3 och 4. Därefter byter hon språk till finska för att fortsätta med exempel och översätter igen det finska ordet ”*sukulainen*” (släkting) till tyska på rad 6, 7 och 8. På rad 7 tillfogar läraren även en beskrivning av substantiv på finska (”*naispuolinen henkilö*”, en kvinnlig person) för att göra distinktion mellan feminin och maskulin form.

Denna typ av repetering och översättning är vanligt i mitt material, både i svensk- och tyskundervisning och allmänt är de också mycket vanliga i språkundervisning. I exempel 2 översätts ord från finska till tyska men det finns många exempel där ord och fraser översätts från främmande språk till modersmål. Även Reini (2008), som har undersökt lärares sätt att växla kod i engelskundervisning i Finland, har fått liknande resultat (se Reini 2008:79).

I exempel 2 är kodväxlingsfunktion bara att repetera ord och ge en översättning för ordet. Det finns dock andra funktioner som repetitioner och översättningar kan ha. Üstünel & Seedhouse (2005:313–315) diskuterar elevers ”lack of response”, dvs. att elever inte svarar på lärares

taltur på främmande språk, vilket får läraren att växla till modersmål och repetera innehållet på modersmål. Vidare kan det hänföras till med kodväxling på grund av förståelse. Reini (2008:79) delar in översättningar och repetitioner i två kategorier: översättningar på grund av förståelse och översättningar som är bundna med andra kodväxlingsfunktioner som t.ex. byte av tema.

Även jag anser att repetitioner och översättningar kan ha många olika funktioner och de kan förekomma i olika former vilket mitt material stödjer. Med repetitioner, översättningar och kodväxlingar kan lärare exempelvis lära elever nya ord, fraser och begrepp eller ge översättning för dessa, betona och lyfta fram viktig information eller även försäkra sig att alla kan följa med och förstå. Repeterande funktion kan därför ses mycket omfattande och den förekommer ofta i undervisning av främmande språk.

I linje med Reini (2008) anser jag att vissa repeterande kodväxlingar kan vara bundna med andra kodväxlingsfunktioner. Exempelvis använder svenskläraren i mitt material kodväxling och översättning för att kontrollera om alla har förstått vad som hon har sagt förr (se avsnitt 6.2.2 och exempel 8). Översättningar och repetitioner används även i instruktioner (se avsnitt 6.2.4 och exempel 19). Följande exempel (3-5) presenterar repetitioner som har också någon annan funktion än bara att ge översättningar för ord och fraser.

I exempel 3 berättar svenskläraren hur elever ska göra en övning muntligt tillsammans. Läraren ger instruktioner med exempel och förklarar hur eleverna ska göra en berättelse om saker som de vill ta med sig om de resar utomlands och hur de kan motivera sina val i övningen.

Exempel 3

- 1 svl lista inte ut bara ba ba ba ba ba
- 2 svl utan försök göra en liten berättelse
- 3 svl jag tar den o den o den
- 4 svl och sen vill jag också ta min baddräkt med mig och
- 5 svl ett paraply eftersom jag tror
- 6 svl att det regnar hela tiden i Spanien i alla fall
- 7 svl eller [...] nu en motiverar
- 8 svl *perustelette*
(*motivera*)
- 9 svl försök motivera
- 10 svl alltså *perustella*
(alltså *motivera*)
- 11 svl varför ni tar vissa grejer med er

På rad 7 använder läraren ordet *motivera* eftersom eleverna ska inte bara lista ut saker som de vill ta med sig utan också motivera sina val. På nästa rad repeterar läraren sin tur och växlar till finska. Därefter fortsätter hon på svenska med instruktioner (rad 9) men översätter igen ordet *motivera* till finska på rad 10. Svensklärarens repeterande och kodväxling på rad 8 baserar sig troligtvis på det att läraren kanske inte vet om ordet *motivera* är bekant för alla elever och med att översätta ordet försäkras läraren sig att elever förstår instruktioner för övningen. Därefter fortsätter läraren med instruktioner på svenska men gör en intrasententiell kodväxling på rad 10 där hon ännu en gång till ger en översättning för ordet *motivera*. Därefter fortsätter läraren med instruktioner på svenska.

Kodväxling på rad 10 kan sägas ha två funktioner: för det första ger läraren en översättning för ordet och för det andra betonar läraren med hjälp av kodväxlingen vad som är viktigast i denna övning, alltså att eleverna ska motivera sina val, inte bara lista ut dem. I övningen ska eleverna öva sina muntliga färdigheter vilket inte sker, om eleverna bara listar ut ord som de har valt hemma. Med repetering och kodväxling uttrycker läraren vad som är viktigt. Därtill lär sig eleverna ett viktigt ord om de inte visste det förrän och läraren försäkras sig att alla förstår vad som ska göras.

Det följande exemplet visar också hur repetitioner kan ha andra funktioner än bara att översätta ord eller fras. I exemplet använder svenskläraren repetition för att försäkra sig att

alla förstår vad som ska göras. Läraren vill gå igenom hemuppgifter tillsammans med elever och de börjar med ett korsord som eleverna har gjort hemma.

Exempel 4

- 1 svl vi kollar tillsammans hemuppgifterna
- 2 svl då får ni öva lite och repetera och
- 3 svl kolla vad ni kan
- 4 svl så vad hade vi
- 5 svl tre
- 6 svl korsord tre eller hur
- 7 svl jag bara visar den
- 8 svl så får ni kolla
- 9 svl *siis kotitehtävien aika*
(*alltså tid för hemuppgifter*)
- 10 svl *ja onko oikea ristikko esillä*
(*och har ni det rätta korsordet*)
- 11 S1 *joo*
(*ja*)
- 12 svl alltså vokabulär

I exemplet använder läraren svenska för att ge instruktioner såsom hon ofta gör. På rad 9 kodväxlar hon dock till finska och repeterar en del av instruktioner för att bli säker att alla eleverna förstår vad ska göras och tar upp den rätta övningen. Ordet *siis* ("alltså") i början av rad 9 visar även att läraren repeterar det som hon har sagt, även om det är bara en del av innehållet som repeteras på finska. Exemplet är taget från början av en lektion så man kan tänka sig att läraren även försöker att väcka upp eleverna så att de förstår att man ska börja med studier och sluta tala med vänner.

Man kan diskutera om svensk lärarens kodväxling är nödvändig eftersom eleverna säkert förstår vad läraren säger. Dock anser jag att användning av finska är mycket förståeligt om man tar hänsyn till att kodväxlingen på rad 9 har även andra funktioner än att bara repetera det som har sagts. Exempel 12 visar även att ibland repetitioner kan innehålla bara en del av vad som har sagts förr såsom Reini (2008) och Flyman-Mattson och Burenhult (1999) konstaterar i sina undersökningar. Flyman-Mattson och Burenhult (1999:67) lägger till att ibland kan innehållet på repetitioner vara mer informativ än det som har sagts förr, vilket även mitt material stödjer.

Det sista exemplet om repeterande skiljer sig från de två andra exemplen (exempel 3 och 4) för i exempel 5 riktar svenskläraren sitt tal mot en viss elev. Eleverna har just gjort prov och läraren frågar om alla har fått tillräckligt tid för att svara på frågor och är färdiga att gå igenom provet tillsammans. För att bli säker att ingen lurar vill läraren att eleverna byter häften med någon före de börjar gå igenom och kontrollera varandras prov. Det finns dock en elev som ännu dröjer och inte byter häftet trots lärares önskan.

Exempel 5

- 1 svl har ni gjort
- 2 svl kan vi kolla
- 3 svl är det någon som ännu funderar
- 4 svl nej vad bra
- 5 svl då kollar vi
- 6 svl alltså byt häftet med någon
- 7 svl och vi kollar
- 8 svl *XXX vaihda jonkun kanssa nyt vihko niin aletaan korjaan*
(*XXX byt häftet med någon nu så vi börjar korrigera*)
- 9 svl så

I början av exemplet frågar svenskläraren om alla är färdiga med ordtest. Eftersom ingen svarar på hennes fråga ber hon att eleverna byta häften och koncentrera sig på att korrigera varandras ordtest. Att eleverna byter häften är viktigt för att då kan läraren vara säkert att ingen lurar och på samma gång lär sig eleverna att bedöma varandras text.

På rad 7 är läraren redan färdig att börja men lägger märke till att det finns en elev som inte ännu har bytt häftet med någon. Då riktar läraren sitt tal mot eleven, kodväxlar till finska och repeterar vad som eleven ska göra (rad 8). Därefter byter läraren tillbaka till svenska och markerar med ordet *så* att nu är det tid att börja kolla testen. Diskussion fortsätter därefter dock på finska med exempel på svenska vilket är förståeligt eftersom eleverna har många frågor om poängsättning och olika svarmöjligheter.

Det intressantaste är dock bytet på rad 8. Språkbytetts syfte är inte att repetera och översätta det som läraren har sagt utan läraren vill med hjälp av repetering och kodväxling till finska få elevens uppmärksamhet så att eleven slutar med skrivandet och börjar korrigera testen. Om läraren hade riktat sitt tal mot alla elever hade hon troligtvis inte byt språk till finska utan bara

repeterat på svenska vad hon sade förr. Bytet har inget att göra med förståelse utan repeterande och kodväxling har här en annan funktion, nämligen finskan fungerar som ett tecken på att nu ska eleven koncentrera sig och lyssna på vad som läraren har att säga (se vidare avsnitt 6.2.6 om kodväxling för att hålla disciplin). Exempel 5 visar hur lärares kodväxling till modersmål kan fungera som ett effektivt sätt att visa elever att de ska koncentrera sig nu i undervisning.

Man kan även resonera att lärares taltur redan på rad 6 och 7 är riktade mot eleven som ännu fortsätter med ordtesten. Då visar kodväxling till finska ännu klarare att läraren använder kodväxling och repeterande för att få sitt budskap fram till eleven. Eftersom eleven inte reagerar till det som läraren säger på rad 1-7 och byter inte häftet med någon annan elev repeterar läraren innehållet på finska. Lärares uttryck *så* på rad 8 visar att kodväxling till finska har fungerat och eleven har bytt häftet med någon annan. Efter rad 8 börjar hela klassen med korrigerande.

Vad som är intressant är att i mitt material använder svenskläraren och tyskläraren repeterande på olika sätt. I tyskundervisning används repeterande oftast bara för att ge översättningar till olika ord och fraser såsom i exempel 2 men i svenskundervisning har repetitioner ofta även andra funktioner såsom de två sista exemplen visar. Orsaken till det kan vara att kontrollering av en stor grupp kan krävas mer av läraren än kontrollering av en liten grupp (jfr diskussion i avsnitt 6.2.6).

6.2.2 Kontrollerande

En annan vanlig kodväxlingsfunktion i materialet är kontrollerande att alla följer och förstår. Dessa kodväxlingar sker alltid i materialet från främmande språk till finska, vilket kan sägas vara förståeligt eftersom elevernas språkkunskaper varierar. Eftersom finska är elevernas modersmål kan läraren med språkbytet försäkra sig att alla förstår vad sägs och vad man ska göra näst. Byten kan också markera något som läraren håller viktigt. Eftersom lärare ofta försöker använda främmande språk så mycket som möjligt under lektioner kan kodväxling från främmande språk till modersmål, enligt Yletyinen (2004:91), även göra elever mer beredda för att lyssna.

I följande exempel (6-8) är kodväxlingsfunktionen att svenskläraren växlar kod för att kontrollera att alla följer och förstår, men alla exempel skiljer sig från varandra i sättet läraren använder språk. I exempel 6 byter läraren först från svenska till finska och sedan genast tillbaka till svenska, men i exempel 7 fortsätter läraren att tala på finska. Den kontrollerande funktionen används mest av svenskläraren för att kontrollera om eleverna har förstått vad läraren har sagt eller vad eleverna ska göra men ibland växlar läraren kod också för att försäkra sig om att elever har förstått vissa ord rätt. Mest förekommer kontrolleringar i form av språkbyte men ibland använder läraren även översättningar som i exempel 8.

I exempel 6 har svenskläraren börjat gå igenom en ny textboktext med elever. Eleverna jobbar i smågrupper och översätter texten för de andra. En grupp elever har just översatt en del av den nya texten och valt också de viktigaste orden som man ska lära sig från denna del. Före nästa grups del vill läraren försäkra sig om att alla har förstått vad som sägs i texten och ger möjligheten att fråga om det finns något oklart.

Exempel 6

- 1 svl nu vill jag tacka grupp nummer ett för det här
- 2 svl har ni andra frågor
- 3 svl *kun katsot ja silmäilet sitä tekstinpätkää*
(när du tittar på och kastar blick på denna textdel)
- 4 svl *onks siellä joku kohta mikä vielä on epäselvää ja haluut kysyä*
(finns det där någon punkt som ännu är oklar och du vill fråga)
- 5 svl om inte
- 6 svl så går vi vidare och tar nästa biten
- 7 svl och ni får översätta efter att vi har lyssnat

Läraren börjar med att fråga på svenska om det finns något som har blivit oklart. Eftersom ingen svarar på hennes fråga, frågar hon ännu en gång till, men denna gång byter hon språket till finska (rad 3) för att bli säker att alla har förstått vad som första grupp har berättat och vad som egentligen sägs i textdelen. Kodväxlingens (rad 3-4) funktion är dock inte bara att kontrollera om eleverna har förstått. Alla elever i finska gymnasier förstår säkert vad frågan "har ni andra frågor" betyder på finska och läraren behöver egentligen inte att fråga det på finska. Här vill läraren troligen göra det lättare för elever att fråga om något har blivit oklart. Det kan vara svårt för elever att uttrycka sig på svenska men när läraren frågar på finska, vet

eleverna att de kan fråga även på finska. När ingen har frågor, fortsätter läraren till nästa textdel (rad 5).

Lärarens språkbyte på rad 3 kan även ha en annan funktion, nämligen språkbytet kan fungera som en uppmärksamhetsväckare för elever (se vidare avsnitt 6.2.5). Med att byta till finska kan läraren lättare få elevers uppmärksamhet och få dem att koncentrera sig ännu en gång till på texten. Det som läraren säger på rad 3 och 4 visar dock också att läraren vill vara säker att alla har förstått det som har sagts tidigare och att alla har fått denna information som behövs för att kunna fortsätta till nästa uppgifter.

Exempel 7 visar en liknande situation som exempel 1. Elever ska göra ett ordtest, dvs. de ska bevisa att de har lärt sig de viktiga orden och uttrycken från en text, och eftersom de verkar vara lite nervösa har läraren bestämt sig att hon ska gå igenom hemläxorna först så att eleverna får lite repetition före provet. Efter att ha gått igenom hemläxorna med eleverna vill läraren veta om det ännu finns något oklart eller något som eleverna vill fråga.

Exempel 7

- 1 svl okej
- 2 svl har ni frågor
- 3 svl *haluisko joku kysyä jotakin nyt sanahommiin liittyen*
(vill någon fråga nu någonting som har med ord att göra)
- 4 svl *vihot menny iloisesti sekaisin kun olitte studiossa*
(häftena har glatt blandats ihop när ni var i studion)
- 5 svl *oliko se hei siitä kiinni tämä jaksaminen tänään et kun mä*
(var det hej det här med orken var det att jag)
- 6 svl *olin antanu liikaa sanastotehtäviä*
(hade gett er för många ordförrådövningar idag)

Som i föregående exempel frågar läraren först på svenska och sedan ger elever möjligheten att fråga även på finska när hon byter språk. När ingen frågar fortsätter läraren att tala men den här gången växlar hon inte tillbaka till svenska utan fortsätter på finska. Orsaken till det kan vara att efter att ha frågat om någon har blivit oklart slutar hon med övningen och börjar med en ny sak, alltså byter ämne, medan i exempel 6 fortsätter läraren med densamma uppgift, den nya texten och dess översättning. I exempel 7 däremot börjar läraren dela ordprovhäftena och på samma gång diskuterar hon med elever varför de inte har gjort alla hemläxor. Lärarens ton

är ganska sträng och hon vill kanske gräla eleverna lite eftersom de har varit lata med övningar. Disciplinerande är något som lärare ofta gör på elevernas modersmål (se vidare avsnitt 6.2.6) och det är kanske därför att hon väljer att fortsätta på finska och växlar inte tillbaka till svenska.

Exempel 8, som är taget från början av en lektion, demonstrerar en av dessa situationer där kodväxling förekommer i form av översättning. I exemplet upprepar svenskläraren vad eleverna har haft som läxa och påminner att de borde ha översatt och tagit reda på orden och uttrycken som finns på en lista. I exempel kontrollerar hon än om något har blivit oklart före hon börjar gå igenom läxan med eleverna.

Exempel 8

- 1 svl jag ville att ni ska översätta allt det här
- 2 svl är det nu nånting som har blivit oklart
- 3 svl *jääkö joku epäselväksi*
(*förblev någonting oklart*)
- 4 svl är det nånting som förblev oklart
- 5 svl bland de här orden
- 6 svl nej
- 7 svl det gjorde det inte

Man kan se att innehållet på rad 2, 3 och 4 i exemplet är nästan detsamma. Funktion för lärarens kodväxling är klart den att läraren vill veta om alla har förstått vad som var övningen och om något har blivit oklart. Läraren byter inte språk därför att hon inte är säkert om alla förstår uttrycket som hon använder. När hon uttrycker sig också på finska försäkras hon sig att alla verkligen förstår vad är det fråga om nu. Dessutom fungerar finska som ett sätt att uppväcka elever.

Kodväxling från svenska till finska fungerar alltså som ett sätt att få elevernas uppmärksamhet och att kontrollera att alla följer. Men det kan också vara lärarens sätt att iaktta elevernas varierande språkliga kompetenser. Elever förväntas ha vissa språkliga kunskaper samt kännedom om språket och dess regler på gymnasienivå men ändå kan elevers kunskaper variera mycket vilket även lärarna bekräftar i intervjun. I denna studie består svenskgruppen av elever som har börjat svenska både på lågstadiet och på högstadiet vilket kan göra skillnader i kunskaper större. Enligt svenskläraren har de som har valt sig att byta grupp från

B-svenska till A-svenska dock goda kunskaper i svenskan och därför är det osannolikt att läraren skulle byta språket bara för att iaktta elevernas olika språkkompetens.

Intressant och även överraskande är att jämfört med svenskundervisning är kontrollerande en av dessa kodväxlingsfunktioner som förekommer inte alls i mitt material från tyskundervisning. Orsaken till det kan vara att undervisningsgruppen är mycket mindre än svenskans grupp, vilket kan leda till det att tyskläraren känner var och en elev och var och en elevs språkkunskaper så bra att hon redan vet om det är bättre att till exempel ge instruktioner på finska eller på tyska. Om läraren känner sina elever mycket bra behöver hon kanske inte att kontrollera om alla har förstått. Kanske även elevernas sätt att sitta nära läraren gör det lättare att se om eleverna följer instruktioner eller ser ut att de inte förstår vad som läraren berättar och vill eleverna att göra.

De följande exemplen (exempel 9 och 10) demonstrerar enligt min åsikt bra att tyskläraren inte alls kodväxlar för att kontrollera om elever har förstått utan väljer språket för instruktioner kanske på grund av elevernas språkkunskaper och vad som hon kommer att säga. I båda exempel är det fråga om ett spel som eleverna ska spela tillsammans. I exempel 9 ger läraren instruktioner på tyska medan i exempel 10 väljer läraren att berätta vad eleverna ska göra på finska. Efter instruktionerna kontrollerar läraren inte om alla har förstått, vilket hon kunde ha gjort när hon förklarade regler på tyska, utan spelet börjar genast när läraren är färdig med instruktionerna.

Exempel 9

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | tyl | wir spielen hier |
| 2 | S1 | <i>aijaa</i> |
| 3 | tyl | hier habe ich einige Fragen
(...) |
| 4 | tyl | solche Fragen |
| 5 | tyl | du kannst oder du darfst eigentlich nicht nur so sagen ja nein |
| 6 | tyl | sondern bitte antworten mit etwas längeren Sätzen |
| 7 | tyl | so wer möchte anfangen |
| 8 | tyl | XXX |
| 9 | tyl | du stellst die Frage vielleicht für XXX ... |

- (1 tyl vi spelar här
 2 S1 *o ja*
 3 tyl här har jag några frågor
 (...)
 4 tyl sådana frågor
 5 tyl du kan eller du får egentligen inte säga bara så ja nej
 6 tyl utan var så snäll och svara med längre satser
 7 tyl så vem vill börja
 8 tyl XXX
 9 tyl du riktar en fråga till XXX...)

I exempel 9 förklarar tyskläraren spelets regler. Läraren ger exempel på vilken typ av frågor finns det i spelet och hur ska eleverna svara på frågorna. Eleverna är kanske vana vid att spela spel av den här typen och därför berättar läraren om spelets innehåll på tyska. Reglerna är också ganska lätta att förstå och kanske just därför frågar läraren inte ens om alla har förstått utan väljer vem som ska börja spelet. Naturligtvis finns det möjligheten att någon inte har förstått men läraren kanske litar på det att den som har problem med spelets regler antingen förstår vad som ska göras när andra börjar spela eller frågar spontant om någonting har förblivit oklar.

Exempel 10 är hämtat från densamma lektionen som exempel 9, precis efter att eleverna har spelat det första spelet till slut. I exempel 10 förklarar läraren först på tyska att eleverna ska spela ännu ett annat spel men byter genast till finska när hon börjar berätta om spelets innehåll och regler.

Exempel 10

- 1 tyl wir machen noch ein kleines Spiel
 2 tyl wir fangen heute mit Zahlen an
 3 tyl jetzt machen wir so einen
 4 tyl immer noch
 → 5 tyl *pele lukusanoista*
 6 S1 *ei*
 7 tyl *perusluvut pitäis olla aivan hallinnassa*
 (...)
 8 tyl *tässä on kaksi palstaa*
 9 tyl *vasemmalla palstalla on hören puoli ja oikealla puolella*
 10 tyl *on lesen eli jonkun paperissa lukee että aloita (...)*

- 1 tyl vi spelar ännu ett litet spel
- 2 tyl vi börjar idag med nummer
- 3 tyl nu gör vi så en
- 4 tyl alltid mer
- 5 tyl *ett nummerspel*
- 6 S1 *nej*
- 7 tyl *grundtal borde vara helt i kontroll*
(...)
- 8 tyl *här finns det två spalter*
- 9 tyl *på vänstra spalten finns det lyssna-del och på högre delen*
- 10 tyl *finns det läsa alltså på någons papper står det att börja (...)*

I exempel 10 växlar tyskläraren från tyska till finska när hon berättar instruktioner för det nästa spelet som eleverna ska spela. Läraren kunde också ha gett instruktioner på tyska såsom i exempel 9 och kontrollera därefter om eleverna har förstått men däremot väljer hon att byta språk redan i början av instruktioner. Man kan se från exemplet 10 att det är fråga om svårare instruktioner än i exemplet 9 vilket kan orsaka lärarens språkbyte till finska. Dessutom har det första spelet tagit ganska mycket tid vilket kan leda till lärarens språkbyte (se mer om kodväxling för att spara tid i Wilkerson, 2008). Efter instruktioner börjar spelet genast.

Det är intressant att kodväxling p.g.a. kontrollerande inte alls finns i materialet från tyskundervisningen medan kontrollerande är en av de vanligaste kodväxlingsfunktionerna i svenskundervisningen. Det här kan ha många orsaker till. Att antalet av elever är olika i grupperna kan vara en sannolik orsak till det att lärare växlar kod på olika sätt. Gruppen i tyskundervisning kan vara lättare att kontrollera eftersom det är mycket mindre än gruppen i svenskundervisning. Då kan man lättare se om någon ser ut som han/hon inte har förstått vad som ska göras. Tyskläraren kanske litar på det att eleverna frågar själv om det finns något oklart medan svenskläraren vill försäkra sig att alla förstår, kanske eftersom gruppen är så stor att om det finns något som alla inte har förstått så kan det ta mycket tid att personligt förklara vad ska göras för dessa elever som inte har förstått. Dessutom har tyskläraren kanske lärt sig känna elever och elevernas språkkunskaper bättre i sin grupp eftersom gruppen är så liten.

6.2.3 Byte av ämne

Att byta ämne är en kodväxlingsfunktion som förekommer ofta i materialet, speciellt om byten mellan grammatikundervisning och andra teman räknas med. Den lyfts fram även i andra studier som en vanlig funktion (Flyman-Mattsson & Burenhult 1999:63–65, Munukka

2006:68–71, Reini 2008:61-65, Turunen 2013:46-47, Yletyinen 2004:66-69). Munukka (2006), Reini (2008) och Yletyinen (2004) beskriver bara fall där kodväxling sker när läraren byter tema i undervisning, till exempel från textförståelse till grammatik, medan Flyman-Mattsson och Burenhult (1999) och Turunen (2013) lyfter fram även andra fall, såsom byte från ”typiskt” klassrumssamtal till samtal med någon individuell i klassrummet. Båda typer av kodväxling finns även i mitt material. I det här avsnittet tar jag först upp exempel språkbytet sker i samband med bytet från grammatikundervisning, dvs. att läraren berättar om något grammatiskt fenomen eller någon regel, till något annat tema i undervisning och vice versa (exempel 11-13) och därefter presenterar jag även andra exempel på kodväxling vid byte av ämne (exempel 14-17).

I Finland är det vanligt att grammatik undervisas på elevers modersmål, både på grundskolan och i gymnasiet. Det är egentligen lärares eget val om han/hon ska undervisa grammatik på elevers modersmål eller på främmande språk men redan i lärarutbildning rekommenderas det ofta att grammatik undervisas på elevers modersmål. Speciellt viktigt blir språkvalet då när det är fråga om introducering av nya grammatiska regler. Då är det lättare för elever att förstå reglerna om de introduceras på elevers modersmål.

Green-Vänttinen, Korkman och Eklund (2010) som har forskat om svenskundervisning i några finska gymnasier fann att finska i dessa gymnasier i allmänhet används när grammatik och strukturer skulle introduceras (2010:26, 64). Orsaken till det var att lärare ville att alla elever skulle förstå de viktigaste reglerna och strukturerna. En av de lärarna som Green-Vänttinen m.fl. (2010) intervjuade använde både finska och svenska när hon undervisade grammatik. Strukturer introducerades på finska och sedan repeterades på svenska. Dock denna lärare var den enda av de intervjuade som berättade att hon använder båda språk. De andra talade mest finska men hade också andra metoder med svenskspråkiga innehåll (t.ex. exempelsatser, roliga minnesregler, sångtext och tidningar).

I intervjun med både svensk- och tyskläraren i denna studie kom det fram att det idealistiska sättet för båda lärare att undervisa främmande språk i gymnasium vore att man skulle använda bara främmande språk för allt annat än grammatik. Båda lärarna betonade att det är bättre att undervisa grammatik på elevernas modersmål eftersom man med ett gemensamt språk kan man detaljerat kan förklara regler och reglernas undantag. Svensklärare tillade även att i frågan om A-svenska försöker hon medvetet att använda svenska på sidan av finska när de

behandlar grammatiska regler. Lärarnas sätt att organisera grammatikundervisning skiljer sig mycket från varandra. Svenskläraren har tillsammans med eleverna bestämt att grammatik undervisas på en dubbellektion varje vecka och de andra fyra lektionerna används för fördjupande av ordförråd, lyssnande och muntliga övningar. Tyskläraren däremot har inte valt någon speciell dag eller tid för grammatikundervisningen, och hon lyfter upp grammatiska regler oftare.

Från transkriberat material kan man tydligt se att på denna dubbeltime då grammatik undervisas i svenskundervisning är undervisningsspråket nästan hela tiden finska. Läraren börjar lektionen på svenska såsom hon ofta gör och småpratar lite med elever på svenska. Men när det blir tid att börja med grammatik, byter hon genast till finska. Svenska använder hon egentligen bara för att översätta några ord eller ge exempel. Även om grammatiken behandlas för det mesta på denna dubbellektion som är speciellt riktad för grammatikundervisning, måste svenskläraren ibland lyfta upp några grammatiska regler även på andra lektionerna för att förklara något för elever eller för att påminna om någon regel eller något undantag. I dessa fall växlar svenskläraren genast från svenska till finska även om hon annars hade använt svenska. När läraren blir klar med grammatik byter hon ofta tillbaka till svenska. Det följande exemplet demonstrerar kodväxling i grammatiskt sammanhang.

Exempel 11

- 1 svl okej, var så god XXX
- 2 S1 Stockholm är säkert en av Europas finaste och vackraste huvudstäder
- 3 svl *näytänkö mä ne molemmat vaihtoehdot kuitenkin*
(*visar jag de båda alternativen ändå*)
- 4 svl *hän sanoi tällä genetiivillä että*
(*hon sade med den här genitiv-formen att*)
- 5 svl en av Europas finaste och vackraste huvudstäder
- 6 svl *ja se on tosi hienosti sanottu*
(*och det är verkligen fint sagt*)
- 7 svl *siinä on s-genetiivi Europas*
(*där finns det s-genitiv Europas*)
- 8 svl *hän käyttää pitkää muotoa silloin adjektiivista*
(*hon använder den långa formen av adjektiv då*)
- 9 svl vackraste och finaste huvudstäder

I exempel 11 översätter en av elever en finsk mening till svenska och därefter visar läraren på vilka olika sätt man kan översätta den finska meningen. Som man kan se från exemplet så använder läraren i början svenska men byter efter elevs taltur till finska (rad 3) för att fråga om hon skulle visa genast de båda översättningsalternativen. På rad 4 börjar hon berätta på finska hur eleven använde genitiv-formen i sitt svar och på rad 7 och 8 hänvisar läraren till s-genitiv och hur man ska använda den långa formen av adjektiv med s-genitiv. De svenska talturerna på rad 5 och 9 fungerar både som exempel av grammatiska regler och som hänvisningar till elevens svar. De finska talturerna på rad 4, 7 och 8 däremot visar enligt min åsikt att läraren tar upp en grammatisk regel och påminner elever om hur man kan använda s-genitiv och vad som man ska minnas när man bildar sådana former.

Exempel 11 visar hur svenskläraren byter språk från svenska till finska när hon börjar berätta om en grammatisk regel. Man kan argumentera om bytet sker redan före läraren börjar med genitiv-former men jag anser att det som läraren säger på rad 3 hör ihop med det som hon kommer att säga senare fr.o.m. rad 4. Man skulle också kunna debattera om kodväxlingens funktion i exempel 11 är byte av tema för funktionen skulle även kunna vara uppmärksamhetsväckare (se vidare avsnitt 6.2.4) för lärarens tanke i exemplet är troligen att både berätta elever om ifrågavarande grammatiska regeln och att få elever uppmärksamma regeln.

I mitt material är kodväxling vid grammatikundervisning i tyskundervisning tydligt den mest vanliga kodväxlingsfunktionen och man kan hitta kodväxlingar vid grammatikundervisning från varje lektion i tyskundervisning. Orsaken till det kan vara att tyskläraren inte har någon bestämd tid för grammatikundervisning utan hon tar upp grammatiken då och då om hon vill påminna eleverna om någon grammatisk regel eller om eleverna ska lära sig något nytt om grammatik. Eftersom läraren hänvisar så ofta till grammatik eller grammatiska regler, och på samma gång växlar från tyska till finska, förändras också undervisningsspråket ofta helt och hållet till finska. Det nästa exemplet (exempel 12) visar tydligt hur tyskläraren växlar från tyska till finska genast när hon börjar berätta om ett grammatiskt fenomen.

Exempel 12

- 1 tyl wie kannst du das hier übersetzen ins finnische übersetzen XXX
 2 S1 *siis mikä*
 3 tyl auf den Zeilen vierzehn und fünfzehn
 4 tyl in einem der ärmsten Ländern der Welt
 → 5 S1 *no yks maailman köyhimmistä valtioista*
 6 tyl *kuinka tällänen tehdään niin se tehdään sillain*
 7 tyl *kun siinä on se yksi köyhimmistä valtioista*
 8 tyl *niin se yksi sana otetaan sen mukaan minkä sukuinen se...*

- (1 tyl hur kan översätta det här till finska översätta XXX
 2 S1 *alltså vilket*
 3 tyl på rad fjorton och femton
 4 tyl i ett av de fattigaste länderna i världen
 → 5 S1 *nå ett av de fattigaste länderna i världen*
 6 tyl *hur gör man en sådan här alltså det görs så som att*
 7 tyl *eftersom där finns det där ett av de fattigaste länderna*
 8 tyl *så det där ordet ett tar man på grund av det vilket genus det där...*)

I exemplet går tyskläraren igenom en ny text som eleverna har läst och översatt hemma. Läraren lyfter fram viktiga ord och fras och ber eleverna att berätta hur dessa översätts till finska. I exemplet frågar läraren på rad 1 och 4 en av de eleverna hur översätts *i ett av de fattigaste länderna i världen* till finska och efter svaret (rad 5) börjar läraren på rad 6 förklara hur man bildar denna superlativform av adjektiv. Eftersom det är fråga om ett grammatiskt fenomen byter läraren genast från tyska till finska.

Efter att läraren har berättat hur formen ”ett av fattigaste länderna i världen” är bildad tar hon upp även andra exempel på finska så att eleverna kan lättare förstå och lära sig regeln. Exempel 13 visar vad sker efter läraren är färdig med grammatik och fortsätter med texten som eleverna hade som hemuppgift.

Exempel 13

- 1 tyl *ehkä tunnetuin*
- 2 tyl *sä voit tehdä sen näin*
- 3 tyl dann gehen wir in bisschen weiter
- 4 tyl da auf der Zeile siebzehn da steht am Unterricht teil zu nehmen
- 5 tyl also ich nehme am Unterricht teil
- 6 tyl *eli mihin otat osaa niin an am*
- 7 tyl an *plus siinä datiivin kanssa*
- 8 tyl no auf der Zeile zwanzig
- 9 tyl da steht das Wort häufiger...

- (1 tyl *kanske den mest berömda*
- 2 tyl *du kan göra det på det här sättet*
- 3 tyl då går vi lite vidare
- 4 tyl där på rad sjutton där står det att delta i undervisning
- 5 tyl alltså jag deltar i undervisning
- 6 tyl *alltså var till deltar du i så an am (tyska prepositioner)*
- 7 tyl an *plus där med dativ*
- 8 tyl nå på rad tjugo
- 9 tyl där står det ordet oftare)

Vad man inte kan se i exempel 13 är att före de två första raderna berättar läraren hur man kan bilda superlativformer på ett annat sätt som kanske är lättare och även redan bekant för elever. Hon berättar även att det är viktigt att eleverna vet vad menas med en sådan konstruktion men att de inte än behöver kunna bilda konstruktioner av denna typ. När läraren är färdig med grammatiken kodväxlar hon genast på rad 3 tillbaka till tyska och börjar igen gå igenom texten. Intressant nog använder hon tyska bara för att nämna och visa den nästa viktiga formen och därefter växlar hon igen på rad 6 till finska för att förklara hur man bildar denna form grammatiskt rätt. Efter det byter hon tillbaka till tyska på rad 8 för att gå igenom det nästa textbiten med eleverna.

Vad som är intressant i tysklärarens sätt att gå igenom textdelen med eleverna är att även om hon kodväxlar alltid till finska när det är fråga om grammatiska fenomen i texten, byter hon tillbaka till tyska när hon återvänder till texten. Läraren har antagligen bestämt sig, medveten eller omedveten, att hon använder tyska för att gå igenom texten och växlar till finska när det är fråga om grammatiska fenomen som hon ska förklara till eleverna.

Observationer om kodväxling vid grammatikundervisning som Flyman-Mattson och Burenhult (1999:61, 63) har funnit i sin studie om kodväxling i franskundervisning i Sverige stödjer också mina resultat om användning av modersmål i undervisning av grammatik. Det är mycket vanligt att lärare växlar till elevers modersmål när det är fråga om grammatikundervisning. Även Yletyinen (2004:94) och Munukka (2006:82–84) konstaterar att grammatikundervisning i engelsk- och tyskundervisning i Finland händer oftast på elevernas modersmål. De båda anser att enstaka ord och satser som används som exemplen förekommer dock på främmande språk i grammatikundervisning vilket enligt min åsikt är det naturligaste sättet att behandla något grammatiskt fenomen. Sådana exempel är mycket vanliga även i mitt material, speciellt i tyskundervisning.

De följande fyra exemplen på byte av ämne (exempel 14-17) visar också hur både svensk- och tyskläraren kodväxlar när de byter tema till något annat tema än grammatik. De två första exemplen är från svenskundervisning medan de två andra exemplen är från tyskundervisning.

Exempel 14 visar tydligt hur kodväxling används när svenskläraren byter tema i undervisningen. Eleverna har korrigerat varandras ordprov med hjälp av läraren och nu erbjuder läraren den sista möjligheten att fråga om bedömningskriterier före de fortsätter med andra uppgifter. Eftersom ingen frågar går läraren över till nästa uppgift eller tema i undervisning, nämligen till en ny text.

Exempel 14

- 1 svl *onko kaikki saanu vastauksen arviointikysymyksiinne*
(har alla fått svar på era bedömningsfrågor)
- 2 syl *että pystytte arvioimaan nytten*
(så att ni kan bedöma nu)
- 3 svl *saa kysyä minulta vielä äkkiä samalla kun haen nää*
(man får fråga mig ännu snabbt på samma gång som jag hämtar de här)
- 4 svl fint
- 5 svl okej nu
- 6 svl nu när jag tittar på klockan så ser jag
- 7 svl att vi har använt hälften av dubbellektionen till den gamla läxan
- 8 svl okej det är bra
- 9 svl och nu går vi över till nästa text

Reini (2006:65) och Yletyinen (2004:68) diskuterar lärares olika sätt att kodväxla när det är fråga om kodväxling i temabyte. Både nämner möjligheten att kodväxling förekommer på samma gång som lärare byter temat, men Reini (2006:65) menar vidare att lärare kan även byta språk efter han/hon har redan introducerat det nya temat eller skiftet i undervisning. Sådana fall finns även i mitt material, även om exempel som Reini (2002:65) nämner är tydligt färre än byte av språk och tema på samma gång.

Exempel 14 ovan visar tydligt att svenskläraren växlar från finska till svenska redan före hon presenterar det nya temat vilket i det här fallet är en ny text. Man kan naturligtvis argumentera att kodväxling på rad 4 redan introducerar byte av tema men enligt min åsikt presenteras det nya temat först på rad 9. Dock måste man medge att bytet av språk tydligt berättar elever att nu har vi gått igenom den gamla läxan och nu är det dags att fortsätta till ett nytt tema i undervisning. Dessutom kan kodväxling fungera som ett sätt att uppväcka elever att följa vad som sker näst, såsom Yletyinen (2004:69) resonerar.

Exempel 15 visar ett annat sätt att byta tema, nämligen från allmänt samtal med till samtal med bara en elev. I exemplet börjar svenskläraren tala om Facebook-sidan *Senja opettaa sinulle ruotsia* ("Senja lär dig svenska") som klassen har följt. Dock avbryter en av elever hennes tal för att berätta att han måste gå till en annan lektion. Då byter läraren till finska och frågar om eleven kommer tillbaka och berättar vilka hemuppgifter eleven ska göra. Efter att eleven har gått växlar läraren tillbaka till svenska och fortsätter med Facebook-temat med alla elever.

Exempel 15

- 1 svl *minkäslaiselta tämä homma tuntui*
(*så hur kändes den här saken*)
- 2 S1 tummen upp
- 3 svl tummen upp
- 4 svl oj
- 5 svl nu är det länge sen när vi har varit i facebook och kollat
- 6 svl vad Senja lär oss
- 7 S2 *mun pitäis nyt mennä [...]*
(*jag måste gå nu [...]*)
- 8 svl *joo sää voit mennä*
(*ja du kan gå*)
- 9 svl *me mennään uuteen asiaan adverbieihin mutta sä saat sitte*
(*vi fortsätter till en ny sak adverb men du får då*)
- 10 svl *otat vaikka monisteen mennessäs*
(*du tar till exempel stencilen med dig*)
- 11 svl *tuutko sä vielä tunnille takasin*
(*Kommer du ännu tillbaka*)
[samtalet mellan läraren och eleven fortsätter]
- 12 svl så alltså vi har inte varit på facebook och kollat
- 13 svl vad Senja har lärt oss

Egentligen är lärares kodväxling redan på rad 3 intressant. Först frågar läraren hur elever har förstått det som berättades och när en av eleverna äntligen svarar något, svarar han på svenska, vilket enligt svenskläraren är mycket sällsynt om läraren frågar någonting på finska. Det här svaret leder för det första till det att läraren byter språk till svenska (om kodväxling efter elevs taltur, se vidare avsnitt 6.2.5). Att läraren växlar kod efter en elevs taltur är egentligen inte ovanligt men normalt sett kodväxlar lärare från främmande språk till modersmål (se även Reini 2006, Turunen 2013 och Yletyinen 2004). För det andra leder elevens svar till byte av tema eftersom läraren nu börjar tala om Facebook och Senjas sidor i Facebook.

Efter tema- och språkbytet avbryts alltså svensklärarens tal på rad 7 eftersom en av eleverna berättar att han måste bege sig. Då slutar läraren med Facebook-temat och riktar sitt tal mot eleven. På samma gång byter hon från svenska till finska. Det här kan också räknas som byte av tema eftersom eleven och läraren måste diskutera ett par minuter om hemuppgifter. Flyman-Mattsson och Burenhult (1999:65) tar också upp byten som sker mellan s.k. typiskt klassrumssamtal och samtal på en mer personligt nivå. Efter att ha berättat hemuppgifter till

eleven i exempel 23 och eleven har lämnat klassrummet växlar läraren tillbaka till svenska och fortsätter med det tidigare temat. Hon börjar sin taltur på rad 12 med *Så alltså* som visar att hon återvänder till detta tema hon redan har talat om.

Man kan även argumentera om det verkligen är fråga om temabyte i exempel 15 eller om elevens taltur och elevens språkval påverkar på lärares språkval. Jag anser att läraren byter både språk och tema på rad 3 eftersom hon minns Facebook-sidan på grund av innehåll på elevens taltur (rad 2). Man kan alltså säga att elevens taltur påverkar lärarens språkbyte. När lärarens tal bryts av taltur av en annan elev (rad 7) byter läraren igen språk men på denna gång från svenska till finska. Man kan argumentera att läraren byter språk likadant som på rad 3 på grund av elevens taltur men enligt min åsikt växlar läraren till finska eftersom samtalet förändras från samtal mellan läraren och hela klassen till samtal mellan läraren och eleven.

Efter att ha diskuterat med eleven som ska bege sig byter läraren igen både språk och tema på rad 12 och återvänder till Facebook-temat som hon har introducerat tidigare på svenska. Det visar enligt min åsikt tydligt att diskussionen mellan läraren och eleven är ett annat tema och efter det har behandlats återvänder läraren till tidigare temat, och, på samma gång till detta språk som det tidigare temat introducerades, till svenska.

Det finns också många fall i tyskundervisningen då tyskläraren växlar kod på grund av byte av tema. Som diskuterades tidigare växlar båda lärare ofta från främmande språk till finska när det är fråga om grammatik. Eftersom tyskläraren inte använder någon bestämd lektion för grammatikundervisning lyfter hon upp grammatik och grammatiska regler rätt ofta på varje lektion. På samma gång byter hon språket till finska om hon har före talat tyska. De nästa fall som presenteras visar dock hur tyskläraren växlar från finska till tyska på grund av temabyte. Oftast byter läraren till tyska när hon har slutat med grammatik och börjar med något helt annat såsom exempelvis en ny text eller en övning. Man kan egentligen konstatera att i fråga om temabyten i tyskundervisning byter läraren alltid till finska om temat förändras från textinnehållet, spel eller något liknande till grammatik och till tyska om läraren börjar med något annat än grammatik. De två nästa exemplen presenterar kodväxlingar från finska till tyska och temabyten från grammatik till textinnehåll och instruerande av ett grupparbete.

I exempel 16 slutar läraren med grammatikundervisning med att fråga om eleverna är färdiga med grammatiska övningar. De har diskuterat långt om numren, månader och årtal samt gjort

några parövningar och eleverna verkar vara trötta. Läraren frågar om de nu har gjort tillräckligt övningar om grammatik, och på samma gång ger eleverna möjligheten att fråga om något har förblivit oklart, och eftersom eleverna är färdiga att fortsätta till andra uppgifter börjar läraren med ett annat tema. Eftersom temat byts från grammatik till textförståelse växlar läraren från tyska till finska.

Exempel 16

- 1 tyl *ollaanks nyt kieliopin puolelta valmiit*
- 2 S1 *todellakin*
- 3 S2 mmm
- 4 tyl zu Hause hast du den Text fünf gelesen
- 5 tyl jung und erfolgreich, Traum oder Wirklichkeit

- (1 tyl *är vi nu färdiga från grammatikens sida*
- 2 S1 *helt och hållet*
- 3 S2 mmm
- 4 tyl hemma har du läst text fem
- 5 tyl ung och framgångsrik, dröm eller verklighet)

Det nästa exemplet (exempel 17) visar ett likadant tema- och språkbyte men den här gången byter läraren temat från grammatik till instruerande av ett grupparbete. Igen har läraren diskuterat långt om grammatiska företeelser och efter att ha gett hemuppgifter till eleverna byter läraren språket till finska och börjar med nästa uppgift. Den här gången frågar läraren dock inte om eleverna har något att fråga utan fortsätter genast till instruerande av nästa uppgift. På samma gång växlar hon till tyska.

Exempel 17

- 1 tyl *sen katot kotona*
- 2 tyl *se on siinä*
- 3 tyl *nyt on kotiläsykin sanottu*
- 4 tyl aber was wir dann machen dann ist das etwas anderes
- 5 tyl guck mal
- 6 tyl ich habe schon am Anfang dieses Kurses habe ich darüber
- 7 tyl darüber gesprochen dass wir einen eine Arbeit hier machen
- 8 tyl eine Gruppenarbeit über Finnland

- (1 tyl *på det tittar du hemma*)
- 2 tyl *det är klart*
- 3 tyl *nu har man sagt hemläxan också*
- 4 tyl *men vad vi då gör då är det något annat*
- 5 tyl *se hit*
- 6 tyl *jag har redan i början av den här kursen har jag om det*
- 7 tyl *om det sagt att vi gör ett arbete här*
- 8 tyl *ett grupparbete om Finland)*

Båda exempel är enligt min åsikt tydliga exempel på hur läraren kodväxlar när temat byts (rad 4 i båda exempel). Såsom båda lärare sade i intervjun, försöker de använda främmande språk för allt annat än grammatik och i dessa två exempel på tyskundervisning ser man det tydligt. När läraren har blivit färdig med grammatik byter hon språk och börjar med andra uppgifter. Exemplet ovanpå visar tydligt att lärarna växlar mellan främmande språk och modersmål när det är fråga om temabyten. Man bör dock komma ihåg att ibland byts temat i undervisning utan att lärarna växlar kod.

6.2.4 Uppmärksamhetsväckare

I mitt material är uppmärksamhetsväckare en vanlig kodväxlingsfunktion i både svensk- och tyskundervisning och den förekommer i många olika situationer i undervisning, t.ex. när lärarna ger instruktioner, tar upp någon grammatisk regel eller påpekar elever något viktigt, alltså i situationer där lärarna vill väcka elevers uppmärksamhet. Uppmärksamhetsväckare som kodväxling diskuteras också i Turunens (2013:48–49) undersökning men i hennes material sker kodväxling p.g.a. att lärare vill väcka elevers uppmärksamhet bara sällan. Turunen (2013) binder också uppmärksamhetsväckare ihop med disciplin medan jag anser att de är två olika kodväxlingsfunktioner, även om i båda fallen sker kodväxling oftast från främmande språk till modersmålet (se även avsnitt 6.2.6 om disciplinerande).

De följande exemplen (exempel 18-22) visar kodväxling i olika situationer men i alla exemplen har kodväxling densamma funktionen: att väcka elevers uppmärksamhet. I de två första exemplen (exempel 18-19) ger svenskläraren instruktioner men kodväxlar för att påpeka viktig information. Man kan konstatera från materialet att språket för instruktioner i svenskundervisning normalt sett är svenska, och finska används närmast bara på grammatiklektionerna då språket på det stora hela oftast är finska. I följande exempel berättar läraren att elevers uppgift är att de ska översätta en liten del av en ny text i små grupper och

sedan efter alla har lyssnat denna textdel tillsammans översätter denna grupp, som är ansvarig för ifrågavarande textdel, delen till de andra.

Exempel 18

- 1 svl alltså ni får svara för början av texten
- 2 svl ni kommer sen och översätter här i mitten
- 3 svl och ni i slutet av texten
- 4 svl okej
- 5 svl går det bra
- 6 svl *erityisen tarkkaavaisia täytyy olla niitten henkilöitten*
(*speciellt uppmärksamma måste de personer vara*)
- 7 svl *jotka ei just oo esim sitä alkua kääntäneet*
(*som inte just har till exempel översatt den där början*)
- 8 svl *te ette oo sitä kääntäneet, erityisen tarkkaavaisia*
(*om ni inte har översatt det, var speciellt uppmärksamma*)
- 9 svl *jos sää tarvitsset sitä et sä kirjoitat jonkun sanan päälle sanan*
(*om du behöver det att du skriver ord ovanför något ord*)
- 10 svl *niin ehit sen siinä tehdä*
(*så hinner du göra det*)
- 11 svl okej
- 12 svl kan vi börja

Svenskläraren ger alla nödvändiga instruktioner på svenska och troligen förstår eleverna redan från dessa instruktioner vad de ska göra och med vem de ska jobba. Ändå väljer läraren att ge extra instruktioner på finska (rad 6). Denna kodväxling fungerar som påminnelse för elever: nu ska de som inte har jobbat med ifrågavarande textdel vara speciellt uppmärksamma så att de får också informationen som behövs. Det här kunde läraren också ha sagt på svenska men med kodväxling till finska väcker läraren elevernas uppmärksamhet om viktig information. Efter att ha sagt extra information växlar läraren tillbaka till svenska på rad 11 och fortsätter med instruktioner om vad de ska göra i slutet av lektionen och sedan börjar eleverna med uppgiften.

Exempel 19 visar också kodväxlingssituation där svenskläraren vill väcka elevens uppmärksamhet när hon ger instruktioner. Gruppen har just slutat med korrigerande av en övning och läraren vill att de ska fortsätta till nästa övning. Läraren ger instruktioner om vad man ska göra i övningen och önskar därefter att den här övningen går lite bättre eftersom ordförrådet borde vara lättare än i förrgående övningen som var svår för eleverna.

Exempel 19

- 1 svl *kirjoita ruotsiksi tekstin avulla*
(skriv på svenska med hjälp av texten)
- 2 svl nu gäller det bara att hitta
- 3 svl ord och uttryck i texten
- 4 svl det här är detsamma
- 5 svl som vi så där normalt skulle kanske understreka
- 6 svl *nää on niitä alleviivaussanoja mitä usein alleviivataan*
(de här är dessa understrukna ord som vi ofta stryker under)
- 7 svl *ja nyt menee varmaan paremmin*
(och nu går det troligen bättre)

Läraren har gått igenom föregående övning på finska vilket antagligen får läraren att fortsätta ge instruktioner på finska i början av exemplet. Därtill läser läraren förmodligen direkt vad det sägs om övningen i boken. Därefter byter hon till svenska på rad 2 för att ge ytterligare instruktioner om vad som eleverna ska göra. På rad 6 byter läraren igen språk och kodväxlar från svenska till finska, och detta byte kan enligt min åsikt ha många funktioner. För det första påpekar läraren vad som är viktigast i uppgiften och för att få elevers uppmärksamhet och bli säker om att de förstår kodväxlar läraren till finska. För det andra kan kodväxling ha en upprepande funktion eftersom innehållet på rad 4, 5 och 6 är nästan detsamma. Man kan även diskutera om bytet från svenska till finska är nödvändigt när läraren kodväxlar kan hon bli säker att alla vet nu vad det handlar om i den här övningen.

De två följande exempel (exempel 20-21) visar också hur svenskläraren använder kodväxling för att få elevers uppmärksamhet men i dessa exempel är det inte fråga om att läraren ger instruktioner utan läraren tar upp en grammatisk regel (exempel 20) och skillnaden mellan två olika verb (exempel 21). I exempel 20 går svenskläraren igenom hemuppgifter med eleverna. I uppgiften har eleverna valt vilket form av adjektiv och substantiv är rätt i olika fallen. I exemplet svarar en av eleverna litet fel och läraren korrigerar med att berätta det riktiga svaret. Dock i denna situation är det fråga om ett adjektiv dess böjning är oregelbunden. För att påminna eleverna om böjningsregeln byter läraren språk från svenska till finska (rad 4). Efter att läraren har berättat tillräckligt om regeln byter hon tillbaka till svenska och frågar nästa punkt från en annan elev (rad 10).

Exempel 20

- 1 svl okej, vi hoppar till XXX
- 2 S1 det blåa konserthus
- 3 svl jä-å, det blåa konserthuset
- 4 svl *ei tartte kirjoittaa blåa*
(*man behöver inte skriva blåa*)
- 5 svl *me puhuttiin tästä adjektiivien kohdalla silloin*
(*vi talade om det här*)
- 6 syl *kun aloitettiin adjektiivit*
(*då vi började med adjektiva*)
- 7 svl *että nää å, ruotsalaiseen å-kirjaimen päättyvät adjektiivit*
(*att de här å, adjektiva, som ändas med svensk bokstav å*)
- 8 svl *ei välttämättä saa monikossakaan sitä a:ta*
(*inte nödvändigtvis får det där a i pluralformerna*)
- 9 svl *riittää kun det blå*
(*det räcker med det blå*)
- 10 svl och XXX

Även exempel 21 visar hur svenskläraren växlar från svenska till finska när hon vill poängtera att det är viktigt för eleverna att lära sig skillnaden mellan verb *betala* och *kosta* (rad 8). I början av exemplet ger läraren exempel om hur man kan använda dessa verb och efter att ha gett eleverna exemplen kodväxlar läraren för att berätta att man gör ofta fel med de två verben.

Exempel 21

- 1 svl mopeden kostar till exempel tusen euro
- 2 svl eller hur
- 3 svl alltså det som det kostar
- 4 svl hur mycket pengar måste vi ge
- 5 svl och betala
- 6 svl alltså hela det att vi ger pengar eller kreditkort
- 7 svl eller vad som helst
- 8 svl *näihin sanoihin liittyy mun mielestä paljon semmoista asiaa*
(*till dessa ord anknyts enligt min åsikt många sådana saker*)
- 9 svl *missä helposti suomalainen tekee virheen*
(*där finländarna lätt gör fel*)

Exempel 20-21 visar enligt min åsikt tydligt hur svenskläraren använder kodväxling från främmande språk till modersmål för att poängtera något viktigt och för att få elevers uppmärksamhet. Det kan man också konstatera från de två tidigare exempel i det här avsnittet. Likadana kodväxlingssituationer hittar man också från tyskundervisning och det följande exemplet (exempel 22) visar tydligt hur tyskläraren använder kodväxling från tyska till finska för att visa viktig information för elever. I exemplet diskuterar läraren med elever om textinnehållet och frågar elever hur man säger i texten *i schemat står det*. Efter att en av eleverna har svarat på frågan påminner läraren att det är viktigt att minnas att i tyskan finns det flera ord som motsvarar finskans verb *olla* (vara). Därefter fortsätts samtal mellan läraren och elever om olika möjliga översättningar till verbet *olla* på finska.

Exempel 22

- 1 tyl guck mal wie wie sagt man im Text
- 2 tyl *lukujärjestyksessä on*
- 3 tyl das ist also auf der Zeile Zweiundzwanzig
- 4 tyl wie sagst du *lukujärjestyksessä on*
- 5 S1 auf den Stundenplanen stehen
- 6 tyl *muistakaa että niitä on-sanoja on hirveästi*

- (1 tyl ta en titt på hur man säger i texten
- 2 tyl *i schemat står det*
- 3 tyl det finns alltså på rad tjugotvå
- 4 tyl hur säger du *i schemat står det*
- 5 tyl i schemat står det
- 6 tyl *kom ihåg att sådana vara-ord finns det hemskt mycket*)

Alla exempel i det här avsnittet visar bra hur både svensk- och tyskläraren använder kodväxling för att poängtera vad som är viktig. Även om situationer i exemplen kan vara mycket olika, såsom att läraren ger instruktioner till olika uppgifter eller att läraren berättar om någon grammatisk regel, har kodväxlingen alltid densamma funktion, dvs. att väcka uppmärksamhet. När lärarna kodväxlar från främmande språk till modersmål kan de väcka elevers uppmärksamhet såsom konstaterades redan i avsnitt 6.2.2 (se även Yletyinen 2004:91). Med att byta språk till finska kan lärarna också säkra att alla elever förstår vad som ska göras, och med språkbytet kan lärarna också spara tid. Därför kan man även konstatera att uppmärksamhetsväckare som kodväxlingsfunktion kan överlappas med kodväxlingsfunktioner som repeterande (se avsnitt 6.2.1) och kontrollerande (avsnitt 6.2.2).

6.2.5 Uppföljande av elevtur

Uppföljande av elevtur behandlar lärares kodväxling efter en elevs taltur och denna funktion har även rapporterats bl.a. av Reini ("Learner-induced code-switching", 2008:87–89), Turunen ("Koherens", 2013:43–44) och Yletyinen ("Pupil comments" och "Pupil initiation", 2004:83–89). Denna kodväxlingsfunktion kan sägas vara lite problematisk eftersom den oftast, men inte alltid, har även andra funktionen, såsom att läraren vill kontrollera att eleven förstår eller att läraren vill spara tid. Dock kodväxling sker först efter en elevs taltur och därför presenteras dessa kodväxlingar här i eget avsnitt.

Vad som jag anser är viktigt att ta upp före exempel från mitt material är språkpreferenser som lärare och elever kanske har (språkpreferenser och preferens-relaterad kodväxling behandlas även i avsnitt 4.1). Enligt Auer (1984:22, 1988:196) kan persons kompetens i ett språk och attityder mot detta språk påverka persons vilja att använda språket. Auer (1984:23) fortsätter att utgångspunkten för deras undersökningar har varit att samtalsdeltagare har preferens att tillsammans tala på samma språk. I språkundervisning är situationen dock litet annorlunda. Eftersom syftet av undervisningen är att hjälpa elever lära sig språk använder lärare främmande språk så mycket som möjligt. Lärares attityder till språket och kompetens i språket som de undervisar kan sägas vara bra eftersom de har valt att både studera ifrågasvarande språk för många år och att bli lärare i detta språk. Elever däremot kan ha mycket varierande attityder mot språk och varierande kompetens i språk. Om elever anser att de inte är bra i något språk kan det påverka deras vilja att använda detta språk.

När elever och lärare har olika språkpreferenser kan det leda till preferens-relaterad kodväxling där var och en deltagare antingen använder språk som de prefererar eller den ena deltagaren kodväxlar till språket den andra deltagaren använder och på samma gång ger upp sina språkpreferenser (Auer 1998:7). I mitt material finns det många exempel där lärare vägrar växla från främmande språk till finska även om elever använder finska. I intervjun med lärarna blir det klart att lärarna skulle vilja använda så mycket främmande språk i undervisning som bara är möjligt vilket är förstäeligt när det är fråga om språkundervisning. Det kan även ses som orsak till det att lärare inte växlar till elevers modersmål bara därför att eleven vill hellre tala det.

I intervjun kommer det även fram att lärarna anser att det är ibland svårt att hålla sig i främmande språk när eleverna antingen ber hjälp eller frågar om textinnehållet och övningar på finska. Då kan lärare lätt byta språk, antingen medvetet eller omedvetet. Enligt lärarnas åsikter försöker de svara på elevernas finskspråkiga frågor och taltur först på främmande språk och om det ännu känns som att eleverna inte har förstått eller att det är bättre att fortsätta samtalet på finska, byter de språk. Det syns även i transkriberat material. Om lärare anser att det finns någon annan orsak till en elevs val att använda finska än bara oviljan att tala främmande språk, ger lärarna upp sina språkpreferenser och växlar till finska.

I materialet finns det många exempel där lärarna låter bli att kodväxla efter en elevs taltur på finska men här behandlas bara exempel där elevens taltur påverkar lärares kodväxling. Dock fungerar exempel 12 om grammatikundervisning som ett bra exempel där tyskläraren inte kodväxlar även om eleven använder finska. De följande fyra exempel (23-26) presenterar tre olika fall där lärarna växlar från främmande språk till finska. I det första exemplet (exempel 23) växlar svenskläraren kod på grund av en elevs fråga på finska.

Exempel 23

- 1 svl stanna inte för länge i ett moln utan gå sedan till nästa moln
- 2 svl okej
- 3 svl stanna inte för länge i ett moln utan gå vidare till nästa moln
- 4 svl *siis mitä*
(*alltså vad*)
- 5 svl *mä en käy sanomassa et millon vaihatte pilveä*
(*jag ska inte säga när ni ska byta moln*)
- 6 syl *vaan menkää seuraavaan*
(*utan gå vidare till nästa*)
- 7 svl går det bra pojkar
- 8 svl ni kan göra den där spontant

Elevens taltur på finska på rad 4 visar att eleven inte riktigt har förstått vad som läraren har sagt (rad 1-3) även om läraren har upprepat instruktioner för övningen. Då växlar läraren till finska (rad 5) för att berätta instruktioner så att eleven kan sätta igång övningen. Därefter (rad 7) växlar läraren tillbaka till svenska när hon riktar sitt tal till några andra elever för att fråga om allt går bra och att ge samma instruktioner som före men med andra ord.

Läraren skulle kunna ha gett instruktioner efter elevens finska taltur även på svenska genom att förenkla innehållet på sitt föregående taltur men hon växlar till finska. Det finns flera orsaker som kan ha påverkat lärarens val. För det första påverkar elevens taltur lärarens språkval. Om eleven hade använt svenska skulle läraren troligen också ha svarat på svenska. För det andra avslöjar elevens taltur att eleven antingen inte har hört eller förstått vad läraren har sagt. Eftersom läraren redan har upprepat instruktioner är det sannolikt att eleven inte har förstått lärarens instruktioner. För det tredje kan läraren spara tid med kodväxling.

När läraren ger instruktioner för eleven på finska försäkrar hon sig att även denna elev kan fortsätta med övningen. Efter att läraren har gett instruktioner på finska växlar hon tillbaka till svenska. Hennes taltur (rad 7-8) avslöjar dock att hon ännu vill kontrollera om andra elever har förstått instruktioner. Eftersom ingen verkar behöva hjälp fortsätter samtalet på svenska.

I följande exempel (exempel 24) bryts undervisning när en elev kommer sent. Eleven ber om ursäkt på finska men läraren vill att eleven lär sig att säga det på svenska. Efter det följer diskussion om vad som man säger när man kommer sent till undervisning vilket slutar sig till att eleven säger på finska att hon kan inte säga det på svenska. Då växlar läraren till finska och frågar om elevens skoldag börjar på den här tiden. Samtalet fortsätts därefter på finska.

Exempel 24

- 1 S1 *anteeks että oon myöhässä*
(*förlåt att jag kommer sent*)
- 2 svl du kommer sent
- 3 svl kan du säga det på svenska
- 4 S1 nej
- 5 svl ja
- 6 S1 nej
- 7 svl nu får du lära dig
- 8 svl förlåt att jag kommer sent
- 9 S1 *täh*
(*va*)
- 10 svl förlåt att jag kommer sent
- 11 svl så heter det
- 12 S1 *en mä osaa*
(*jag kan inte*)
- 13 svl *alkaako sun koulu tähän aikaan*
(*börjar din skoldag på den här tiden*)

I denna situation ser man enligt min åsikt tydligt vilka språkpreferenser lärare och elever har. Eleven vill använda finska (rad 1, 9 och 12) även om läraren försöker att få eleven använda svenska. Eleven kan dock svara på lärarens fråga på svenska (rad 4 och 6) men vägrar ge upp sina språkpreferenser. Troligen skulle hon även kunna säga det som läraren ber på svenska eftersom det är en vanlig fras som eleven säkert har lärt sig redan på högskola. Eftersom resultatet med lärarens svenskspråkiga taltur inte blir det som läraren vill, ger läraren upp sina språkpreferenser på rad 13 och växlar till finska. Därefter fortsätts samtalet på finska.

Det två följande exemplen (exempel 25-26) är hämtade från tyskundervisning och visar hur tyskläraren kodväxlar efter en elevs finskspråkiga taltur till finska. Exempel 25 visar tysklärarens kodväxling under tiden hon ger instruktioner. I exemplet berättar läraren om en större uppgift som eleverna ska börja göra redan under lektionen och efter lektionen ska de fortsätta med uppgiften hemma. Läraren har först förklarat uppgiftens syfte och motiv på tyska och även diskuterat med eleverna om varje elevs ämnesval på tyska men växlar ändå till finska mitt emellan instruktioner efter en elevs taltur.

Exempel 25

- 1 tyl du hast etwa
- 2 tyl naja du hast fünfzehn Minuten Zeit
- 3 tyl aber dann vielleicht nächste Woche
- 4 tyl gebe ich euch auch ein bisschen Zeit dafür
- 5 S1 *siis milloin tän pitäis olla valmis*
- 6 S1 *ens viikon perjantaina*
- 7 tyl ja
- 8 tyl lieber schon am Donnerstag als Freitag
- 9 tyl aber wenn das erst
- 10 S1 *onks tää sillain et toi 200 sanaa niinku tossa lukee*
- 11 S1 *joo terve jos täytyy olla*
- 12 S1 *mää kirjoitan kolme viikkoa sitä jos sen pitää niin pitkä olla*
- 13 tyl *ei tarvitse*
- 14 tyl *se ois ollu semmonen isompi työ*

- (1 tyl du har ungefär
 2 tyl nåja du har femton minuter tid
 3 tyl men därefter kanske nästa vecka
 4 tyl ger jag er ännu lite tid för det
 → 5 S1 *alltså när ska det här vara färdig*
 6 S1 *på fredag nästa vecka*
 → 7 tyl ja
 8 tyl hellre redan på torsdag än på fredag
 9 tyl men om det först
 → 10 S1 *är det här så att det där 200 ord såsom det står där*
 11 S1 *alltså hej då om det måste vara*
 12 S1 *jag skriver tre veckor på det om det måste vara så lång*
 → 13 tyl *behövs inte*
 14 tyl *det skulle ha varit sånt där större uppgift)*

I exemplet ger läraren instruktioner på tyska för en uppgift som eleverna ska börja göra under lektionen och fortsätta hemma. Läraren har förklarat uppgiftens syfte och motiverat varför eleverna ska göra en sådan uppgift på kursen. Hon har även gett eleverna möjligheten att diskutera tillsammans om ämnesval först på finska. Ändå byter läraren språk till finska på rad 13. Orsaken till språkbytet ligger antagligen på rad 10-12 där en av de eleverna blir frustrerad och visar besvikelse över uppgiftens längd. Efter elevens taltur växlar läraren till finska, kanske för att trösta eleven och visa solidaritet och vänskap, och svarar till elevens fråga. Vad som är intressant är, att efter lärarens svar på elevens fråga förklarar läraren uppgiftens syfte och motivet bakom uppgiften ännu en gång till på finska. Därtill intressant är det att när läraren senare diskuterar med eleverna om ämnesval, använder eleverna finska, men läraren svarar på tyska. Det är alltså inte bara elevens taltur på rad 10-12 på finska som får läraren att byta språk utan också besvikelse som läraren kan höra i elevens röst.

I det sista exemplet om lärares kodväxling efter elevs taltur (exempel 26) går läraren igenom textkapitlet med eleverna. Eleverna har läst och översatt texten hemma och för att säkra att eleverna har förstått det viktigaste i texten ber läraren eleverna att översätta textdelen. Läraren använder tyska för instruktioner medan eleverna använder finska i översättningar.

Exempel 26

- 1 tyl und dann noch mal ein Stückchen
 2 tyl XXX kannst du das übersetzen
 → 3 S1 *no tää babitra niin kuustoistavuotias nepalilainen*
 4 S1 *ja se on neljä vuotta työskennelly pelloilla ja ruokkinu jotain eläimiä*
 5 tyl mmm
 → 6 S1 *ajatus katkes*
 → 7 tyl *no XXX jatkaa*
- (1 tyl och då ännu en liten del
 2 tyl XXX kan du översätta det
 → 3 S1 *nå den här babitra alltså sexton-årig från nepal*
 4 S1 *och den har arbetat fyra år på åkrar och matat några djur*
 5 tyl mmm
 → 6 S1 *nu står det still i hjärnan*
 → 7 tyl *nå XXX fortsätter*)

Samtal mellan tyskläraren och eleverna har fortsatt redan länge så att läraren frågar på tyska och eleverna svarar på finska. På rad 2 ber läraren en av eleverna att översätta några satser. Eleven börjar översätta men sedan meddelar eleven på finska på rad 6 att han glömde vad som han egentligen ville säga. Då fortsätter läraren på finska att en annan elev ska fortsätta med översättning. Läraren skulle dock kunna ha använt tyska på samma sätt som hon gjorde förr.

I exempel 26 är det enligt min åsikt varken fråga om språkpreferenser eller någon annan kodväxlingsfunktion utan elevens taltur på finska får läraren att växla kod. Jag påstår även att läraren gör det helt omedveten vilket enligt läraren själv kan hända ibland. Intressant nog fortsätts diskussion om textdelen mellan läraren och eleven även efteråt på finska tills läraren ber elever att understryka några satser från texten på tyska.

Alla fyra exempel i detta avsnitt presenterar olika situationer där en elevs taltur påverkar lärares språkval. I det första exemplet (exempel 23) får svenskläraren övrig information från en elevs finska taltur som avslöjar läraren att eleven kanske inte har förstått allt som läraren har sagt. I det andra exemplet (exempel 24) ger läraren upp sina språkpreferenser eftersom en av elever vägrar byta språk från finska till svenska. I det tredje exemplet (exempel 25) visar läraren solidaritet och vänskap och kodväxlar till finska efter en elevs taltur som visar elevens besvikelse och frustration. Och slutligen i det fjärde exemplet (exempel 26) växlar tyskläraren till finska antagligen rent omedveten efter en elevs taltur på finska.

I mitt material sker kodväxling efter en elevs taltur för det mesta från främmande språk till finska. Liknande resultat har även Yletyinen (2004) fått. Materialet från svenskundervisning innehåller dock ett samtal där en elevs taltur på svenska får läraren att byta språk från finska till svenska. Detta samtal presenteras redan i ett annat sammanhang, i avsnitt 6.2.3, men lärarens kodväxling från finska till svenska kan även ses i exemplet (exempel 15).

I sin undersökning behandlar Turunen (2013:43–44) kodväxling efter en elevs taltur men tar upp bara exempel där elevers taltur innehåller någon fråga på finska. I mitt material består elevers taltur som påverkar lärares taltur både av frågor och påståendesatser såsom i exemplen ovan visar. Turunen (2013:44) fortsätter att det är logiskt att läraren svarar på en fråga med det samma språk varmed frågan har ställts. Jag påstår dock att lärare gör ofta ett medvetet val om att kodväxla eller inte efter en elevs taltur och att det beror mycket på kontexten. Om läraren anser att elevens taltur har avslöjat att eleven inte har förstått vad som läraren har sagt, kan läraren antingen växla till finska eller försöka förenkla det som hon har sagt och säga det på främmande språk. Om situation är någon annan, exempelvis om eleven använder finska bara för att bli säker om något, är det möjligt att lärare fortsätter på främmande språk.

Jag påstår även att om lärare skulle svara alltid på elevers finskspråkiga frågor och taltur på finska, som Turunen (2013:44) anser är logiskt, skulle lärare använda mer finska i undervisning som de nu använder. Lärarna i min undersökning berättade i intervjun att de försöker maximera användning av främmande språk i undervisning med att exempelvis svara på elevers frågor först på främmande språk, vilket stödjer mitt påstående. Naturligtvis kan lärare omedveten växla till modersmål vilket jag och även lärarna i min undersökning medger.

6.2.6 Disciplinerande

I många undersökningar (se t.ex. Flyman-Mattsson & Burenhult 1999, Ferguson 2003, Üstünel & Seedhouse 2005, Yletyinen 2004) har kodväxling en tydlig funktion när lärare vill hålla disciplin. Enligt Flyman-Mattsson och Burenhult (1999:65) använder lärare sitt modersmål, och oftast på samma gång elevers modersmål, när han eller hon vill hålla disciplin eller uttrycka känslor som besvikelse, glädje eller sympati. Flyman-Mattsson och Burenhult (1999) lyfter upp även några exempel där läraren har först talat på främmande språk och därefter bytt språket till modersmål när hon har velat visa sympati eller varit besviken på elever.

Även Ferguson (2003:41–42), Üstünel & Seedhouse (2005:308) och Yletyinen (2004:89–90) rapporterar om likadana kodväxlingar där läraren växlar till elevernas modersmål när läraren vill uttrycka någon känsla. Alla exempel som de lyfter fram är kodväxlingar från främmande språk till modersmål. Även i mitt material växlar svenskläraren till modersmål ifall hon vill hålla disciplin (se exempel 27, 28 och 29). Det finns dock också fall då hon inte alls byter språk utan fortsätter med svenska (exempel 30).

I exempel 27 går svenskläraren igenom hemuppgifter med eleven. Eleverna har ordprov på lektionen och de läser ordlistor även om lektionen har börjat. När läraren ser att elever känner sig osäkra med ordprov föreslår hon att de skulle gå igenom hemuppgifterna tillsammans så att eleverna skulle få lite repetition. Läraren visar svar på ett korsord och uppmuntrar elever att fråga om det finns något oklart medan hon kontrollerar att alla har gjort övningar.

Exempel 27

- 1 svl vad är stor affär
- 2 svl ett varuhus och så vidare och så vidare
- 3 svl kolla bara och fråga mig
- 4 svl *mitäs täällä tapahtuu*
(vad händer här)
- 5 svl *sitä tehdään kotitehtävää taululta suoraan*
(så du gör hemläxor direkt från tavlan)
- 6 svl *nyt on se hetki et sä korjaat sitä kotitehtävää etkä lue sanoja*
(nu är sån stund att du korrigerar denna hemläxa och inte läser orden)
- 7 svl *haloo*
(hallå)
- 8 S1 *joo*
- 9 svl *noh*
(nå)
- 10 S1 *sitä ei vähän niin kuin oo*
(det finns egentligen inte)
- 11 svl *sitä ei vähän niinku oo*
(det finns egentligen inte)
- 12 svl *onks täällä tänään sellainen päivä et kellään ei oo kotitehtäviä tehtynä*
(har ni idag en sådan dag då ingen har gjort hemläxorna)

Läraren har börjat lektionen på svenska och fortsätter på svenska när hon kontrollerar uppgifterna. Dock när läraren ser att en av eleverna kopierar svar direkt från tavlan byter hon

språk och förebrår eleven för ogjorda hemuppgifter på finska. Först tilltalar hon bara eleven som inte har gjort hemuppgifterna men när hon ser att det finns fler elever i samma situation, riktar hon sitt tal och sin besvikelse mot alla. Läraren försöker att diskutera varför elever har inte gjort uppgifterna. Samtalet mellan henne och elever fortsätter på finska på flera minuter.

Följande exempel (exempel 28) är från densamma lektion som föregående exempel men behandlar situationen som sker efter att läraren har förebrått eleverna som inte har gjort hemuppgifterna och efter läraren har gått igenom övningen med eleverna. Som i föregående exempel växlar läraren från svenska till finska (rad 2) eftersom hon vill hålla disciplin och visa besvikelse över elevernas beteende. Vad som är intressant är att läraren växlar kod när hon ger instruktioner även om läraren oftast gör det på svenska. På detta sätt visar hon eleverna att hon ännu är besviken eftersom alla inte har gjort hemuppgifterna.

Exempel 28

- 1 svl okej sista hemuppgift är nummer sex
 - 2 svl *ja te tiedätte että kutonen on se rankin*
 - 3 svl *koska se on se käännösjuttu*
 - 4 svl *ja tätä ei saa rakkaat ystäväit*
 - 5 svl *tätä älä jätä tekemättä*
 - 6 svl *koska tää on huipputreeni*
-
- (1 svl okej sista hemuppgift är nummer sex
 - 2 svl *och ni vet att sexan är den häftigaste*
 - 3 svl *eftersom det är den här översättningsgrejen*
 - 4 svl *och det här får ni kära vänner inte*
 - 5 svl *det här kan man inte låta bli*
 - 6 svl *eftersom det här är toppträning*)

Kodväxling på rad 2 visar lärarens besvikelse över ogjorda hemuppgifter men visar även att läraren ännu vill poängtera hur viktigt det är att göra åtminstone denna översättningsövning. Vad som följer efter samtalet i exempel 28 är att läraren märker snart att många elever har låtit även denna övning bli vilket gör läraren även mer besviken. Hon fortsätter med att förebrå elever och att berätta hur viktigt det är att åtminstone försöka göra övningar även om de kan kännas svårt. Samtalet fortsätts på finska även när läraren och eleverna går igenom övningen.

Det nästa exemplet (exempel 29) visar ännu en kodväxlingssituation från svenska till finska. Elever har just gått igenom svar på ordprov och ljudnivån i klassrummet är ganska hög. Larmet blir ändå lite mindre när läraren börjar berätta vad de ska göra näst eftersom eleverna vet att när läraren talar ska de vara tysta. Några av eleverna lugnar sig dock inte.

Exempel 29

- 1 svl okej det är bra
- 2 svl och nu går vi över till nästa text
- 3 svl vi börjar en nu text och lämnar
- 4 svl ja kanske inte lämnar Stockholm
- 5 svl därför att vi fortsätter med temat att shoppa och vandra i stan
- 6 svl och allt det här
- 7 svl och till exempel nästa fredag så kommer vi att göra
- 8 svl jättemycke muntliga övningar
- 9 svl *XXX kuunteletko sinä*
(*XXX lyssnar du*)
- 10 S1 *kyllä*
(*ja*)
- 11 svl fredag kommer vi att göra jättemycke muntliga övningar

I exemplet vill svenskläraren berätta vad elever ska göra idag och senare på veckan och vill därför att alla lyssnar. Dock när några elever fortsätter att diskutera frågar läraren en av eleverna om han lyssnar på läraren eller inte. Därefter fortsätter läraren genast på svenska; förmodligen väntar läraren inte alls att eleven svarar på hennes fråga, vilket han ändå gör. Viktigt för läraren är inte det att eleven svarar utan att eleven förstår att han har gjort fel och nu är det tid att koncentrera sig i undervisning, inte i samtal mellan klasskamrater.

Språkbytet på rad 9 skulle kunna ha också en annan funktion nämligen kontrollering att alla följer med. En disciplinerande funktion är dock troligare i denna situation eftersom elever borde veta att när läraren berättar vad de ska göra, ska de lyssna på läraren. Med att nämna namnet av denna elev som ännu talar kan läraren visa att eleven gör fel och borde bete sig bättre. På samma tid väcker läraren även andra elevernas uppmärksamhet så att när hon upprepar den viktiga informationen, hör alla det på denna gång.

Även Yletyinen (2004:89–90) tar upp användning av kodväxling för att hålla disciplin. Hon konstaterar att lärares språkbyte till elevernas modersmål gör det som läraren har att säga

effektivare. Yletyinen menar vidare att när läraren byter språk till modersmål kan elever möjligtvis förstå att nu har de gjort något fel eller betet sig dåligt före läraren börjar på riktigt berätta vad som har gått fel. Åtminstone kan elever inte påstå eller gestikulera att de inte förstår vad läraren säger när läraren byter språk till modersmål, vilket gör kodväxlingen mycket effektiv.

Yletyinsens (2004:89) påpekande om kodväxlingens effektivitet i situationer där läraren vill hålla disciplin är intressant. I mitt material använder svenskläraren kodväxlingar ofta för att visa eleverna att de har gjort något fel. Dock är det intressant att läraren inte växlar från främmande språk till modersmål varje gång när en elev betet sig dåligt. Exempel 30 visar hur läraren fortsätter på svenska även om hon måste förebrå några elever som fortsätter att tala även om lektionen har redan börjat och det är tid att börja gå igenom hemuppgifter.

Exempel 30

- 1 svl nu kör vi
- 2 svl jag hade gett är en lekt en läxa
- 3 svl tjejerna
- 4 svl vad sade jag igår
- 5 svl tjejerna där
- 6 svl jag sa igår
- 7 svl ni bästa väninnor där
- 8 svl tyst
- 9 svl jag gav er en läxa igår

Läraren måste be en grupp av elever vara tyst flera gånger innan hon kan fortsätta med hemuppgifter. Vad som inte syns i exemplet är att läraren försöker även att påminna eleverna om en diskussion som de hade på förra lektionen, nämligen, att ifrågavarande eleverna får arbeta tillsammans bara om de är flitiga och kan koncentrera sig i undervisning. Dock eleverna tystnar sig först när läraren har hänvisat till deras grupp tre gånger.

I exemplen 27 och 29 fungerar bytet till modermål effektivt medan i exempel 30 måste läraren hänvisa till flickornas grupp flera gånger före de slutar att prata och koncentrerar sig igen i undervisning. Kanske hade förebråendet fungerat bättre och effektivare om läraren hade växlat kod från svenska till finska som man kan se i exemplen 27 och 29. Exempel 28 visar

inte hur eleverna reagerar på lärarens kodväxling eftersom de inte svarar på lärarens tal men man kan ana från elevernas tysthet att de skäms.

Vad som är intressant är att såsom i fallet av kontrollerande finns det inte ett enda exempel på kodväxling p.g.a. disciplinerande i materialet av tyskundervisning. Det kan igen bero på det att tyskans undervisningsgrupp består bara av fem elever medan svenskans består av tjugoen elever och kontrollering av en mindre grupp är mycket lättare än en större grupp. Dessutom vågar elever i tyskgruppen kanske inte prata med varandra om vardagliga ämnen eller göra något annat än koncentrera sig i undervisning eftersom läraren kan se och höra vad eleverna gör eftersom gruppen är så liten. Gruppens storlek kan även påverka stämning i klassrummet på detta sätt att undervisningssituation blir mer avslappnad eftersom eleverna i tyskgruppen gör uppgifter oftare tillsammans och känner varandra därför kanske bättre. I större grupper däremot arbetar elever ofta i smågrupper eller parvis och ofta även med kompisar eller elever som man redan känner till vilket kan orsaka samtal om allt annat än undervisningsämnet.

6.2.7 Berömmande

Den sista kodväxlingsfunktion som presenteras i denna studie är berömmande. Berömmande som kodväxlingsfunktion är en intressant, men kanske inte i mitt material så ofta förekommande funktion. Den innehåller korta fraser som till exempel *fint*, *bra* eller *jättebra* och frasernas längd varierar från ett ord till fler ord. Oftast är fraser dock inte längre än ett ord. Syftet med lärarens användning av dessa korta fraser är oftast att berömma, tacka, uppmana, uppmuntra eller kommentera något som elever har sagt.

Vad som är intressant är att jämföra dessa sätt som tysk- och svensklärare använder för att berömma, uppmana och tacka sina elever. Båda lärare använder oftast detta språk, som de redan talar, för att berömma elever. Därtill säger lärarna, speciellt tyskläraren, ofta bara *mmmm* med stigande intonation för att markera att eleven har svarat rätt och det är nästa elevs tur att svara. Det som skiljer lärarnas sätt att berömma elever är att svenskläraren växlar ibland från finska till svenska när hon berömmar, tackar eller uppmuntrar. Oftast växlar läraren därefter tillbaka till finska. Tyskläraren däremot kodväxlar aldrig när hon berömmar utan använder bara detta språk för berömmande som hon redan talar. De nästa två exemplen demonstrerar svensklärarens sätt att kodväxla när det är fråga om berömmande.

Exempel 31 och 32 presenterar svensklärarens två olika sätt att berömma elever. I det första (exempel 31) berömmar läraren denna elev som svarar rätt när läraren går igenom hemläxor med eleverna. I det andra (exempel 32) tackar läraren hela klassen eftersom eleverna har jobbat mycket flitigt. I båda exempel växlar läraren först från finska till svenska och sedan tillbaka till finska.

Exempel 31

- 1 svl *seuraavassa pöydässä viittajia oli*
(i det nästa bordet fanns dessa som räckte upp handen)
- 2 svl *XXX ainakin oli tehnyt ja XXX*
(XXX åtminstone hade gjort och XXX)
- 3 S1 [ohöbart]
- 4 svl *fint*
- 5 svl *bra XXX*
- 6 svl *saanko korjata yhtä sun ääntämistä*
(får jag korrigera ett av dina uttal)
- 7 svl *sanopas vielä uudelleen tuo hassu sana tuosta*
(säg ännu igen det där komiska ordet därifrån)
- 8 syl *tuo olika evenemang*
(det där olika evenemang)

Kodväxling i exempel 31 sker på rad 4 då läraren säger hur bra en av eleverna har svarat även om eleven uttalar ordet *evenemang* lite fel. Efter att ha berömt eleven byter läraren tillbaka till finska. Man kan tänka sig att läraren växlar till finska eftersom hon tilltalar eleven som har svarat på frågan och det är lättare för eleven att förstå vad läraren menar när hon säger det på finska. Diskussion fortsätts på finska tills det är nästa elevs tur att svara på nästa fråga.

Exempel 32 är hämtat från slutet av en lektion. Läraren berättar på finska vad som eleverna ska göra hemma och vad de ska göra tillsammans på nästa lektion. Därefter växlar läraren till svenska och berömmar hela klassen för att de har varit så flitiga. Då börjar eleverna packa sina väskor men en av eleverna har ännu en fråga till läraren och därtill svarar läraren på finska.

Exempel 32

- 1 svl *niin käy läpi tuo sivu*
(*alltså gå igenom det där sidan*)
- 2 svl *huomenna jatketaan puheella*
(*i morgon fortsätter vi med tal*)
- 3 svl jag vill tacka er
- 4 svl ni har jobbat jätte jätte fint
- 5 svl XXX
- 6 S1 *milloin me saadaan ne aineet tai*
(*när får vi de där uppsatser eller*)
- 7 svl *en oo alottanutkaan vielä*
(*jag har inte ens börjat ännu*)

Man kan diskutera om svensklärarens kodväxling på rad 3 och 4 är överhuvudtaget nödvändigt men läraren själv berättade i intervjun att hon alltid försöker börja och sluta lektioner på svenska. Lärarens taltur på rad 3 och 4 kan räknas som lektions slut eftersom diskussion som följer från och med rad 5 hölls med bara en elev, inte med hela klassen. Naturligtvis kunde läraren ha berömt elever också på finska men kanske är läraren vana vid att använda svenska ord som *fint*, *bra* och *jättebra* för berömmande eftersom de används ofta i svenskundervisning redan när elever börjar lära sig svenska. Att läraren berömmar och tackar på svenska är också ett bra sätt att tillfoga lite mer svenska till undervisningen. Dessa resultat stöds av Munukkas (2006) studie.

7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet i den här studien var att ta reda på vilka kodväxlingsfunktioner förekommer i undervisning av främmande språk och varför lärare kodväxlar. Därtill betraktades om det fanns skillnader i kodväxlingsfunktioner i undervisning av två olika språk, svenska och tyska, som blir undervisat av två olika lärare.

Det analyserade materialet av svensk- och tyskundervisning visade att det finns många orsaker bakom lärarnas kodväxlingar. Lärarna kodväxlade från främmande språk till finska för att ta hänsyn till elever och elevers varierande språkkunskaper, ge elever möjlighet att diskutera/svara på finska, tydliggöra det som redan har sagts, väcka elevers uppmärksamhet, spara tid eller markera något som läraren höll viktigt. Därtill växlade svenskläraren från svenska till finska för att visa sin besvikelse men från finska till svenska för att berömma. Kodväxling skedde också när lärarna ville byta ämne och översätta men i dessa fall kodväxlade lärarna till båda riktningar med undantag av grammatik som undervisades nästan alltid bara på finska. I några fall överlappade kodväxlingsfunktioner så att en kodväxlingssituation kunde ha mer än en funktion, men sammanlagt sju kodväxlingsfunktioner hittades från materialet.

De sju kodväxlingsfunktioner som jag fick från materialet och presenterade i föregående kapitel var *repetrande*, *kontrollerande*, *byte av ämne*, *uppmärksamhetsväckare*, *uppföljande av elevtur*, *disciplinerande* och *berömmande*. Liknande funktioner har också rapporterats bl.a. av Flyman-Mattsson & Burenhult (1999), Munukka (2006), Reini (2008), Turunen (2013) och Yletyinen (2004) men ingen av dessa studier tar upp alla dessa kodväxlingsfunktioner som jag hittade från mitt material. Närmare betraktande av olika studier som har nämnts tidigare i denna studie visar att vissa kodväxlingsfunktioner som byte av ämne, kontrollerande och uppföljande av elevtur förekommer ofta i klassrummet, oberoende vilket språk blir undervisat, medan andra funktioner som berömmande och disciplinerande är ovanligare. Därtill är det intressant att kodväxling som skulle visa lärares lingvistik osäkerhet (se vidare *Lingvistisk osäkerhet* i Flyman-Mattsson & Burenhult 1999:62–63 och *Not knowing the English counterpart* i Yletyinen 2004:72–75) förekom inte i materialet även om svenskläraren berättade i intervjun att ibland om hon

inte minns eller vet något ord på svenska kan hon använda intrasententiell kodväxling och säga ordet på finska i den annars svenskspråkiga meningen.

I min studie var skillnader i lärares sätt att kodväxla relativt små eftersom båda lärare växlade från främmande språk till modersmål och vice versa och använde både intra- och intersententiella kodväxlingar samt översättningar i samtalen i klassrummet. Skillnader i kodväxlingsfunktioner som förekom i undervisning däremot blev större än vad som jag antog i början. De största skillnader i kodväxlingsfunktioner mellan lärarna förekom i kontrollerande och disciplinerande. Det fanns många exempel på kodväxling p.g.a. kontrollerande samt några exempel p.g.a. disciplinerande i undervisning av svenska men inte ett enda exempel i tyskundervisning. Skillnader fanns även i repeterande även om denna kodväxlingsfunktion förekom ofta i undervisning av båda språk. Anledning till stora skillnader i kontrollerande och disciplinerande må vara storleken av undervisningsgrupper. Eftersom gruppen i tyskundervisning bara bestod av 5 elever blev det lättare för läraren att kontrollera vad som händer i klassrummet i jämförelse med en grupp av 21 elever.

Däremot skillnader i repeterande kan bara delvis motiveras med gruppens storlek för att analysen avslöjade att repeterande kan ha olika funktioner och skillnaden mellan lärarna låg precis i sättet de använde repetition för. Lärarna använde kodväxlingsfunktion repeterande för att lära nya ord eller fras, att ge översättning till något ord eller någon fras, att betona eller ta upp viktig information eller att kontrollera att alla förstår. Det som är intressant är att tyskläraren använde repeterande och kodväxling oftast för att översätta ord och fras medan svensklärarens kodväxling i repeterande hade även andra funktioner såsom att kontrollera att alla elever har förstått det som de ska göra.

Kodväxlingsfunktioner som förekom ofta i materialet av båda språk var byte av ämne och uppmärksamhetsväckare. I dessa kodväxlingsfunktioner var lärarnas sätt att växla kod även mest likadant; om lärarna började med grammatik, växlade de till modersmålet och om lärarna bytte ämnet från grammatik till något annat ämne, kodväxlade de från modersmålet till främmandespråk. När lärarna använde kodväxling som uppmärksamhetsväckare bytte de språk från främmande språket till finska som kan ses som ett effektivt sätt att få elevs uppmärksamhet. Man måste dock komma ihåg att byte av ämne inte alltid orsakar kodväxling, men materialet i min studie avslöjade att i frågan av grammatikundervisning skedde kodväxling till modersmål nästan varje gång.

Även om de största skillnader i kodväxling i undervisning förekom i disciplinerande och kontrollerande fanns det skillnader även i förekomsten av kodväxling i grammatikundervisning. I dessa fall hade det dock inget att göra med gruppens storlek utan sättet som lärarna organiserade grammatikundervisning. Svenskläraren använde en dubbellektion varje vecka för grammatikundervisning och tog upp grammatiska regler på andra lektioner bara om det var nödvändigt medan tyskläraren tog upp grammatiken mer eller mindre på varje lektion. På denna dubbellektion som svenskläraren valde för grammatik användes för det mesta finska. Eftersom svenskläraren inte behövde ta upp grammatik på andra lektioner blev antalet kodväxlingar p.g.a. grammatik inte så stor som i tyskundervisning där grammatik behandlades på många lektioner.

De två sista kodväxlingsfunktioner som förekom i materialet, även om inte så ofta, var berömmande och uppföljande av elevtaltur. Fall av kodväxling p.g.a. en elevs taltur fanns i materialet av båda språk, men de få fallen av kodväxling p.g.a. berömmande förekom bara i svenskundervisning. Att antalet kodväxlingsfall i berömmande blev så få i båda språk kan förklaras med att lärarna ofta använde detta språk för berömmande som de redan talade. Att lärare inte bytte språk så ofta efter en elevs taltur kan även hänga ihop med undervisningssituation samt lärares och elevers språkpreferenser. Materialet i min studie visade att elever använde finska ofta för att fråga eller kommentera vilket ibland ledde till lärares kodväxling. Eftersom lärarna i min studie ville maximera användning av främmande språk vägrade de ibland att växla till elevernas modersmål. Det fanns dock fall där lärarna kodväxlade efter en elevs taltur, antingen medveten eller omedveten. I sådana fall hade kodväxlingar även andra funktioner såsom att läraren ansåg att eleven inte hade förstått eller att eleven behövde hjälp. Ibland skedde lärares kodväxling efter en elevs taltur även därför att eleven vägrade ge upp sina språkpreferenser.

Intervjun med lärarna gav mig ytterligare information om lärarnas egna åsikter om språkanvändning och tankar kring kodväxling. Materialet från svensk- och tyskundervisning kan sägas stödja lärarnas tanke på att använda finska för grammatiken men såsom lärarna anade, använde de finska även för många andra funktioner, både medvetet och omedvetet. I många fall var dock kodväxling från främmande språk till finska helt accepterat och förståeligt för med språkbytet till finska kunde lärarna kontrollera att elever hade förstått vad lärarna hade sagt och väcka elevers uppmärksamhet

i olika situationer. Därtill bytte lärarna till finska om de såg att elever hade svårt att förstå eller för att visa solidaritet, såsom de konstaterade i intervjun.

Även om analysen visade att lärarna använde olika språk på annat sätt än vad som de höll som det ideala sättet, alltså att finska används bara för grammatiken och svenska respektive tyska för allt annat, kan man även konstatera att lärarna kodväxlade aktivt till främmande språk när de bytte temat till något annat än grammatik. Därtill använde de ofta, även om inte varje gång, främmande språk för att ge instruktioner och försökte att förenkla det som de tidigare hade sagt på främmande språk före de kodväxlade till finska.

Även om resultat i min studie kan sägas stödja tidigare forskning om kodväxlingsfunktioner, har den även gett ny information om lärares kodväxling. För det första kan man konstatera från materialet att undervisningsgrupp, och särskilt gruppens storlek, torde påverka lärares kodväxling. Skillnader som undersöktes i andra studier om kodväxlingsfunktioner i främmandespråkundervisning i Finland har närmast handlat om skillnader i undervisning av olika språk (Munukka 2006, Turunen 2013) eller på skillnader i färdighetsnivå hos elever (Yletyinen 2004, Munukka 2006, Reini 2008). Även om syftet även i föreliggande studie var att undersöka skillnader i kodväxlingsfunktioner i undervisning av olika språk visade resultaten att storleken på gruppen kan påverka lärares sätt att kodväxla.

För det andra visar min studie att det finns skillnader i kodväxlingsfunktioner och lärarnas sätt att använda kodväxling i svensk- och tyskundervisning som var oberoende av gruppens storlek. Kodväxlingar utnyttjades olika sätt av svensk- och tyskläraren bland annat i repeterande då tyskläraren oftast kodväxlade bara för att ge översättning på ord eller fras medan svenskläraren ofta hade även andra funktioner för repetitioner. Därtill var förekomsten av kodväxlingar p.g.a. grammatikundervisning betydligt större i tyskundervisning än i svenskundervisning vilket kan dock förklaras med lärares sätt att ordna grammatikundervisning på olika sätt. Svenskläraren använde en hel dubbellektion för grammatikundervisning och använde då för det mesta finska, medan tyskläraren tog upp grammatiken på alla lektioner och då blev det också mycket mer kodväxling p.g.a. byte av ämne under lektionerna.

För det tredje visar min studie att intervju som kompletterande metod kan stödja samtalsanalys och ge ytterligare information om lärares kodväxling och språkanvändning. I vissa fall var det lättare att förstå varför lärarna kodväxlade när man hade fått veta lärarnas egna åsikter om språkundervisning och språkanvändning i undervisning av främmande språk. Dessutom anser jag att även om materialet transkriberades bara grovt, ger inspelningar och transkriptioner mer information, och framför allt mer detaljerad information, om lärares kodväxling än bara observationer.

Studien var kvalitativ vilket gör att man inte kan dra några slutsatser om hur mycket lärarna i min studie använder kodväxling i undervisning. Transkribering av inspelningar samt analys av materialet gav mig något slags bild av vilka kodväxlingsfunktioner var vanliga i språkundervisningen men eftersom antalet kodväxlingar inte blev systematiskt räknat kan man inte konstatera i vilket språk lärare kodväxlade mer. Det skulle ha varit intressant att jämföra kvantitativa resultat från mitt material med kvantitativa resultat från Turunens (2013) studie för att hon konstaterade att det finns en stor skillnad i användning av kodväxling i undervisning av svenska och engelska.

Det finns många olika sätt att fortsätta forskning av lärares kodväxling i språkundervisning. Man skulle kunna undersöka en lärares kodväxling och kodväxlingsfunktioner i undervisning av ett språk men i olika grupper som skulle skilja sig till exempel i gruppstorleken eller i elevers färdighetsnivå. För att få mångsidigare resultat om samma kodväxlingsfunktioner förekommer i undervisning av främmande språk, oberoende av språket, borde man observera flera lärare och undervisning av flera språk. Med hjälp av mer detaljerade intervjuer med lärarna och särskilt lärares kommentarer till sitt eget beteende (i form av transkriptioner eller att observera sig själv) skulle man kunna få bättre reda på varför lärare växlar kod och vad som ligger bakom deras kodväxling.

Kodväxlingsforskning skulle också kunna ge en intressant synvinkel till språkläroartutbildningen för att det att man lär sig att använda modersmål till grammatik och främmande språk till allt annat motsvarar inte helt verkligheten. Med kodväxlingsstudier skulle blivande lärare kunna lägga märke till hur lärare använder främmande språk respektive modersmål och även beakta sin egen språkanvändning. Det skulle också vara viktigt att visa att användning av modersmålet är helt accepterat och ibland nödvändigt även i andra situationer än bara när lärare beskriver och berättar om grammatiska regler.

Som den här studien visade, har finskan även andra, viktiga användningsändamål än bara grammatikundervisning: med finskan kan lärare visa solidaritet, säkra att alla, oberoende av språkkunskaper, följer med och förstår och poängtera vad som är viktigt. Naturligtvis är det viktigt för inläring att i undervisning av främmande språk använder lärarna främmande språk så mycket som möjligt, men jag anser att det är också viktigt att ta hänsyn detta språk som är gemensam till lärare och elever.

Ett annat sätt att fortsätta med kodväxlingsforskning i undervisning av främmande språk skulle vara att ta hänsyn till språkanvändning i CLIL-undervisning (Content and Language Integrated Learning), dvs. att undervisning av olika ämnen i skolan sker på ett annat språk än elevs modersmål (se vidare Kangasvieri m.m. 2012). Eftersom målet och användning av främmande språk i CLIL-undervisning och undervisning av främmande språk skiljer sig från varandra kan lärares sätt att använda olika språk och kodväxla variera. Det skulle vara intressant att jämföra kodväxling och kodväxlingsfunktioner från CLIL-undervisning till kodväxling och kodväxlingsfunktioner i undervisning av främmande språk.

En annan intressant synvinkel till språkanvändning i klassrummet ger *translanguaging* som har fått mycket uppmärksamhet inom språkundervisningsforskning under senaste åren (se vidare t.ex. i García 2009, García & Wei 2014, Baker 2011). Speciellt syftar translanguaging på språkanvändning i två- och flerspråkiga klassrum där lärare och elever behärskar mer än ett språk (García & Wei 2014). Med translanguaging mellan olika språk kan både lärare och elever ta sin hela språkrepertoar i bruk och använda olika språk för olika funktioner i klassrummet. Eftersom undervisningsgrupper i finländska skolor består allt mer av elever med olika språkliga bakgrunder – enspråkiga, tvåspråkiga och flerspråkiga – kunde translanguaging ge en bra synvinkel till elevers språkanvändning i klassrum eller till elevers och lärares språkanvändning i CLIL-undervisning.

LITTERATUR

- Andersson, L-G. (2007). Dialekter och sociolekter. I Sundgren, E. (red.), *Sociolinguistik*. Stockholm: Liber AB, 34-70.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.
- Auer, J. C. P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. [Online].
- Auer, J. C. P. (1988). A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. I Heller, M. (red.), *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 187-213.
- Auer, J. C. P. (1998). Introduction. I Auer, J. C. P. (red.), *Codeswitching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge, 1-24.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5:e edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Blom, J-P. & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. I Gumperz, J. & Hymes, D. (red.), *Directions in sociolinguistic. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc, 407-434.
- Dabéne, L & Moore, D. (1995). Bilingual speech of migrant people. I Milroy, L. & Muysken, P. (red.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Campridge: Campridge University Press, 17-44.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. I Aaltola, J. & Valli, R. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Ferguson, G. (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts: functions, attitudes and policies. I: *Aila Review*, Vol 16, 38-51.
- Flyman-Mattsson, A. & Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. I *Working Papers* 47. Lund University, 59-72.
- Fraurud, K & Bijvoet, E. (2004). Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I Hyltenstam K. & Lindberg I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, 389-417.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. New York: Palgrave Macmillan.

- Gardner-Chloros, P. (1995). Code-switching in community, regional and national repertoires. I Milroy, L. & Muysken, P. (red.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 68-89.
- Goffman, E. (1979). Footing. I *Semiotica*, Vol 25 (1), 1-29.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Nordica.
- Grönfors, M. (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. I Aaltola, J. & Valli, R. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (1988). Introduction. I Heller, M. (red.), *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-24.
- Heikkinen, S. (2010). *Lärares användning av svenska i högstadium och i gymnasium – en fallstudie*. En opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för språk, Svenska språket, Vasa universitet, Vasa.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Håkansson, G. (1993). Språkläraryspråk – en anpassningsfråga. I Cerú, E. (red.), *Svenska som andraspråk, mera om undervisningen. Lärarbok 3*. Borås: Natur och Kultur, 71-91.
- Isurin, L., Winford, D. & de Bot, K. (2009). Introduction. I Isurin, L., Winford, D. & de Bot, K. (red.), *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, IX-XVIII.
- Järvinen, H. (2014). *An EFL teacher's code-switching and language choice in primary school: a case study*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för språk, Engelska, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lainio, J. (2007). Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige – gammalt fenomen, nya utvecklingar. I Sundgren, E. (red.), *Sociolinguistik*. Stockholm: Liber AB, 258-309.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lindberg, I. (1993). Språk, kommunikation och språkundervisning. I Cerú, E. (red.), *Svenska som andraspråk, mera om undervisningen. Lärarbok 3*. Borås: Natur och Kultur, 71-91.

- Martin, M. (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. I Nissilä, L., Vaarala, H., & Martin, M. (red.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 75-90.
- Milroy, L. & Muysken, P. (1995). Introduction. I Milroy, L. & Muysken, P. (red.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Munukka, P. (2006). *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för moderna och klassiska språk, Tyska språket och kultur, Jyväskylän universitet, Jyväskylä.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1988). Codeswitching as indexical of social negotiations. I Heller, M. (red.), *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 151-186.
- Myers-Scotton, C. (1993a). *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (1993b). *Social motivations for codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2002). Frequency and intentionality in (un)marked choices in codeswitching: 'This is a 24-hour country'. *The International Journal of Bilingualism*, 6 (2), 205-219.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Hakapaino.
- Palviainen, Å. (2011). Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. *Magma-studier*, (3). Helsinki: Magma.
- Park, H-S. (2004). Kodväxling som fenomen – exemplet svenska-koreanska. I Hyltenstam K. & Lindberg I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, 297-325.
- Poplack, S. (1980). *Sometimes I start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching*. I: *Linguistics* 18, 7/8, 581-618.
- Poplack, S. (1983). Intergenerational variation in language use and structure in a bilingual context. I Rivera, C. (red.), *An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment*. (Multilingual matter 8.) Clevedon, 42-70.
- Poplack, S. (1988). Contrasting patterns of codeswitching in two communities. I Heller, M. (red.), *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 215-244.

- Poplack, S., Sankoff, D. & Miller, C. (1988). *The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation*. I: *Linguistics* 26, 1, 47-104.
- Poplack, S. & Meechan, M. (1995). Patterns of language mixture: Nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse. I Milroy, L. & Muysken, P. (red.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-232.
- Reini, J. (2008). *The functions of teachers' language choice and code-switching in EFL classroom discourse*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för språk, Engelska, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Turnbull, M. & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. I: *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (2009). Introduction. I Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (red.), *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual matters, 1-14.
- Turunen, A. (2013). *Kodväxling och dess funktioner i klassrummet. En jämförelse mellan svensk- och engelsklärare på gymnasiet*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för språk, Svenska, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Üstünel, E. & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. I: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol 15/3, 302-325.
- Utbildningsstyrelsen. (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. [Online]. Tillgänglig [www: http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlp.pdf](http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlp.pdf).
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [Online]. Tillgänglig [www: http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf](http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf).
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. [Online]. Tillgänglig [www: http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf)
- Wei, L. (1998). The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. I Auer, J. C. P. (red.), *Codeswitching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge, 156-179.
- Wilkerson, C. (2008). Instructors' Use of English in the Modern Language Classroom. I: *Foreign Language Annals*, Vol 41/2, 310-320.
- Yletyinen, H. (2004). *The functions of codeswitching in EFL classroom discourse*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institution för språk, Engelska, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.

BILAGA 1

Intervju

Lärares bakgrund:

- Hur länge har ni undervisat?
- Vilka språk undervisar ni? Hurdana undervisningsgrupper har ni?

Språkval i undervisning

- Hur mycket använder ni främmande språk?
- När använder ni finska? Exempelvis grammatik, allmän diskussion, viktig information, läxor, saker som handlar inte om undervisning
- När använder ni främmande språk? Ordförrådet, textkapitel, muntliga övningar, input?
- Finns det några orsaker till användning av finska/främmande språk? Vilka orsaker påverkar kodväxling?
 - o Betoning av viktig information, nya begrepp/ord, elevers språknivå?
- Vad skulle vara den ideala mängden av främmande språk i undervisning?
- Vad önskar elever? Hur mycket finska/främmande språk? Önskar de att lärare skulle tala mer finska? Finns det skillnader i grupper?

Elevers språkval

- Vilket/vilka språk använder eleverna normalt sett?
 - o I övningar/i samtal mellan elever/i samtal mellan lärare och elever
- Påverkar elevens språkval lärarens språkval?
 - o Om eleven frågar på finska, svarar läraren automatiskt på finska eller försöker att använda främmande språk först?
- Påverkar elevens språknivå lärarens språkval?
 - o Mer främmande språk på avancerad nivå, mer finska på nybörjarnivå?
- Vilken inverkan på språkval har Utbildningsstyrelsens Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning och dess mål för undervisning av främmande språk?