

**TILLÄGGSMATERIAL OCH DESS ANVÄNDNING I
UTTALSUNDERVISNING AV SVENSKA SOM
ANDRASPRÅK: FOKUS PÅ GYMNASIENIVÅ**

Maija Varpula
Magisteravhandling
Svenska
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|-------------------------------------|
| Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Kieli- ja viestintätieteiden laitos |
| Tekijä: Maija Varpula | |
| Työn nimi: Tilläggsmaterial och dess användning i uttalsundervisning av svenska som andraspråk: fokus på gymnasienivå | |
| Oppiaine: ruotsin kieli | Työn laji: maisterintutkielma |
| Aika: kevät 2022 | Sivumäärä: 42 + 7 s. |
| <p>Tässä maisterintutkielmassa kartoitin ääntämisen opetuksen lisämateriaalia sekä sen käyttöä lukion ruotsin opettajien keskuudessa. Tutkimuksessa selvitin, kokevatko opettajat tarvetta lisämateriaalille ääntämisen opetuksessa, mitä ääntämisen piirteitä mahdollisen lisämateriaalin avulla opetetaan ja miten lisämateriaali vaikuttaa kokonaisuudessaan ääntämisen opetukseen. Halusin selvittää myös, kannustaako lisämateriaalin käyttö opettajia antamaan eksplisiittisiä ohjeistuksia osana ääntämisen opetusta.</p> <p>Toteutin tutkimuksen Webropol-kyselynä keväällä ja syksyllä 2021. Kysely sisälsi 22 kysymystä, joista viisi olivat taustakysymyksiä. Kyselyssä sovelsin Likert-asteikkoa ja avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 31 lukion ruotsin opettajaa. Analysoin vastaukset pääosin kvantitatiivisin menetelmin, mutta hyödynsin myös kvalitatiivista sisälönanalyysiä avoimissa vastauksissa.</p> <p>Tulokset osoittavat, että opettajat kokevat tarvitsevansa lisämateriaalia. Tarve pohjautuu ääntämisen havainnollistamiseen, opetusmateriaalien monipuolistamiseen ja oppikirjojen riittämättömyyteen. Yleisin syy lisämateriaalin puuttumiselle oli ajanpuute, joka koski opetuksen suunnittelua ja oppitunteja. Lisämateriaalin avulla ääntämisen opetus oli monipuolisempaa, ja se otti huomioon niin äännetason kuin lausetason piirteitä. Tästä huolimatta opettajat painottivat voimakkaasti sekä oppikirjojen että lisämateriaalin kanssa opettaessa äänne- ja sanatason piirteitä. Eksplisiittisten ohjeistusten määrä oli sama molempien materiaalien kanssa.</p> | |
| Asiasanat: uttal, uttalsundervisning, tilläggsmaterial, explicita instruktioner, gymnasium | |
| Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto, JYX | |
| Muita tietoja | |

INNEHÅLL

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INLEDNING | 1 |
| 1.1 | Syfte..... | 2 |
| 1.2 | Disposition | 2 |
| 2 | TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER | 3 |
| 2.1 | Centrala begrepp..... | 3 |
| 2.2 | Uttalsundervisning i Finland | 4 |
| 2.3 | Inläring av uttal..... | 7 |
| 2.3.1 | Språkliga faktorer | 8 |
| 2.3.2 | Ålder..... | 10 |
| 2.3.3 | Explicit och implicit inläring | 10 |
| 2.4 | Viktiga uttalsdrag i svenska för finskspråkiga inlärare | 13 |
| 2.4.1 | Segmentella drag | 13 |
| 2.4.2 | Prosodiska drag | 15 |
| 3 | MATERIAL OCH METOD | 17 |
| 3.1 | Informanter | 17 |
| 3.2 | Enkät | 18 |
| 3.3 | Metod..... | 19 |
| 4 | ANALYS OCH RESULTAT | 21 |
| 4.1 | Behovet av tilläggsmaterial | 21 |
| 4.2 | Användningen av tilläggsmaterial | 26 |
| 4.3 | Uttalsdrag i tilläggsmaterialet..... | 29 |
| 4.4 | Tilläggsmaterialets inverkan på uttalsundervisningen..... | 32 |
| 5 | SAMMANFATTANDE DISKUSSION | 36 |
| | LITTERATUR | 39 |
| | BILAGA 1. ENKÄT..... | 43 |

1 INLEDNING

Under de senaste åren har uttal som en del av muntlig språkfärdighet fått ökad uppmärksamhet på grund av dess inverkan på talets begriplighet. Det har noterats att ett bristande uttal kan orsaka missförstånd och påverka attityderna till talaren. Gymnasiets läroplan (GLGY 2015) innehåller ändå inte några tydliga inlärningsmål för uttal. Därtill påverkar studentexamen undervisningens innehåll på gymnasienivå. En förändring i uttalsundervisning krävs eftersom det pågår en planering av ett muntligt språkdeltprov (Studentexamensnämnden 2017). Lärare har rapporterats oroas sig för provets innehåll och bedömning (Virkkunen & Toivola 2020: 50). Därtill upplever lärare att deras kunskaper om uttalsundervisning är bristande (Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020).

Forskare har redogjort för de mest utmanande uttalsdragen i svenska för finskspråkiga inlärare (se Bannert 1990, Kautonen 2018) och de fonetiska drag som påverkar talets begriplighet (se Heinonen 2020). I synnerhet *prosodiska drag*, med vilka avses uttalsdrag på satsnivå, påverkar uttalets begriplighet på ett betydande sätt (Heinonen 2020: 28). Det kan dock vara utmanande att tillägna sig prosodiska drag om inlärare inte vet hur de realiseras i tal. Flera forskare (t.ex. Derwing & Munro 1998, Heinonen 2020) uppmuntrar lärare att utnyttja *explicita instruktioner* i uttalsundervisningen. Med detta begrepp avses att lärarna presenterar tydligt uttalsdrag i andraspråket och gör inlärare medvetna om språkinlärningsprocessen. Med hjälp av explicita instruktioner kan lärare öka inlärares medvetenhet om andraspråkets uttal och talproduktion (Kuronen 2019: 64–65).

Språklärare i Finland litar i hög grad på läroböcker som primärt undervisningsmaterial (Tergujeff 2013, Luukka m.fl. 2008). Användningen av undervisningsmaterial i helheten bland lärare i svenska som andraspråk i Finland har ändå inte undersökts tidigare. Läroboksanalyser visar att uttalets synlighet i läroböcker är liten (se vidare avsnitt 2.2). I synnerhet prosodi och explicita instruktioner får lite uppmärksamhet i läroböcker trots att tidigare forskning betonar deras betydelse i uttalsundervisning (Tergujeff 2012, Heinonen 2020). Lärare kan dock själva påverka vilket material som de utnyttjar i sin undervisning. Heinonen (2020: 78) konstaterar att gymnasielärare i svenska som andraspråk behöver tilläggsmaterial för att undervisa i uttal. Därför är

det väsentligt att undersöka undervisningsmaterial som helheten vilket innehåller inte bara läroböcker utan även andra undervisningsmaterial.

I min magisteravhandling kartlägger jag om svensklärare på gymnasier utnyttjar tilläggsmaterial i sin uttalsundervisning. Jag definierar *tilläggsmaterial* i denna studie som texter som inte är hämtade ur läroböcker som används som primärt material i undervisningen. Det finns en brist på forskningsfältet med fokus på tilläggsmaterial samt svenska som andraspråk. Tidigare undersökningar om undervisningsmaterial i uttal handlar om engelska (Tergujeff 2012) eller språkundervisningen som helhet (Virkkunen & Toivola 2020) medan andra språk har fått mindre uppmärksamhet.

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att redogöra för användningen av tilläggsmaterial i uttalsundervisning bland gymnasielärare i svenska i Finland. Jag vill veta om lärare med hjälp av det eventuella tilläggs materialet tar upp de viktigaste uttalsdrag som den tidigare forskning har kommit fram till. Ytterligare kartlägger jag om tilläggs materialet uppmuntrar lärare att ge explicita instruktioner i uttal. Med hjälp av avhandlingen vill jag väcka diskussion om det borde finnas mer undervisningsmaterial i uttalet av svenska som andraspråk på gymnasienivå. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vad anser lärare om behovet av tilläggsmaterial?
2. Vilka uttalsdrag undervisar de med hjälp av tilläggsmaterial?
3. Hurdan inverkan har tilläggs materialet på deras uttalsundervisning, i synnerhet när det gäller explicita instruktioner?

För att få svar på mina forskningsfrågor gjorde jag en enkätundersökning för gymnasielärare i svenska. Enkäten analyserades i första hand med kvantitativa metoder, men även kvalitativ innehållsanalys användes i öppna frågor (se kapitel 3).

1.2 Disposition

Denna avhandling omfattar fem kapitel. I kapitel 2 presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna och definierar de centrala begreppen för min studie, sammanfattar tidigare studier om uttalsundervisningen i Finland och granskar uttalsinlärning med fokus på svenska. Efter det redogör jag för studiens material och metod i kapitel 3 samt analyserar och presenterar resultaten i kapitel 4. Slutligen diskuterar jag studiens centrala resultat och ger förslag till fortsatta studier i kapitel 5.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter utgörs av forskningsfälten uttalsundervisningen av andraspråk i Finland och uttalsinläring. Detta kapitel består av fyra avsnitt. Först definierar jag de centrala begreppen i avsnitt 2.1. Därefter diskuterar jag uttalsundervisning i Finland i avsnitt 2.2. De mest betydande egenskaper som påverkar uttalsinläring presenterar jag i avsnitt 2.3, och slutligen redogör jag för viktiga inlärningsmål i svenskt uttal för finskspråkiga inlärare i avsnitt 2.4.

2.1 Centrala begrepp

Det finns inte många studier i tilläggsmaterial i uttalsundervisning och bland annat därför är det viktigt att definiera noggrant de begrepp som används. Begreppen som har med materialet att göra är *tilläggsmaterial* och *undervisningsmaterial*. När det gäller språkinläring granskar jag begreppen *inlärare* och *andraspråk*. Därtill kommer jag att definiera begreppen *segmentella drag* och *prosodiska drag*. Slutligen definierar jag några begrepp som gäller inlärningsstil: *implicit inläring*, *explicit inläring* och *explicita instruktioner*.

Jag definierar *tilläggsmaterial* som multimodala texter som kan vara framtagna av vem som helst. Med multimodala texter menas skriftliga, auditiva samt visuella texter (Luukka m.fl. 2008: 22, Luukka 2013: 3). Jag utnyttjar begreppet multimodala texter i den definition av tilläggsmaterial som jag använder eftersom uttal är ett fenomen i talat språk och således kan lärare dra nytta av en bred variation av texter i uttalsundervisning. Begreppet *text* avser såväl skriftliga som muntliga texter också i grunderna för läroplanen (GLGY 2015: 38). Tilläggsmaterial kan innehålla till exempel olika webbsidor, tv-program eller material som lärare har gjort själva. Jag betonar att med begreppet tilläggsmaterial avser jag inte det som kallas "lärarens material" som bokförlaget har förberett för lärare vid sidan av själva läroboken.

Med begreppet *undervisningsmaterial* avser jag det material som lärare har valt att använda i praktiken. Undervisningsmaterial består av läroböcker, lärares material och tilläggsmaterial som definierats ovan.

Med begreppet (*vuxna*) *inlärare* avser jag personer som har ett etablerat förstaspråk och håller på att lära sig ett nytt språk (Kjellin 2002: 13). *Andraspråk* eller *språk 2* (S2, L2 på engelska) betyder per definition språk som inte är inlärares förstaspråk (språk 1), det vill säga modersmål (Lintunen & Pietilä 2015). I denna avhandling menar jag med andraspråk i synnerhet svenska. Från ett annat perspektiv kan andraspråk betyda ett språk som är ett officiellt språk i landet där inlärare håller på att lära sig språket (ibid.). Även om denna definition hänger ihop med svenska språkets position i Finland vill jag betona svenska språket som inlärningsmål oberoende av dess position i samhället.

Uttal syftar på de sätt på vilka talare använder sin talapparat för att producera tal (Derwing & Munro 2015: 2–3). Uttal består av fonetiska drag som innehåller två huvudsakliga dimensioner: *Segmentella drag* innehåller de minsta och betydelseskiljande enskilda ljuden i talet, inklusive vokaler och konsonanter i ett språk. Däremot består *prosodiska* (även suprasegmentella) *drag* av större enheter som intonation, ord- och satsbetoning samt satsrytm (Derwing & Munro 2015: 3). Därtill påpekar Kuronen (2019: 59) att prosodiska drag påverkar uttalet av enskilda ljud (segmentella drag), och därför kan segment och prosodi inte åtskiljas helt. I uttalsundervisningen presenterar lärare dock vanligen dessa drag som enskilda fenomen (ibid.) och därför har jag valt att använda båda termerna i min avhandling.

Ur uttalsundervisningens synvinkel betyder *implicit inläring* att inlärare lär sig att uttala automatiskt genom att höra och repetera andraspråk (N. Ellis 1994: 3, för implicita undervisningsmetoder se Tergujeff 2012). Med *explicit inläring* avses i sin tur en medveten inlärningsprocess där inlärare inte bara hör utan också noterar och analyserar andraspråket (N. Ellis 1994: 3, R. Ellis 2009: 11). På väg till explicit inläring kan lärare ge *explicita instruktioner* med vilka avses tydliga presentationer om *hur* uttalsdrag produceras (se även Kjellin 2002: 32). Med explicita instruktioner bidrar lärare till inlärares medvetenhet i språkinlärningsprocessen (Schmidt 1990: 143). Jag diskuterar explicit och implicit inläring närmare i avsnitt 2.3.

2.2 Uttalsundervisning i Finland

Läroböcker är det primära undervisningsmaterialet i andraspråk. Enligt tidigare forskning litar cirka 97 procent av lärarna på läroböcker (Luukka m.fl. 2008: 95, Tergujeff 2012: 36). Tergujeff (2019: 86) poängterar att en orsak till detta är den höga kvaliteten av läroböcker i Finland. Undervisningsmaterial med fokus på tilläggsmaterial

har inte undersökts tidigare troligen på grund av lärobokens dominerande roll i språkundervisning. I läroboksplanering måste även grunderna för läroplanen efterföljs (Luukka m.fl. 2008: 53). Utbildningsstyrelsen ansvarar för grunderna för den nationella läroplanen som definierar bedömningen, målsättningarna och det allmänna innehållet i språkundervisningen i Finland (ibid.). Även om läroböcker får mycket uppmärksamhet är läroplaner de viktigaste dokument som påverkar språkundervisningen i Finland (se även Tergujeff 2012). Läroboken är dock inte det enda sättet att uppfylla inlärningsmålen i läroplanen utan även tilläggsmaterial kan vara till hjälp.

Läroboksförfattarna har ett stort ansvar för att inkludera läroplanens innehåll i läroböcker. Grunderna för läroplanen innehåller främst *allmänna* instruktioner för språkundervisning, och därför måste läroboksförfattarna tolka vilka språkliga drag som ska presenteras i läroboken. Vad gäller svenska som andraspråk på gymnasienivå beskrivs inlärningsmålet med uttal som "ett naturligt svenskt uttal" (GLGY 2015: 106). I läroplanen saknas ändå tydliga instruktioner för vilka uttalsdrag som leder till ett "naturligt" svenskt uttal. Resultaten blir att vissa uttalsdrag lyfts fram medan vissa utelämnas i läroboken (Luukka m.fl. 2008: 64). Med hjälp av tilläggsmaterial kan lärare komplettera de möjliga utelämnade uttalsdragen i läroboken. Dessutom avviker olika läroböcker och deras innehåll från varandra eftersom en officiell myndighet inte utvärderar om läroboken överensstämmer med läroplanen (Kulmala 2013: 20). Utbildningsstyrelsen har en betydande roll att tydliggöra inlärningsmål när det gäller uttal för att göra läroböcker och uttalsundervisning enhetligare.

Användningen av läroböcker i språkundervisning har minskat under de senaste åren och därför kan man anta att användningen av tilläggsmaterial ökar. I Luukka m.fl. (2008: 95) rapporterade drygt 98 procent av språklärarna att de använder rikligt med läroböcker. Tolv år senare använde 70 procent av lärarna läroböcker som det primära undervisningsmaterialet i uttal (Virkkunen & Toivola 2020). Tergujeff (2012: 36) uppger att språkundervisning är på väg att förändras. Denna förändring syns även i användningen av tilläggsmaterial. Tergujeff (2012) anger att drygt 80 procent av lärarna utnyttjar språkinlärningsidor i uttalsundervisning medan i Luukka m.fl. (2008) var motsvarande andel knappt 53 procent. Fortsatt forskning om undervisningsmaterial behövs eftersom användningen av tilläggsmaterial ökar. Detta utgör en betydande utgångspunkt för min avhandling eftersom det finns en brist på forskning i undervisningsmaterial i synnerhet inom svenskundervisningen i Finland.

Enligt tidigare forskning innehåller läroböcker inte grundliga instruktioner i uttal. Dessutom ges prosodin mindre plats än segment i läroböckerna. Tergujeff (2010) kartlade uttalsövningar i läroböcker av engelska som S2 i Finland. Materialet i studien bestod av sex läroböcker och lärares material som ingår i läroböcker. Läroböcker valdes från olika färdighetsnivåer: årskurs 3 och 6 i grundskolan och årskurs 1 i gymnasiet. I studien analyserades övningar där inlärare fokuserar på uttalet. Resultaten

visade att tre övningstyper var frekvent förekommande: fonetisk träning i form av uttalet av enskilda ljud, läs högt och lyssna och repetera. (Tergujeff 2010: 40.) Utgående från resultaten konstaterar Tergujeff (2010) att i läroböcker av engelska som andraspråk i Finland ingår varken prosodiska drag eller hur dessa drag realiseras i tal. För att lära in och öva prosodiska drag borde lärarna utnyttja tilläggsmaterial vid sidan av läroboken.

Läroböcker i svenska på gymnasienivå har visat sig ha liknande uttalsövningar som läroböcker i engelska. Heinonen (2020) analyserade presentationen av uttalsdrag i tio gymnasieböcker. Dessa läroböcker ingick i läroboksserierna *Precis* och *Fokus*. I analysen ingick övningar som innehöll explicita instruktioner till uttalet och övningar där inlärarna fokuserar på uttalet. På grund av studiens fokus på gymnasienivå och vidare explicita instruktioner är den av stor betydelse för min avhandling. Resultaten visade att presentationen av prosodin var i hög grad bristfällig i läroböckerna. I stället fokuserade materialen i uttal på enskilda ljud och ord. Resultatet är inte oväntat eftersom i tidigare studier har det noterats brister när det gäller presentationen av prosodiska drag i svenska läroböcker (Salenius 2011, Koikkalainen 2015).

Att prosodiska drag ges endast lite utrymme i läroböckerna beror förmodligen på två faktorer. Först påpekar Heinonen (2020: 15) att prosodiska drag inte syns i skrift och är således utmanande att presentera i läroböcker. I form av tilläggsmaterial kan lärare dock utnyttja multimodala texter som erbjuder en genväg att presentera prosodiska drag, till exempel intonationskurvor. För det andra syftar språkundervisning på gymnasier på läsförståelse och skrivförmåga på grund av studentexamen (Salenius 2011: 29). I läroplanen betonas ändå kommunikationsförmågan (GLGY 2015). Vidare pågår planeringen av muntligt språkdelprov i studentexamensnämnden (Studentexamensnämnden 2017). På grund av detta krävs det systematisk uttalsundervisning i synnerhet på gymnasier.

Eftersom uttalsuppgifter i läroböcker har rapporterats betona enskilda ljud och ord (Tergujeff 2019, Heinonen 2020, Virkkunen & Toivola 2020) är det lärarens ansvar att undervisa i prosodiska drag och även skapa lämpligt material för detta. Läroböcker behöver knappast omfatta grundliga uppgifter i alla uttalsområden utan överhuvudtaget inkludera de viktigaste uttalsdragen (se avsnitt 2.5). När det gäller vuxna inlärare av andraspråk behöver de ytterligare explicita instruktioner för att uppnå ett naturligt och begripligt uttal som nämns i läroplanen (Derwing & Munro 2015: 30, Kuronen 2019). Det här är något som man borde ta hänsyn till i undervisning.

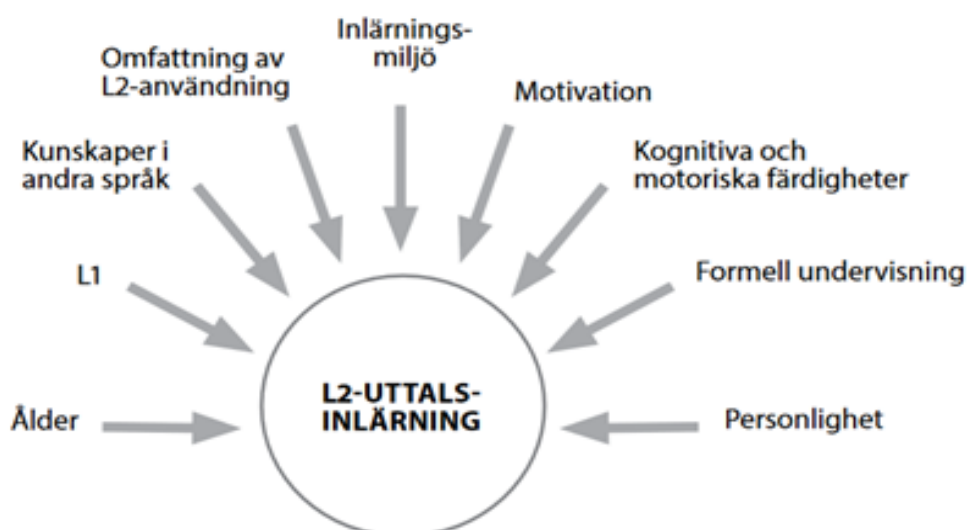
Lärare uppskattar uttal som en del av språkinläringen även om de upplever de egna kunskaperna som bristande (Tergujeff 2012, Huhtamäki & Zetterholm 2017, Virkkunen & Toivola 2020). Virkkunen och Toivola (2020) undersökte hurdana attityder språklärare i Finland har till uttalsundervisning samt hur de upplever sina kunskaper i denna. I deras enkätundersökning deltog språklärare från grundskole- och

gymnasienivå. Resultaten visade att majoriteten av lärarna har ett behov av fortbildning i uttalsundervisning eftersom utbildning inte förbereder lärare att undervisa i uttal. Utbildning fokuserar på lärares eget uttal medan få har fått instruktioner hur man undervisar i uttal, speciellt vad gäller explicita instruktioner. Lärares osäkerhet kan ytterligare nämnas som en orsak till läroböckernas dominerande roll i uttalsundervisningen (Derwing & Munro 2005, refererad i Tergujeff 2019: 86).

Utöver Virkkunens och Toivolas (2020) undersökning har andra studier bland lärare i svenska för invandrare och engelska som andraspråk uppvisat liknande resultat (Tergujeff 2012, Huhtamäki & Zetterholm 2017). Språklärares bristande utbildning i uttal syns vidare i deras uttalsundervisning. I klassrumsobservationer framkom det att instruktioner i uttal är spontana (ibid.). Vad gäller undervisningsmetoder anger Tergujeff (2012) att implicit undervisning dominerar, till exempel i form av högläsning och uttalsdrillar. Med *implicit undervisning* menar Tergujeff (2012) att lärare inte presenterar hur uttalsdrag realiserar i tal utan antar att inlärare lär sig dessa kunskaper genom att höra och repetera andraspråket. Brist på undervisningsmetoder och osäkerhet i uttalsundervisning bland lärare har lett till implicit undervisning (se vidare om implicit inlärningsstil i avsnitt 1.3.3). Genom fortbildning i uttalsundervisning kunde språklärare ha mångsidigare undervisningsmetoder och ytterligare självförtroende för att undervisa i uttal.

2.3 Inläring av uttal

Ullakonoja och Dufva (2019: 29) påpekar att ingen enstaka egenskap hos inlärare resulterar i ett naturligt uttal som är lätt att tillägna sig, utan flera faktorer påverkar uttalsinläringen. Även om fokus i min avhandling ligger på formell undervisning vill jag betona dess anknytning till alla faktorer som påverkar inläringen. I formell uttalsundervisning borde man beakta de sannolika inläringssvårigheterna bland inlärare. Dessa utmaningar består av olika faktorer som jag granskar i detta avsnitt. Jag redogör för språkliga faktorer (2.3.1), ålder (2.3.2) samt explicita och implicita inlärningsstilar (2.3.3).



Figur 1. Faktorer som påverkar S2-uttalsinläringen (Kautonen & Kuronen 2021: 94).

För att illustrera faktorer som påverkar S2-uttalsinläringen har jag utnyttjat Kautonens och Kuronens modell (se figur 1) där dessa drag presenteras. Av figur 1 framgår att det inte finns ett enkelt svar på frågan om vilka faktorer som gynnar eller försvårar uttalsinläring av andraspråk. Kautonen och Kuronen (2021: 94) har dock gjort en skillnad mellan betydande och mindre betydande faktorer utgående från tidigare forskning. De viktigaste faktorer som påverkar uttalsinläringen av andraspråk syns till vänster i figuren medan faktorerna till höger har mindre betydelse än faktorerna till vänster. I detta avsnitt fokuserar jag på de tre mest betydande faktorerna, nämligen inlärares ålder, förstaspråk och kunskaper i andraspråk.

2.3.1 Språkliga faktorer

Att lära sig uttalet av förstaspråk sker naturligt men för att lära sig ett begripligt andraspråksuttal (GLGY 2015) krävs det tid. I allmänhet är inläringen av förstaspråket en omedveten process som framskrider i interaktion med den närmaste kretsen. Genom att höra, repetera och imitera förstaspråket tillägnar sig barn språket och talapparaten blir van vid att utforma förstaspråkets *fonem*, det vill säga enskilda ljud, samt prosodiska drag. (Ullakonoja & Dufva 2019: 22.) Varje språk har sitt eget ljudsystem och specifika prosodiska drag. När man börjar producera tal i andraspråket uppstår det svårigheter eftersom det kräver nya sätt att använda talapparaten (Virkkunen & Toivola 2020: 36). Nya uttalsdrag i andraspråket kan försvåra uttalsinläringen och därför är det motiverat att lärare påpekar skillnader i uttal som finns mellan inlärares förstaspråk och andraspråk i frågan (se Kautonen & Kuronen 2021). Även om gymnasiestuderande har studerat svenska minst tre år kan de ha svårigheter med svenskans uttalsdrag som inte förekommer i finskan. Därför är det viktigt att gymnasielärarna i svenska tar hänsyn till dessa nya drag trots att inlärare har studerat svenska tidigare.

Kuronen (2019: 64) redogör för de tre vanligaste fallen där skillnader mellan förstaspråk och andraspråk leder till uttalsvårigheter. För det första kan inlärares förstaspråk sakna fonem eller prosodiska drag som andraspråket har. När det gäller svenska respektive finskan saknar finska fonemet [h]. Detta betyder att talapparaten måste lära sig utforma dessa nya ljud. För det andra kan det finnas liknande fonem i förstaspråket och andraspråket som förekommer i olika användningssituationer. För det tredje förekommer där endast små förändringar mellan uttalsdragen av förstaspråket och andraspråket. För att illustrera detta kan vokalen /a/ uttalas på ett annat artikulationsställe i munnen. Att notera denna förändring i tal kan vara utmanande för inlärare som är vana vid att uttala /a/ på ett annat ställe. Kuronen (2019: 66) understryker att ju mer andraspråkets fonem liknar förstaspråkets fonem desto sannolikare är det att inlärare har svårigheter att höra det olika fonemet. Sammanfattningsvis består utmaningar i uttalsinläring av två fenomen: Skillnaden mellan ljuden i förstaspråket och målspråket är antingen så liten att inlärare inte noterar den, eller så framträdande och ny att den är utmanande att lära in. Dessa svårigheter är dock inte absoluta och även andra uttalsvårigheter kan uppstå (Kuronen 2019: 64, se även Bannert 1990: 27).

Uttal är ett fenomen i talat språk och därför kan även ortografi, det vill säga hur andraspråket skrivs, förorsaka inlärningssvårigheter (Ullakonoja & Dufva 2019: 28, Kautonen & Kuronen 2021: 181). Gymnasister som inlärare har redan lärt sig att läsa sina förstaspråk och därför tolkar de skrivet språk genom det. Vad gäller svenskan kan många av ljuden skrivas på många olika sätt och med flera bokstäver. Till exempel i ordet *stjärna* motsvarar tre konsonanter ett fonem: [h] i sverigesvenska eller [j] i finlandssvenska. Svårigheter att tolka stavning leder till förenklingar som avviker från andraspråksuttal. Till exempel kan ordet *skina* antingen uttalas med en extra vokal mellan konsonanter (*sikina*) eller genom att utelämma den andra konsonanten (*kina*). (Bannert 1990: 24.) Att lära sig andraspråksuttalet med hjälp av skriftliga texter leder till felaktiga tolkningar eftersom ortografi sällan motsvarar uttalet av andraspråk. Därför är det viktigt att lärare även på gymnasienivå hjälper inlärare att fokusera på att observera tal.

Varje språk har specifika drag som är svåra att lära in. Enligt Eckmans (1977) teori *Markedness Differential Hypothesis (MDH)* har varje språk *markerade* och *omarkerade drag*. Eckman (1977) definierade markerade drag som specifika för varje språk och de kan uppstå antingen som mindre eller starkt markerade. Omarkerade drag i sin tur påminner om markerade drag fast det fattas en betydande detalj. För varje markerat drag finns det alltid ett motsvarande omarkerat drag. Till exempel har svenska sex klusiler varav /p t k/ är tonlösa och /b d g/ är tonande. Tonlösa klusiler är omarkerade drag medan tonande klusiler är markerade. (Kuronen 2019: 61.) Enligt MDH-teorin är markerade drag utmanande att lära in medan omarkerade drag lärs in lättare.

Kuronen (2019: 62) påpekar att MDH-teorin har senare påvisats vara bristande, men med hjälp av den kan språklärare ändå förutsäga i vilka uttalsdrag det kan uppstå inlärningssvårigheter.

2.3.2 Ålder

Vuxna inlärare har mer svårigheter med att tillägna sig ett flytande uttal än yngre inlärare. Detta fenomen har intresserat flera forskare och därför finns det mycket forskning kring temat. Bland tidigare äldre teorier presenterade Lenneberg (1967) hypotesen om en kritisk period för språkinlärning (*Critical Period Hypothesis*). Med detta betyder han att barn har ett inbyggt system för språkinlärning som slutar fungera under tonåren. Barn från 0 till 12 år antas lära sig språkliga funktioner, ingående uttal, med perfekta resultat. Å ena sidan stödjer tidigare forskning denna hypotes: Ju äldre man är desto starkare är den främmande accenten i andraspråk. Å andra sidan är det inte alltid så att barn lär sig ett perfekt uttal i andraspråk. (Derwing & Munro 2015: 27.) Senare har flera undersökningar påvisat att Lennebergs hypotes är bristande, och idag anser forskare att barn har en sensitiv period för språkinlärning (se Kautonen & Kuronen 2021: 95).

I Munros och Manns studie (2005, refererad i Derwing & Munro 2015) framkom inte någon drastisk nedgång av inlärningsresultaten i uttal bland tonåringar. I stället rapporterade Munro och Mann att genomsnittliga språkinlärningsresultat minskade så småningom i korrelation med ålder. Informanterna i samma ålder hade dessutom annorlunda resultat. Slutsatsen blir att i senare ålder hindras uttalsinlärning fast resultaten varierar bland individuella inlärare. När det gäller gymnasiestuderande som inlärare kan de dra nytta av den sensitiva perioden endast i någon utsträckning på grund av deras ålder (15–18 år) och därför har individuella egenskaper och språkliga faktorer ännu större roll i andraspråksinlärningen på gymnasiet (Kautonen & Kuronen 2021: 96).

2.3.3 Explicit och implicit inlärning

Språkinlärning är mer effektiv med hjälp av explicita instruktioner (explicit undervisning), speciellt bland vuxna inlärare (R. Ellis 2009: 9, Kautonen & Kuronen 2021: 181). Med *explicita instruktioner* avses tydliga presentationer om hur uttalsdrag produceras och vilka uttalsregler som finns i andraspråket (ibid., se även Kjellin 2002: 32). Att göra inlärare medvetna om uttalsdrag gynnar *explicit inlärning*. Detta begrepp syftar till en medveten inlärningsprocess som kräver både uppmärksamhet på fenomenet och dess analysering (N. Ellis 1994: 3, R. Ellis 2009: 11).

För att fördjupa begreppet explicit inlärning argumenterar Schmidt (1990) i sin *noteringshypotes* att explicit inlärning består av medvetenhet (*consciousness*) som fokal

uppmärksamhet (*awareness*). Schmidt (1990: 132) granskar fokal uppmärksamhet i språkinlärning som en process där inlärare noterar och analyserar ett fenomen. Schmidt var den första att framföra teorin att språkinlärning utan undantag är en medveten process där inlärare inte bara percipierar, det vill säga hör eller läser, utan också noterar och analyserar fenomenet (Pütz & Sicola 2010: 170). På grund av detta var den av stor betydelse för explicit inlärning.

Enligt Schmidt (1990: 132) består uppmärksamhet i explicit inlärning av tre steg: perception, notering (medvetenhet) och förståelse. I min avhandling fokuserar jag på det andra steget där själva språkinlärningsprocessen sker och medvetenhet spelar en viktig roll. Lärare kan bidra till inlärarnas medvetenhet genom att undervisa i olika uttalsdrag och att använda undervisningsmaterial som hjälper inlärare att notera och öva uttalsdrag. Om explicita instruktioner i uttalsdrag inte ges kan inlärare endast percipiera, det vill säga höra eller läsa, fenomenet. Perceptioner leder inte till inlärning utan det krävs notering för att inlärning skulle ske (Schmidt 1990: 132). I noteringssteg växlar perceptioner till medvetenhet (fokuserad uppmärksamhet) där andra fenomen i språket eller i omgivningen står i bakgrunden. I uttalsundervisning kan detta betyda, till exempel, att inlärare fokuserar helt på satsbetoning i stället för meningar i löpande tal. Efter att ha blivit medvetna om fenomenet kan inlärare uppnå förståelse. I detta steg knyter inlärare ihop exempel och information om fenomenet, formar hypoteser och drar slutsatser. För att lära sig uttal borde inlärare således bli först medvetna om olika uttalsdrag och uttalsregler som finns.

Explicit inlärning jämförs ofta med *implicit inlärning*. Med begreppet avses en intuitiv och automatisk inlärningsprocess som inte kräver medvetenhet. Trots att forskare idag anser att explicit inlärning och explicita instruktioner är effektiva sätt att lära sig språk har implicit inlärning fått mer uppmärksamhet i närhistorien. (Derwing & Munro 2015: 22.) Enligt Krashens (1985) *ingångshypotes* är begriplig ingång den viktigaste undervisningsmetoden i andraspråksinlärning. Krashen (1985, refererad i Krashen 1994: 46) granskar begriplig ingång som en situation där inlärare mottar tal eller skrift som består av redan tillägnade kunskaper och nya språkliga fenomen. Med hjälp av ingång behärskar inlärare automatiskt nya kunskaper i andraspråk. Huvudtanken med hypotesen är en omedveten och automatisk inlärning (Krashen 2009: 81). Krashens (1985) ingångshypotes och implicit inlärning i uttalsundervisning skulle betyda i praktiken att lärare utsätter inlärare för målspråkligt tal eller texter som inlärare sedan antas processa automatiskt och slutligen tillägna sig nya kunskaper.

Schmidt (1990) har riktat kritik mot implicit inlärning och ingångshypotes. Enligt Krashens (1985) definition innehåller ingång flera språkliga funktioner samtidigt och inlärare har en stor mängd av perceptioner. Av dessa perceptioner har inlärare sannolikt en tendens att förbise enstaka fenomen. Inläringen av flera språkliga fenomen samtidigt är mycket utmanande, även omöjligt. Först borde inlärare bli medvetna att

vissa fenomen finns i andraspråk, och därför behövs det explicita instruktioner (Schmidt 1990: 149.) Schmidt (1990: 150) argumenterar vidare att implicit inläring som består av omedveten inläring kunde även tolkas som oavsiktlig inläring (*unintentional learning*) där inlärare har fått tillräckligt med exempel på fenomenet, noterat detta och uppnått förståelse. Däremot kräver implicit inläring inte notering eller tidigare information. Implicit inläring är en okontrollerad process vilket betyder att inlärare inte kan påverka vilka funktioner som lärs in (Schmidt 1990: 149). För att lära in språkliga funktioner som är utanför inlärares egna perceptioner borde lärare påpeka dessa i undervisning.

Särskilt vuxna inlärare utnyttjar explicita instruktioner i språkundervisning eftersom implicit inläring har ansetts minska med åldern (N. Ellis 2009: 13, Derwing & Munro 2015: 30). Det är ytterligare omöjligt att förutsäga hur länge implicit inläring fungerar bland individuella inlärare. Däremot påverkar åldrande inte explicit inläring. Gymnasielärarna i min studie undervisar svenska för vuxna inlärare eftersom gymnasister redan har ett etablerat förstaspråk och kan därför avses som vuxna inlärare. Explicita instruktioner i uttalsundervisningen för gymnasister är således motiveerad. Om lärare inte undervisar explicit är det möjligt att inlärare inte noterar viktiga fenomen på grund av begränsningar i deras implicita inlärningskapacitet (N. Ellis 1994: 97, se även Heinonen 2020). Kjellin (2002: 12, 128) påpekar att inlärare borde absolut dra nytta av implicit inläring medan lärare i stället borde fokusera på att väcka inlärares uppmärksamhet och uppmuntra till explicit inläring.

Utgående från studier av Derwing m.fl. (1998) samt Kuronen och Tergujeff (2018) kan man konstatera att explicita instruktioner gynnar uttalsinläring och begripligt uttal. Derwing m.fl. (1998) jämförde inlärningsresultaten mellan tre olika inlärningsgrupper där den första gruppen fick explicita instruktioner i segmentella och i prosodiska drag. Den andra gruppen undervisades endast i segmentella drag med hjälp av explicita instruktioner medan den sista gruppen inte fick några explicita instruktioner alls. Resultaten visade att talets begriplighet blev bättre bland studerande som hade fått explicita instruktioner både i segmentella och i prosodiska drag. Andra testgrupper uppvisade i sin tur inte positiva inlärningsresultat. Även Kuronen och Tergujeff (2018) rapporterade att explicita instruktioner gynnar uttalsinläring. Efter att ha fått explicit undervisning i prosodiska drag uppnådde finskspråkiga inlärare av svenska mer inföddligt uttal. Mängden av kontrollerade studier i explicit inläring och -undervisning med fokus på uttal är dock fortfarande liten och vidare forskning behövs.

Även om resultaten i tidigare undersökningar visar att explicita instruktioner leder till bra inlärningsresultaten bland vuxna inlärare (för sammanfattning se Goo m.fl. 2015) måste man beakta att explicita instruktioner automatiskt inte resulterar i explicit inläring. Varje inlärare har sitt eget sinne och tankar oavsett instruktioner

som de har fått. (Se Schmidt 1990, Kjellin 2002.) Schmidt (1990: 149) betonar dock att uppgifter som syftar på ett visst fenomen påverkar notering på ett betydande sätt. Även om explicit inläring beror på inlärare och deras notering har lärare en betydande roll att möjliggöra omständigheter för explicit inläring genom explicita instruktioner.

2.4 Viktiga uttalsdrag i svenska för finskspråkiga inlärare

I detta avsnitt presenterar jag betydande inlärningsmål i svenska för finskspråkiga inlärare. Eftersom inlärares förstaspråk och målspråk påverkar uttalsinläringen (se avsnitt 1.3) redogör jag även för skillnader mellan finska, sverigesvenska och finlandssvenska. Huvudsakligen består målsättningar i uttal av två olika nivåer: segmentella drag (1.4.1) och prosodiska uttalsdrag (1.4.2). Dessa drag går oftast hand i hand (Bannert 1990: 25) även om lärare ofta presenterar dessa som enskilda fenomen i uttalsundervisning (Kuronen 2019: 59).

I svenskundervisning i Finland förekommer två uttalsvarieteter av svenska, nämligen *finlandssvenska* och *sverigesvenska* (även kallad *rikssvenska*). Med finlandssvenska avses svenskan som Finland. Sverigesvenska syftar i sin tur till svenska språket i Sverige. (Kuronen 2000: 17.) I uttalsundervisningen av svenskan i Finland får inlärare själva bestämma om de vill lära sig finlandssvenska eller sverigesvenska eftersom den nationella läroplanen (GLGY 2015) inte tar ställning till vilken varietet som inläringen ska syfta till. Skillnader mellan finlandssvenska och sverigesvenska syns i talat språk, i synnerhet i prosodiska drag såsom rytm, intonation och kvantitetsförhållanden (Kuronen & Leinonen 2001) men det finns även segmentella skillnader mellan varieteterna. Kautonen (2019: 20) skriver vidare att finlandssvenskans prosodi liknar det finska medan sverigesvenska har mer unika drag. Kuronen (2000: 17, se även Melin-Köpilä 1996: 29–33) påpekar att på grund av den gemensamma språkmiljön påverkar det finska majoritetsspråket finlandssvenskan vilket leder till att uttalsdragen närmat sig varandra. Inlärningsmålen i uttal beror således på uttalsvarieteterna i fråga.

2.4.1 Segmentella drag

Uttalet av nästan alla sverigesvenska vokaler skiljer sig från de finska och finlandssvenska motsvarigheterna (Kuronen 2019: 179). Huvudsakligen har detta att göra med *uttalsställen* som betyder per definition hur och var ljud utformas i munnen. Detta kan förorsaka utmaningar i uttalsinläring (se avsnitt 2.3.1). Vidare har sverigesvenskan två nya vokalljud, nämligen /ɛ/ och /ɯ/ för inlärare med finska som S1. Vokaler i finlandssvenska är i sin tur desamma som i finskan förutom /ɯ/. Detta fenomen finns i båda uttalsvarieteterna och tidigare studier visar att den är utmanande att

lära in bland finskspråkiga inlärare (Kautonen & Kuronen 2021: 117). Inlärare med finska som förstaspråk uttalar ordet *gul* ofta antingen som finskans /y/ (*gyl*) eller som /u/ (*gul*) eftersom fonemet ligger mellan finskans /u/ och /y/ (Bannert 1990: 34). Enligt Kuronen (2019: 66, se avsnitt 2.3.1) kan nya ljud å ena sidan vara lätta att höra i tal eftersom de skiljer sig tydligt från förstaspråket. Å andra sidan kan de försvåra uttalsinläringen eftersom talapparaten är van vid att utforma förstaspråkets fonem (ibid.). I flera fall uttalar finskspråkiga inlärare svenskans vokaler som i förstaspråket. Detta beror inte bara på nya ljud eller olika uttalsställen utan även på ortografiska skillnader mellan finska och svenska (se avsnitt 2.3.1). Till exempel i ordet *stol* kan finskspråkiga inlärare uttala <o> som finskans [ɔ] i stället för svenskans [u] (Bannert 1990: 34).

Svenskan innehåller *vokalvariation* som inte förekommer i finskan. Med detta avses att vissa vokaler kan uttalas på ett annat ställe i munnen beroende på deras placering i ordet (Bannert 1990: 23). Dessa icke-betydelseskiljande variationer i ljud kallas *allofoner* (Heinonen 2020: 36). Till exempel uttalas <ä> i ordet *lärare* som öppnare [æ] före <r> i stället för [ɛ].

Sje- och tje-ljud förorsakar utmaningar i båda uttalsvarieteterna men i synnerhet i sverigesvenska (Kuronen 2019: 179, Kautonen & Kuronen 2021: 117). Uttalsställen av dessa ljud varierar mellan finlandssvenska och sverigesvenska. I finlandssvenska är sje-ljudet en så kallad predorsoalveolar frikativa [ʃ] och med hjälp av detta utformas även tje-ljudet som [tʃ]. Motsvarande fonem i sverigesvenska för [ʃ] är [h] eller [x] och dessa uttalas i bakre delen av munnen. (Elert 2015: 76, Heinonen 2020: 36.) Tje-ljudet i sverigesvenskan utformas i sin tur som [ç].

Konsonanternas *position* i vissa kombinationer kan leda till uttalsfel och anses således vara ett viktigt inlärningsmål. Position betyder fonemets plats i ordet, det vill säga vilka fonem som är föregående eller följande samt om stavelsen är betonad eller obetonad. Bannert (1990: 24, se även Kautonen & Kuronen 2021: 113) konstaterar att inlärare kan uttala konsonanten rätt i en position men ha utmaningar att uttala samma konsonant i en annan position. I synnerhet har dessa utmaningar att göra med särskilda ljud som skrivs ortografiskt med flera bokstäver (ibid.). Till exempel kan inlärare ha utmaningar att uttala ordet *dusch* eftersom de saknar kunskaper i konsonantklustern <s c h> som uttalas som sje-ljud.

Att göra skillnad mellan tonlösa och tonande klusiler är ett viktigt inlärningsmål för finskspråkiga inlärare av svenska (Bannert 1990: 37, Kuronen 2019: 179). Tonande klusiler /b d g/ är ovanligare i finskan och därför uttalar finskspråkiga inlärare dessa fonem ofta som tonlösa /p t k/. Bannert (1990: 35, 37) påpekar att tendensen att uttala tonande klusiler som tonlösa syns i synnerhet mot slutet av ordet. Utöver detta kan det uppstå utmaningar i sverigesvenskans tonlösa klusiler på grund av *aspiration*. Med aspiration avses ett h-aktigt ljud som följer den tonlösa klusilen i betonade stavelser

(t.ex. i ordet *pappa*). (Kuronen 2019: 179.) Kunskaper i aspirerade klusiler och tonande klusiler förstärker uttalets begriplighet (Bannert 1990: 37, Kuronen 2019: 179).

Kvantitet, det vill säga en relativ längd av en fonetisk enhet (Heinonen 2020: 21), påverkar talets begriplighet på ordnivå (Bannert 1990: 26). Kvantitet i svenska handlar om *ordbetoning* där betonade stavelser har ett långt ljud medan obetonade stavelser har ett kort ljud. I finskans ortografi markeras långa vokaler och konsonanter (*haava, kissa*) medan i svenska skrivs långa vokaler med en bokstav (*dag*) (Bannert 1990: 32). Finskspråkiga inlärare kan ha svårigheter med att uppmärksamma och lära sig när fonem uttalas som korta respektive långa. Bannert (1990: 117) understryker att finskspråkiga inlärare av svenska måste lära sig hitta det rätta fonem som förlängs. Annars kan ordet *låta* uttalas som *lotta* om finskspråkiga inlärare har svårigheter med att uttala svenskans vokaler (Bannert 1990: 35, 116). Avvikande kvantitet i samband med felaktigt fonemuttal leder till obegripligt tal.

2.4.2 Prosodiska drag

Prosodi hörs alltid i tal och kan därför inte förutses i inlärningsmål av uttal. Prosodiska drag är dock komplicerade och fungerar i samband med segmentella drag (Bannert 1990: 25, Kuronen 2019: 59). Kjellin (2002: 100) konstaterar att om talarens prosodi avviker starkt från målspråket ställer talare talets begriplighet i fara. Som lyssnare kan det kan vara utmanande att hitta den faktiska meningen bakom talarens ord.

Ordbetoning i finskan faller vanligen på ordets första stavelse. Däremot har svenska en rörlig placering som påverkas av flera fonologiska faktorer (Bannert 1990: 22). Först noterar man den rätta stavelsen i ord som ska betonas. Denna stavelse skiljer sig från obetonade stavelser i *duration*, det vill säga varaktigheten av en fonetisk enhet (Heinonen 2020: 21). Ett långt ljud anger betoningen (Kjellin 2002: 78, Kuronen 2019: 178). Kjellin (2002: 75) och Kuronen (2019: 178) understryker att betonade ord uttalas *myyyycket* långt jämfört med obetonade ord. Utöver längre duration markeras den betonade stavelsen med ökande intonation och *intensitet*, det vill säga högre ljudnivå (Kuronen 2019: 178). Tidigare forskning har visat att lyssnare i första hand hittar de betonade stavelserna i tal och "justerar resten" (Bannert 1990: 22). Med hjälp av ordbetoningen markeras det viktigaste i yttranden och därför påverkar den talets begriplighet på ett betydande sätt.

Tillsammans med ordbetoning förekommer även *ordaccent* som betyder melodiförändringen inom ord (Bannert 1990: 26). Finlandssvenska och finska har en identisk ordmelodi, nämligen fallande ton i betonad stavelse och därför är det lätt att utforma den rätta ordaccenten i finlandssvenska bland inlärare med finska som S1. Sverigesvenska har i sin tur två ordaccenter (Kuronen 2015: 57, Bannert 1990: 26). *Akut accent* (accent 1) förekommer i enstaviga ord och den realiserar med en stigande ton. *Grav accent* (accent 2) utformas i sin tur i flerstaviga ord med först en fallande ton och

sedan en stigande ton. Valet av ordaccent och dess realisering anses vara viktiga inlärningsmål. (Bannert 1990: 26–27, 117.) Kuronen m.fl. (2016: 190) påpekar vidare att grav accent är ett markerat drag och därför utmanande att lära in (om markerade drag se avsnitt 1.3.1).

Det kan inte betonas för mycket hur viktigt en korrekt ordbetoning är eftersom *satsbetoning*, *intonation* och *satsrytm* utformas med hjälp av den (Bannert 1990: 27, Kjellin 2002: 74). Satsbetoning består av balansen mellan betonade och obetonade ord i satsen. I synnerhet i sverigesvenska tonas obetonade ord ner medan betonade ord artikuleras starkare (Kautonen & Kuronen 2021: 149). Ett frekvent förekommande fel i satsbetoning bland finskspråkiga inlärare är antingen för många betonade ord i satsen eller inga betoningar alls (Kuronen 2019: 178, se även Kautonen 2017). Avbrytningar förekommer när till exempel prepositioner betonas eftersom betonade ord i satser vanligen består av innehållsord (Bannert 1990: 27, se även Kuronen 2019: 178). Satsbetoningens betydelse för talets begriplighet framgår av Heinonens undersökningar (2018, 2019).

Intonation eller satsmelodi har ingen bas om satsbetoningen är oklar (Bannert 1990: 27). I finskan utgörs intonation alltid av en fallande intonation medan sverigesvenskans intonation hänger ihop med ordbetoning. I betonade ord förhöjs intonationen i form av ordaccent. I finlandssvenskan är intonationen i sin tur fallande efter intonationstopp som förekommer i ordbetoning.

Utöver intonationen och betoningar har tal en takt, *satsrytm*, som hjälper lyssnare att följa när satsen börjar och slutar (Kjellin 2002: 72). Satsrytm i sverigesvenska utgörs av balansen mellan obetonade och betonade ord. Därför kallas den *betoningsbaserad satsrytm*. (Kjellin 2002: 73, Bannert 1990: 66.) Även om finlandssvenskan faktiskt har ordbetoning avviker satsrytmen från sverigesvenskan och liknar i stället finskan. Finskan och finlandssvenskan har en *stavelsebaserad rytm* som betyder att det inte finns några tydliga skillnader mellan betoningen av ord (Kjellin 2002: 73). Sammanfattningsvis syns utmaningar i ordbetoning vidare i satsbetoning, intonation och även satsrytm och kan därför inte utelämnas som ytterst betydande inlärningsmål för finskspråkiga inlärare av svenska.

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet i studien består av 31 enkätsvar från gymnasielärare i svenska som andraspråk. Materialet insamlades i maj och augusti 2021. I detta kapitel presenterar jag informanterna och materialinsamlingsprocessen. Härutöver diskuterar jag för- och nackdelar i den valda insamlingsmetoden och presenterar den analysmetod som jag använder i denna studie.

3.1 Informanter

Informanterna i studien är lärare i svenska på gymnasienivå i Finland. Jag valde lärare som informanter eftersom de bestämmer vilket undervisningsmaterial de använder och hur de använder materialet. Det måste dock beaktas att lärares undervisning kan avvika från enkätsvar på grund av antingen oörligheter eller missuppfattningar relaterade till enkätfrågor. Alla informanter har magisterutbildning på universitet. Av informanterna hade 21 studerat svenska som huvudämne och 10 som biämne. Genomsnittlig undervisningserfarenhet i svenska bland informanterna var 16 år.

Jag anser att gymnasienivå är en viktig målgrupp. Gymnasienivå representerar den språkliga nivå som inlärare får under läroplikten i Finland eftersom gymnasiet (tillsammans med yrkesskolan) är den sista obligatoriska nivån där man lär sig svenska (se även Heinonen 2020: 20). Därtill kommer muntliga prov att vara en del av studentskrivningarna i framtiden och därför är det aktuellt att undersöka vad som undervisas om uttal på gymnasienivå och hur det eventuella tilläggs materialet används. Ytterligare har Tergujeff (2012: 61) påpekat att uttalsundervisning måste kartläggas innan den kan utvecklas.

3.2 Enkät

Jag insamlade materialet med enkät, eftersom flera forskare i tidigare undersökningar har använt metoden för att redogöra för undervisningsmaterial som lärare använder (se Luukka m.fl. 2008, Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020). Fördelen med enkät är dess mångsidighet: I enkäten (se bilaga 1) ställde jag både slutna frågor och öppna frågor. Tähtinen m.fl. (2020: 25, 27) påpekar att öppna frågor sällan ger lika mångsidiga svar som intervjuer men helhetsreliabilitet i enkäter är högre än i intervjuer eftersom samplingen är mångsidigare. Med hjälp av en enkät kan man insamla kvantitativt material i form av flera svar medan intervjuer erbjuder kvalitativt material vilket gör det svårt att generalisera resultaten. Eftersom syftet med min studie är att analysera tilläggsmaterial och dess användning i uttalsundervisningen valde jag insamlingsmetoden som möjliggör generaliserbara resultat, nämligen enkät. Därtill svarar enkät ofta på frågor *vad* och *hur* vilka motsvarar mina forskningsfrågor (Bell 2006: 24). I enkäten ställde jag ytterligare bakgrundsfrågor, till exempel om undervisningserfarenhet i år. Bakgrundsfrågor fungerar som variabel i analysen.

Det är viktigt att ställa tydliga enkätfrågor eftersom informanten måste förstå frågor utan att forskaren är närvarande för att förklara möjliga otydligheter (Valli 2018). Jag tog också hänsyn till att för många enkätfrågor påverkar informanternas motivation negativt (ibid.). Tergujeff (2012), till exempel, angav i hennes enkätundersökning för lärare att för många frågor i enkäten hade minskat lärarnas svarmotivation. Enkäten i min undersökning består sammanlagt av 22 frågor varav 15 är påståenden.

För att nå ut till informanter med min enkät kontaktade jag svensklärare per mejl. Ytterligare skickade jag ut enkäten i sociala medier. Nackdelar med webbenkäter för lärare är en svag svarsprocent samt kvaliteten av enkätsvar (Valli 2018), med andra ord kommer svar oftast från lärare som själva är intresserade av ämnet (Virkkunen och Toivola 2020: 50). Detta fenomen kan påverka reliabiliteten även av min studie.

För att göra enkäten lätt att analysera och svara på använde jag i flera påståenden en Likert-skala där informanter väljer ett svar på skalan från 1 till 5 som bäst passar deras åsikt. En nackdel med Likert-skalan är att informanter undviker att använda svar som tar en stark ställning till ärendet (Valli 2018). Nummer 3 på skalan är ett neutralt svar och dess tolkning kan förorsaka utmaningar för forskaren (Tähtinen 2020: 34). För att undvika detta fenomen använde jag skalan med ett jämnt tal (1–4), så att informanter skulle ta ställning till påståenden. Denna skala använde även Virkkunen och Toivola (2020). Med hjälp av motsvarande insamlingsmetoder är det lättare att jämföra svaren med tidigare forskning (Valli 2018). Jag verbaliserade skalan i varje fråga på grund av olika variabler som påståendena mätte. Innan jag skickade ut

enkäten kontrollerade jag den både med en forskare och tre representanter för målgruppen. Inga otydligheter rapporterades av testinformanterna.

Jag indelade enkätfrågorna i två delar. Den första delen handlade om läroböcker och uttalsundervisning relaterad till dem medan den andra innehöll frågor om tilläggsmaterial och dess användning (se bilaga 1). Meningen med denna indelning var att upptäcka om det finns skillnader i innehållet i uttalsundervisningen mellan olika undervisningsmaterial, nämligen läroböcker och tilläggsmaterial (se forskningsfrågor 2 och 3). Även om studiens fokus är på tilläggsmaterial måste det först granskas hur uttal undervisas med hjälp av läroboken för att dra slutsatser hur det eventuella tilläggs materialet och dess användning påverkar uttalsundervisningen. Utgående från tidigare forskning (Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020) är det befogat att anta att läroböcker har en betydande roll i uttalsundervisningen. Det finns en brist på forskning i uttalsundervisningen av svenska som andraspråk i Finland, och därför anser jag att användningen av läroböcker också måste beaktas i studien. Som läroböcker använde lärarna *Inne* för den långa lärokursen i svenska, och för den medellånga lärokursen använde drygt 80 procent av lärarna *Fokus* medan resten använde *Precis*. Läroböckerna för den medellånga lärokursen är desamma som Heinonen (2020) analyserade (se avsnitt 2.1).

3.3 Metod

Studien bygger på kvantitativt material (enkät) men innehåller även kvalitativa drag. Eftersom slutna frågor endast innehåller färdiga svarsalternativ är det viktigt att tillägga även kvalitativa metoder i form av öppna frågor. På detta sätt ger jag en chans för lärare att tillägga svarsalternativ eller deras åsikter (se Bell 2006: 226). I öppna svar kan lärarna lyfta fram nya synvinklar till fenomen som jag inte hade tänkt på i slutna frågor. Jag analyserar lärarnas öppna svar med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Kvantitativa och kvalitativa resultat möjliggör mångsidiga resultat samt fördjupande förståelse av fenomenet.

Jag använde Webropol och Microsoft Excel för att analysera materialet. Vad gäller den kvantitativa delen samlade jag medelvärde och procentuella fördelningar med hjälp av digitala verktyg. Öppna frågor analyserade jag däremot med kvalitativ innehållsanalys. Kvalitativ innehållsanalys baserar sig på forskares tolkningar av materialet. Dessa tolkningar kan variera mellan forskare vilket måste beaktas även i denna studie. (se Tuomi & Sarajarvi 2009: 108.) I öppna frågor fokuserade jag på kommentarer som har med mina forskningsfrågor att göra och således kompletterar kvantitativa data. Först valde jag kommentarer som innehöll viktig information gällande informanternas enkätsvar och mina forskningsfrågor. Därefter fördelade jag de utvalda

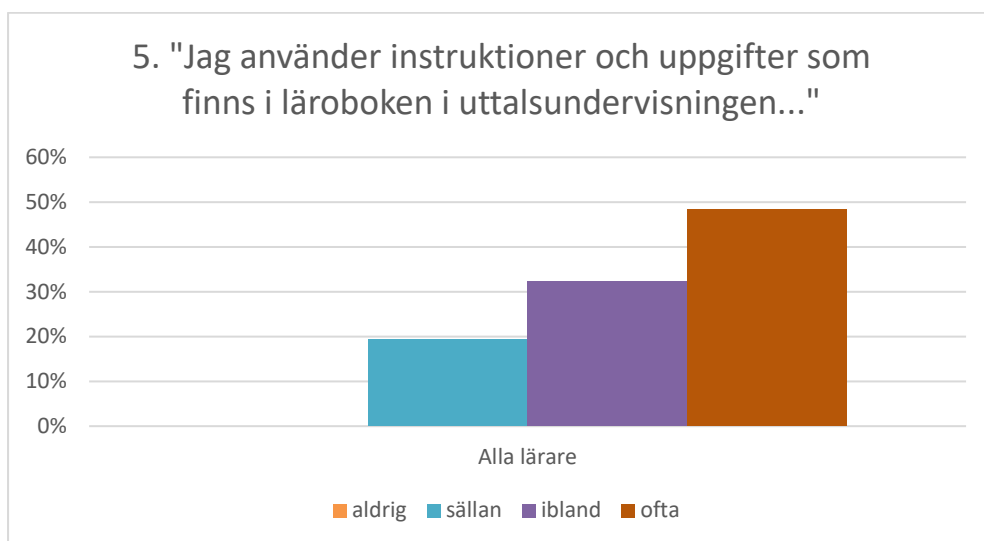
kommentarerna i tre grupper som motsvarade mina forskningsfrågor. Slutligen analyserade jag kommentarerna i ljuset av forskningsfrågor och drog slutsatser. I nästa kapitel analyserar jag resultaten som utgörs av 22 enkätfrågor och 31 svar från gymnasielärare i svenska som andraspråk.

4 ANALYS OCH RESULTAT

Sammanlagt 31 lärare svarade på min enkät (se bilaga 1). I detta kapitel fokuserar jag på resultat som handlar om mina forskningsfrågor (se avsnitt 1.2). Först presenterar och analyserar jag de frågor som handlar om lärarnas uppfattningar om undervisningsmaterial. Därefter jämför jag resultaten mellan frågor som handlar om läroboken och frågor som har med tilläggsmaterial att göra. På detta sätt analyserar jag om tilläggsmaterial bidrar till uttalsundervisning.

4.1 Behovet av tilläggsmaterial

Påståenden 5–12 handlade om läroböcker. Ett möjligt behov av tilläggsmaterial kan framkomma i lärarnas uppfattningar om läroböcker eftersom läroböcker har rapporterats fungera som primärt undervisningsmaterial i språkundervisningen (Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020). Forskare har kritiserat läroböcker när det gäller uttalsundervisning, och möjligen är lärarna av samma åsikt. Genom att granska uppfattningar om läroböcker får jag veta om behov av tilläggsmaterial relaterar till läroböcker. I påstående 5 frågade jag i vilken utsträckning lärarna använder läroboken i uttalsundervisningen.

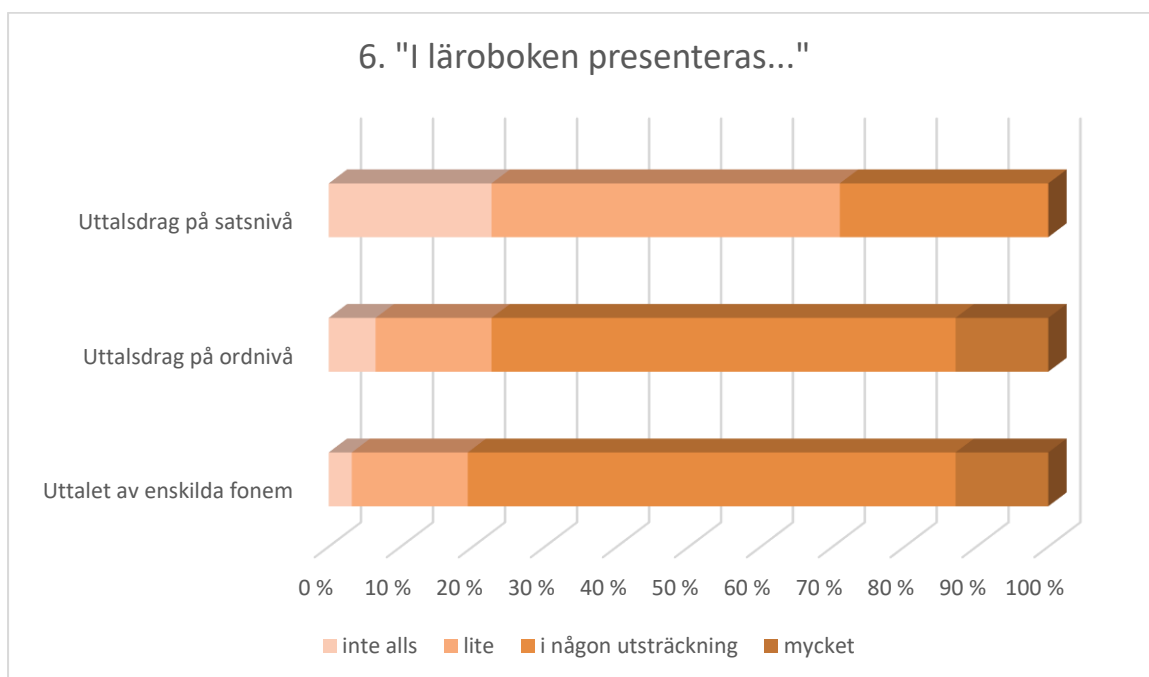


Figur 2. Utnyttjandet av lärobokens instruktioner och uppgifter i uttalsundervisningen.

I ljuset av figur 2 kan man konstatera att läroböckerna används i stor utsträckning i uttalsundervisningen av svenska som andraspråk på gymnasienivå. Knappt 50 procent av lärarna utnyttjade läroboken *ofta* i uttalsundervisningen, medan ingen svarade att de *aldrig* använder läroboken. På samma sätt svarade majoriteten av språklärarna i Virkkunens och Toivolas studie (2020) att de använder lärobok *ofta* i uttalsundervisningen. Lärarna i svenska som andraspråk avviker således inte från andra språklärare i Finland. Att analysera lärarnas uppfattningar om läroboken är vidare motiverat eftersom läroboken används i hög grad.

Av läroboksserierna i svenska som andraspråk använde lärarna i min studie *Fokus*, *Precis* och *Inne* (fråga 5). Av dessa analyserade Heinonen (2020) lärobokserierna *Fokus* och *Precis* (se avsnitt 2.1). Eftersom lärarna använde samma läroböcker i min studie som Heinonen analyserade är det lätt att jämföra resultaten med varandra.

Lärarna tyckte att prosodiska drag presenteras mindre än enskilda ljud eller ord i läroboken (påstående 6). Av tidigare undersökningar framgår att läroböcker i andraspråk utelämnar ofta prosodiska drag medan uttalet av enskilda ljud och ord får mer synlighet (se Tergujeff 2010, Salenius 2011, Heinonen 2020). Heinonen (2020: 39–31, 34) fann att läroböckerna *Fokus* och *Precis* innehåller några uppgifter där prosodiska drag övas men det finns inga explicita övningsanvisningar i läroböckerna. Majoriteten av lärarna, 48 procent, tyckte dock att prosodi presenteras *lite*. Svaren på påstående 6 sammanfattas i figur 3 nedan.



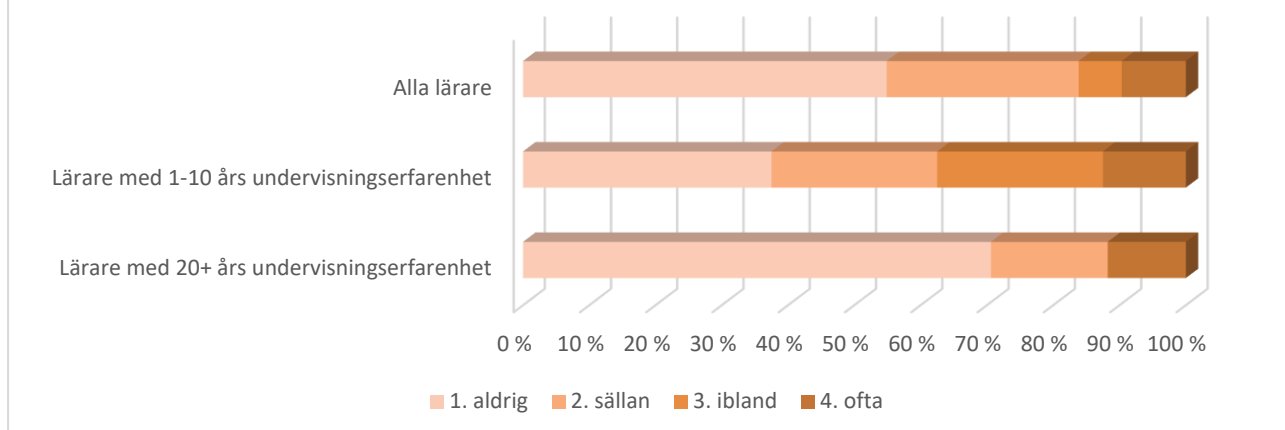
Figur 3. Lärarnas uppfattningar om presentationen av uttalsdrag i läroböckerna.

I synnerhet de lärare som hade undervisat svenska mindre än i tio år hade mer negativa åsikter om lärobokens innehåll än de lärare som hade undervisat svenska mer än i 20 år. Ett högt antal lärare, 88 procent, som hade undervisat svenska mindre än i tio år ansåg att uttalsdrag på satsnivå *aldrig* eller *sällan* förekommer i läroboken.

Även om forskare har kritiserat bortfallet av prosodiska drag i läroböcker är lärarna inte helt missnöjda med lärobokens innehåll. Hälften av lärarna ansåg att läroböcker innehåller tillräckligt med passande material för gymnasiestuderande och deras kunskapsnivå i svenskt uttal (påstående 7). Den andra hälften av lärarna tyckte att passande material finns endast *lite*. I påstående 8 frågade jag om lärarna anser att läroböcker stödjer deras uttalsundervisning. Svaren fördelades på samma sätt som i föregående påstående. Hälften av lärarna tyckte att läroböcker stödjer deras uttalsundervisning *lite* medan den andra hälften var av åsikten *i någon utsträckning* eller *mycket*. Enligt lärarnas uppfattningar om läroböckernas innehåll kan man konstatera att behovet av tilläggsmaterial kan delvis bero på läroboken. Hälften av lärarna var ändå i någon utsträckning nöjda med läroboken. För att utveckla lärarnas uttalsundervisning och inkludera passande material för gymnasiestuderande i uttalsundervisning behövs det tilläggsmaterial.

Även om läroböcker används rikligt i uttalsundervisningen betyder detta inte att lärarna alltid skulle använda läroböcker enligt de anvisningar som finns i uppgifter. För att veta om lärarna modifierar uppgifter i läroboken ställde jag påstående 9.

9. "Jag modifierar uppgifter i läroböcker (t.ex. hörförståelser) för uttalsundervisning"

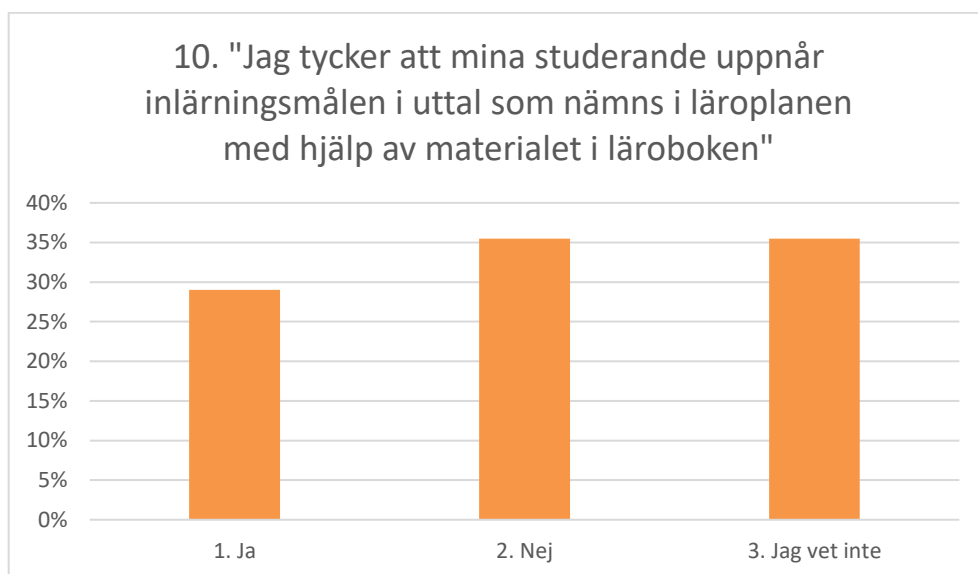


Figur 4. I vilken utsträckning modifierar lärarna lärobokens uppgifter för att undervisa i uttal?

I ljuset av figur 4 modifierar 55 procent av lärarna aldrig läroböckernas uppgifter för att undervisa i uttal. Knappt hälften av lärarna, 45 procent, modifierar uppgifter i någon utsträckning. Jag tycker att detta resultat är positivt eftersom flera lärare har kunnat hitta nya sätt att undervisa i uttal. Genom att utnyttja modifierade uppgifter behöver lärare inte skapa eller hitta eget material för uttalsundervisning utan det går också att skapa nya övningar ur med hjälp av texterna i läroboken.

Det framkom också en intressant skillnad i jämförelsen av svaren från lärare med varierande undervisningserfarenhet. En hög andel av lärarna, 71 procent, som hade mer än 20 års undervisningserfarenhet modifierar uppgifter *aldrig*. Däremot modifierar lärare med 1–10 års arbetserfarenhet uppgifter oftare. Detta resultat relaterar till unga svensklärares åsikter om lärobokens innehåll. Eftersom lärarna med 1–10 års arbetserfarenhet tyckte att lärobokens innehåll inte alltid är passande för gymnasister (påstående 7) har de utnyttjat materialet på ett annat sätt. Att lärare i första hand har börjat modifiera materialet i läroboken betyder att lärarna har ett behov av undervisningsmaterial som inte finns i läroboken, det vill säga tilläggsmaterial.

Påstående 10 handlade om lärarnas erfarenheter i inlärningsresultat när det gäller uttalsundervisning med hjälp av materialet i läroboken. Eftersom läroplaner är de mest betydande dokumenten i språkundervisning frågade jag om inlärare uppnår de inlärningsmål som nämns i läroplanen med hjälp av läroboken.



Figur 5. Lärarnas syn på inlärningsresultaten i uttal med hjälp av läroboken.

Figur 5 visar att lärarnas svar fördelade jämnt mellan alla svarsalternativ. Även om 29 procent av lärarna tyckte att inlärare uppnår inlärningsmålen ansåg flera lärare, 35 procent, att inlärningsmål inte uppnås. Lärare som tyckte att inlärningsmålen inte uppnås med hjälp av läroboken bestod i synnerhet av lärare med svenska som huvudämne och lärare med mindre än 10 års arbetserfarenhet.

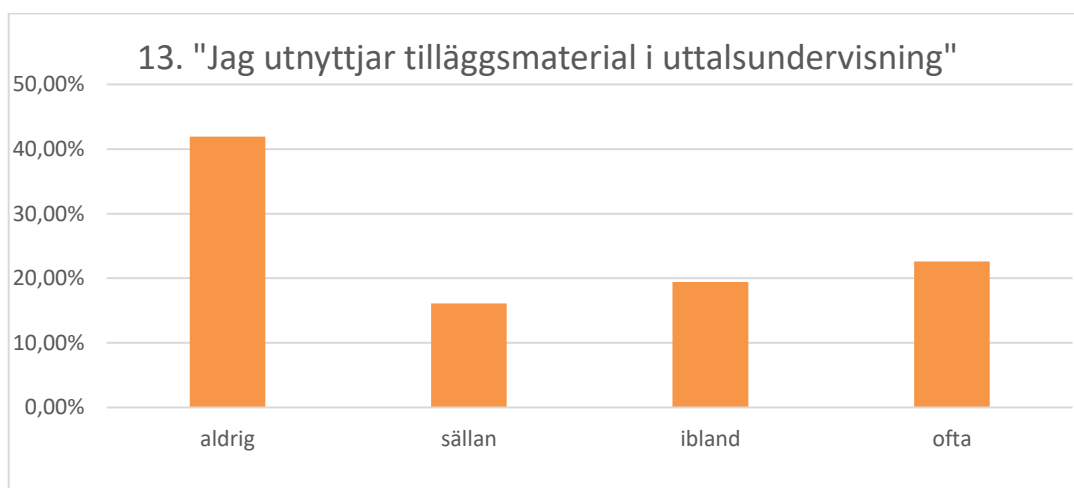
En hög andel lärare vet inte om inlärningsmål uppnås med hjälp av läroboken. En möjlig orsak till detta är att läroplaner har kritiserats ha otydliga inlärningsmål i uttal. Lärare kan ha svårigheter med att tolka vad som menas med ett naturligt svenskt uttal (se GLGY 2015: 106). Härutöver kan flera *jag vet inte*-svar och den jämna spridningen av svar tolkas som lärares bristande kunskaper att bedöma uttal. Virkkunen och Toivola (2020) betonar att lärare önskar fortbildning inte bara i undervisningsmetoder i uttal utan även i bedömningen av uttal (se avsnitt 2.2).

Lärarnas svar på påstående 10 kan å ena sidan tolkas att lärare har bristande kunskaper i bedömningen av uttal. Å andra sidan kan det låga antalet *ja*-svar tyda på att materialet i läroboken anses otillräckligt. Detta skulle betyda att lärare har ett behov av tilläggsmaterial.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att hälften av lärarna inte var nöjda med läroböckernas innehåll. Detta betyder att tilläggsmaterial behövs i uttalsundervisningen. I nästa avsnitt fokuserar jag på frågan om lärare använder tilläggsmaterial. Därtill analyserar jag vidare vilka orsaker förutom läroboken har lett till att tilläggsmaterial antingen används eller inte.

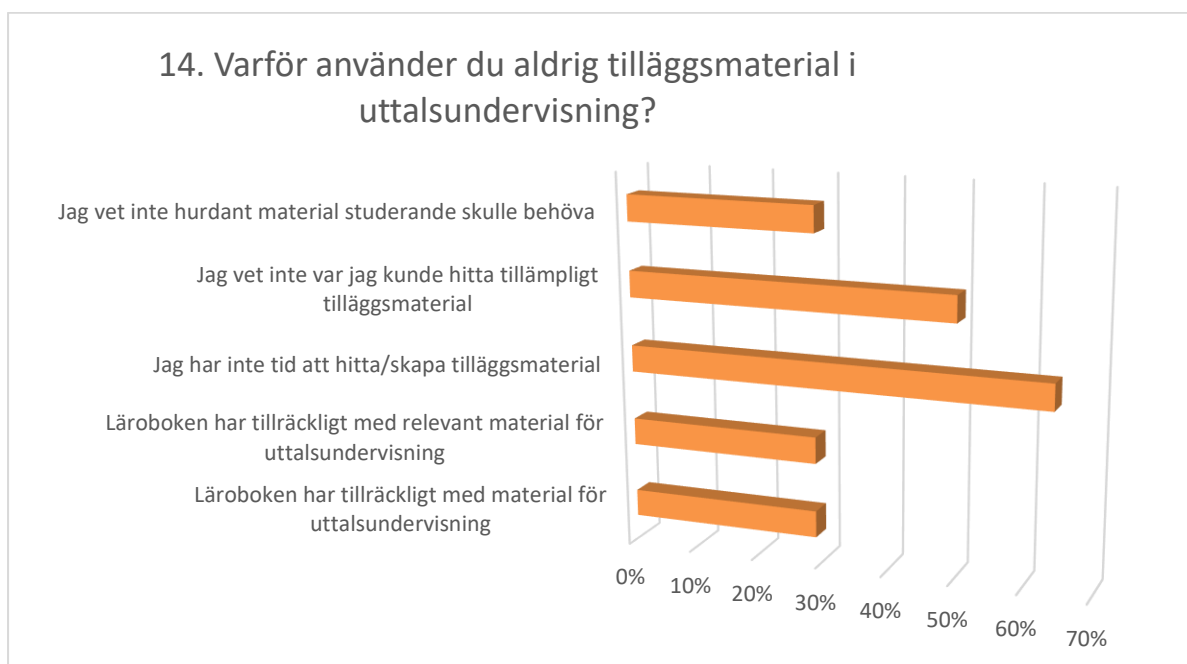
4.2 Användningen av tilläggsmaterial

Totalt 58 procent av lärarna använder tilläggsmaterial medan 42 procent använder det aldrig (påstående 13). Därtill används tilläggsmaterial i varierande utsträckning. Fördelningen mellan lärare som använder tilläggsmaterial och lärare som inte använder det relaterar till svar gällande lärobokens innehåll (påståenden 7–9). Lärare som ansåg att lärobokens innehåll inte stödjer uttalsundervisning och inlärningsmål för gymnasie-studerande använde tilläggsmaterial. Undervisningserfarenhet bland lärare som använder tilläggsmaterial varierade mellan 2–31 år. Utgående från resultaten kan man konstatera att undervisningserfarenhet inte spelar någon betydande roll i användningen av tilläggs materialet även om Derwing & Munro (2005, refererad i Tergujeff 2019: 86) påpekar att lärare med mindre undervisningserfarenhet oftare stödjer sig på materialet i läroböcker. Resultaten i påstående 13 sammanfattas i figur 6 nedan.



Figur 6. Användningen av tilläggsmaterial i uttalsundervisningen.

Jag jämförde även åsikter om lärobokens innehåll mellan lärare som använder tilläggsmaterial och lärare som inte använder tilläggsmaterial. Enligt resultaten tyckte lärarna som inte använder tilläggsmaterial att läroboken huvudsakligen stödjer deras uttalsundervisning. Därför utnyttjar de läroboken oftare än lärare som använder också tilläggsmaterial. Nästan alla lärare som inte använder tilläggsmaterial, 12 utav 13, utnyttjar läroboken ytterligare enligt anvisningar som finns i läroboken i stället för att bearbeta uppgifter. Förutom dessa jämförelser gällande lärobokens innehåll erbjuder fråga 14 en närmare titt på orsaker till att 42 procent inte använder tilläggsmaterial. I påståendet kunde lärare välja flera svarsalternativ.



Figur 7. Orsaker till att tilläggsmaterial inte används i uttalsundervisningen.

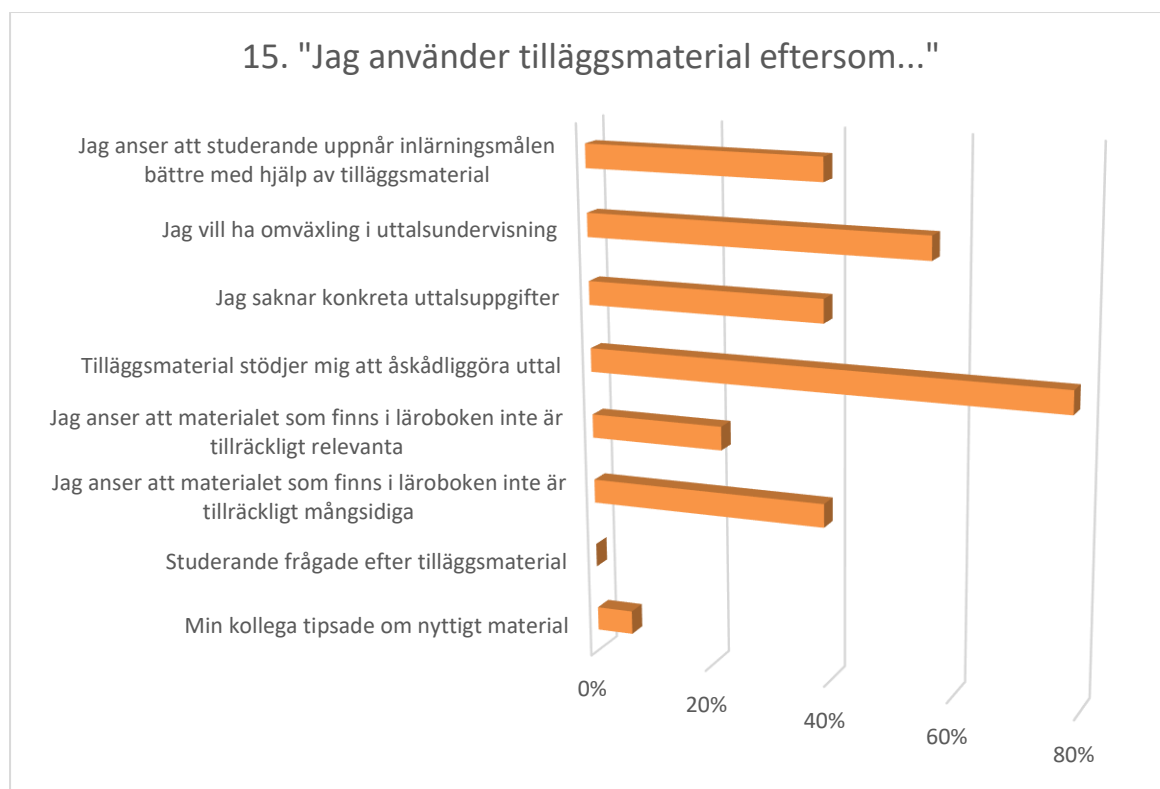
Som figur 7 visar är tidsbristen den viktigaste orsaken till att lärarna inte använder tilläggsmaterial. En lärare kommenterade att tidsbrist gäller i synnerhet lektioner. Jag anser att läraren med denna kommentar menar att andra inlärningsmål förutom uttal står i fokus under lektioner. Även om tilläggsmaterial används och lärare uppskattar uttalsundervisning måste de ändå följa läroplanen i undervisningen. Det står lite tid kvar för uttalsundervisning eftersom andra inlärningsmål i läroplanen måste uppfyllas. En betydande del av lärare som tycker att tidsbrist förorsakar att de inte använder tilläggsmaterial var lärare med 1–10 års undervisningserfarenhet. Samtidigt var dessa lärare mer kritiska mot lärobokens innehåll än andra lärare. Utgående från resultaten är det befogat att anta att lärare med 1–10 års undervisningserfarenhet inte är nöjda med sin uttalsundervisning eftersom lärobokens innehåll anses vara otillräckligt och samtidigt har lärare inte tid att skapa tilläggsmaterial.

Även om hälften av lärarna i någon utsträckning var nöjda med lärobokens innehåll spelar dessa åsikter inte en avgörande roll att tilläggsmaterial inte används. Endast fyra lärare av tretton använder inte tilläggsmaterial eftersom de är nöjda med läroboken. I stället betonade lärarna att de inte har tid att skapa eller hitta material och ytterligare saknar de kunskaper att välja passande material. Detta kan betyda att lärarna skulle använda tilläggsmaterial om de bara hade tid. Resultaten stödjer Virkunens och Toivolas undersökning (2020) där lärare ville få fortbildning gällande undervisningsmaterial i uttal.

I påstående 14 hade lärarna även en möjlighet att skriva sina uppfattningar med egna ord. En lärare kommenterade att han eller hon inte använder tilläggsmaterial eftersom skolan ligger i ett tvåspråkigt område och inlärare hör mycket svenska.

Därtill tyckte läraren att han eller hon uttalar svenska tillräckligt bra för att fungera som uttalsmall för inlärare. I ljuset av kommentaren är det befogat att anta att lärare i fråga anser att uttal lärs in implicit. Läraren betonar att höra och repetera språket. Fonetisk träning eller explicita instruktioner nämns inte.

Lärare som använder tilläggsmaterial tyckte att det finns flera fördelar med tilläggsmaterial. I synnerhet tre orsaker lyfts fram.



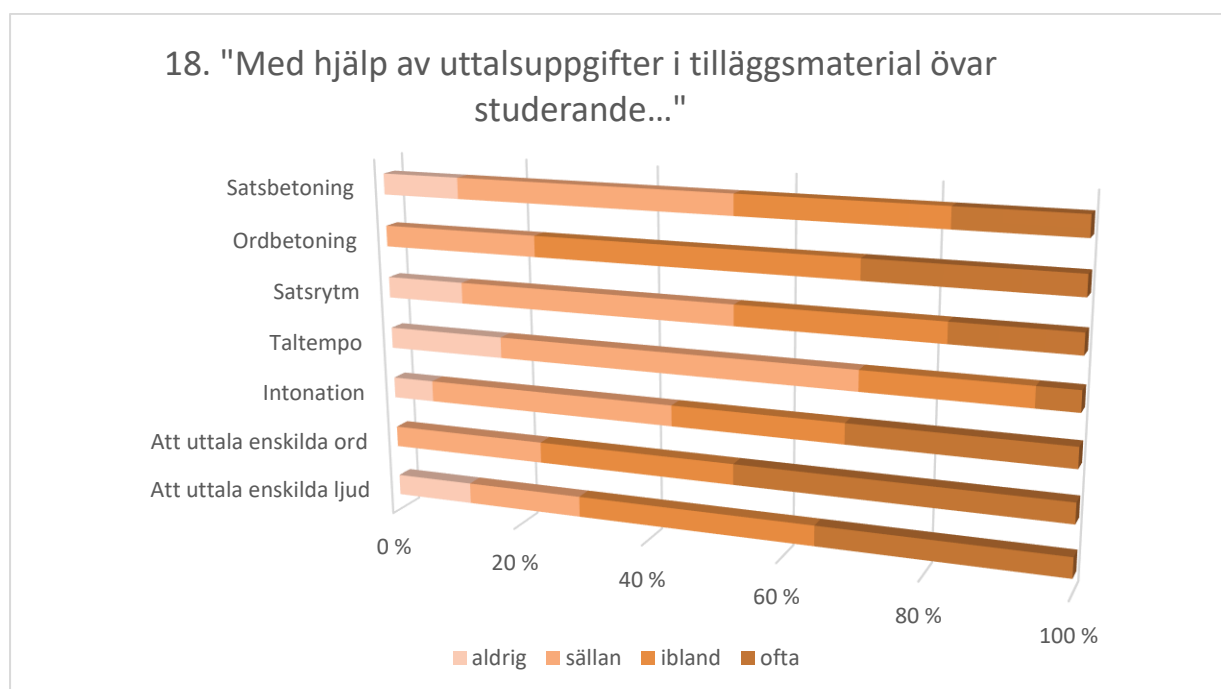
Figur 8. Orsaker till att tilläggsmaterial används i uttalsundervisningen.

I ljuset av figur 8 anser lärarna att det viktigaste med tilläggs materialet är att åskådliggöra uttal för inlärare. I enkätsvaren framkommer dock inte med vilka metoder lärare åskådliggör uttal. En lärare kommenterade att han eller hon använder uttalsordboken *Forvo*. Med hjälp av uttalsordboken lyssnar inlärare på olika talare och på så sätt åskådliggörs till exempel olika uttalsvarieteter av svenska. Denna undervisningsmetod bidrar till implicit inläring (se avsnitt 2.3.3). Vad jag har menat med uttalets åskådliggörande här är explicita instruktioner, till exempel i form av bilder på uttalsställen i munnen. I stället verkar åtminstone läraren i kommentaren förstå åskådliggörande att inlärare hör olika exempel på målspråkligt uttal. Det är utmanande att dra slutsatser när det gäller åskådliggörande eftersom lärares tolkningar kan avvika från den ursprungliga meningen. Jag vill dock påpeka att missförstånd som framkom i påståendet möjligen betyder att lärarna saknar kunskaper i att undervisa i uttal explicit. I stället utsätts inlärare för målspråkligt uttal vilket antas bidra till uttalsinläring.

Lärarna tyckte att de behöver omväxling i uttalsundervisning. Jag anser att det sannolikt inte finns en pedagogisk utgångspunkt till detta svarsalternativ utan lärarna vill överhuvudtaget använda mångsidigare undervisningsmaterial. Samtidigt anser 39 procent av lärarna att lärobokens bristande innehåll har lett till användningen av tilläggs materialet. Kritiken mot läroboken relaterar delvis till användningen av tilläggs materialet. Det är intressant att några lärare som tyckte att läroboken stödjer deras uttalsundervisning endast lite, ansåg inte att denna kritik mot läroboken skulle ha lett till användningen av tilläggs materialet.

4.3 Uttalsdrag i tilläggs materialet

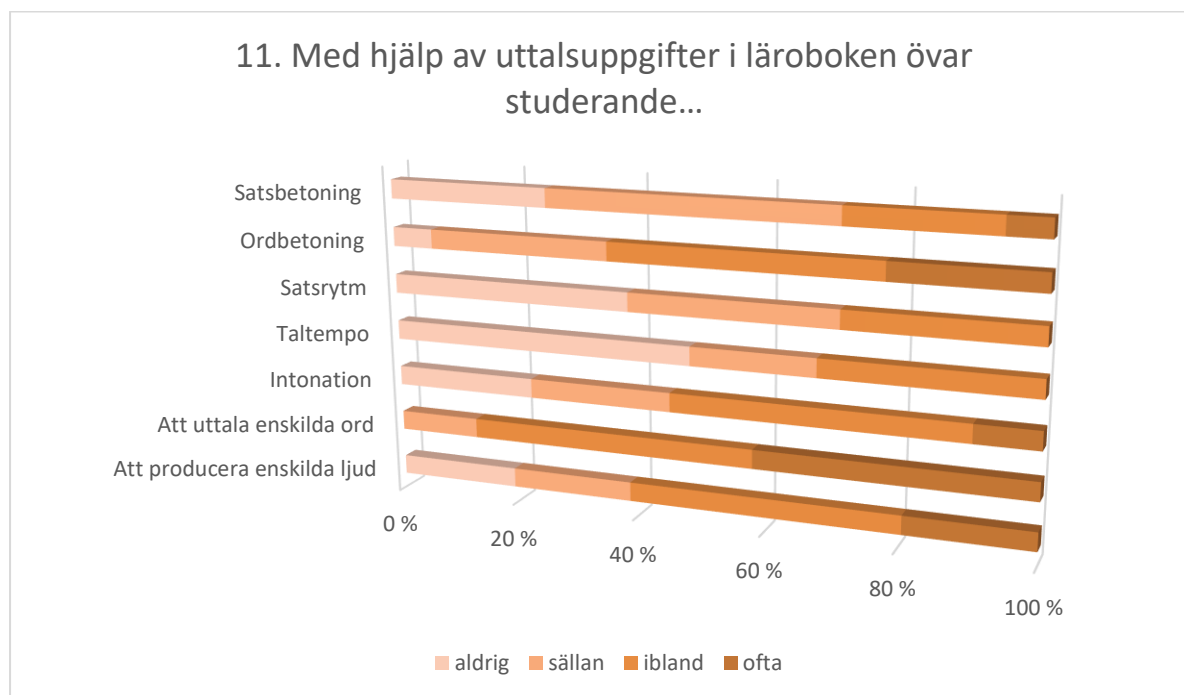
I detta avsnitt fokuserar jag på de uttalsdrag som undervisas med hjälp av det tilläggs material som lärarna använder. Därtill jämför jag resultaten mellan läroboken och tilläggs materialet för att veta om undervisningsmaterial har en inverkan på hur ofta vissa uttalsdrag förekommer i undervisningen.



Figur 9. Uttalsdrag som övas med hjälp av tilläggs materialet.

Figur 9 visar att uttalsdrag på segmentell nivå och ordnivå betonas i tilläggs materialet. Mer än 70 procent av lärarna rapporterade att inlärare övar uttal av enskilda ljud och ordbetoning ibland eller ofta. Av prosodiska drag får även intonation synlighet i tilläggs material. I stället undervisar majoriteten av lärarna *sällan* i satsrytm och taltempo. Beaktansvärt i resultaten är ändå att svarsalternativet *aldrig* har använts sällan i varje

ställe. Det här betyder att uttalsundervisning är mångsidig med hjälp av tilläggs- materialet. Resultaten måste ändå jämföras med andra undervisningsmaterial, det vill säga läroboken. I figur 10 nedan presenteras i vilken utsträckning uttalsdrag undervi- sas med hjälp av läroboken.



Figur 10. Uttalsdrag som övas med hjälp av läroboken.

Av figur 10 framgår att uttal av enskilda ljud och uttalet av enskilda ord övas mer än prosodiska drag med hjälp av läroboken. Av prosodiska drag spelar i synnerhet taltempo och satsrytm mindre roll. Detta är inte oväntat eftersom satsrytm och taltempo har rapporterats vara utelämnade i läroböcker av andraspråk (Tergujeff 2010, Salenius 2011, Heinonen 2020). Drygt 63 procent av lärarna undervisar ordbetoning *ibland* eller *ofta*. Å ena sidan är det viktigt att fokusera på ordbetoning eftersom den anses vara en av de mest betydande prosodiska dragen i svenskan när det gäller talets begriplighet (se avsnitt 2.4). Å andra sidan är det lika viktigt att öva uttalsdrag också på satsnivå (se Kuronen 2019: 64). Även om prosodiska drag undervisas i allmänhet mindre än segmentella drag med hjälp av läroboken undervisar en så hög andel som 45 procent av lärarna intonation med hjälp av läroboken. I tabell 1 nedan har jag sammanfattat medelvärden ur påståenden 10 och 18 för en närmare jämförelse mellan läroboken och tilläggs materialet.

| | Lärobok | Tilläggsmaterial |
|-------------------------|---------|------------------|
| Att producera fonem | 2,6 | 2,9 |
| Att uttala enskilda ord | 3,3 | 3,2 |
| Ordbetoning | 2,8 | 3,1 |
| Intonation | 2,4 | 2,8 |
| Satsrytm | 1,9 | 2,5 |
| Taltempo | 1,8 | 2,2 |
| Satsbetoning | 2,1 | 2,5 |

Tabell 1. Undervisningen av olika uttalsdrag: en jämförelse mellan lärobok och tilläggsmaterial.

Av tabell 1 framgår att medelvärden i tilläggsmaterialen är lite högre på varje ställe förutom *att uttala enskilda ord*. Uttalet undervisas således lite mer och mångsidigare med hjälp av tilläggsmaterialen. Detta är ett betydande resultat som påvisar att tilläggsmaterial har en positiv inverkan på uttalsundervisningen. De mest framträdande skillnaderna mellan läroboken och tilläggsmaterialen gäller satsrytm och satsbetoning som undervisas oftare med tilläggsmaterial. I ljuset av figur 10 kan man ändå konstatera att taltempo och satsrytm övas i allmänhet mindre än andra uttalsdrag, även med tilläggsmaterialen.

Lärare verkar betona tydligt att de undervisar i första hand i enskilda ljud och ord, och därefter prosodiska drag. Trots att uttal undervisas mångsidigare med hjälp av tilläggsmaterial betonar lärare ljud- och ordnivå i undervisningsmaterialen som helhet. I öppna svar påpekade lärare att de skulle vilja ta med prosodiska drag i undervisningen om de hade tid. En lärare jämförde uttalsundervisningen mellan den långa lärokursen och den medellånga lärokursen på följande sätt:

- (1) När det gäller den långa lärokursen i svenska kan vi till och med öva längre texter med ordbetoning och allt, medan med den medellånga lärokursen betonar jag huvudsakligen uttalet av enskilda ord och korta satser.

Jag anser att läraren i exempel 1 menar att inlärares kunskaper i den medellånga lärokursen inte är tillräckliga när det gäller att öva prosodiska drag. Lärare verkar göra en skillnad mellan segmentella drag och prosodiska drag även om dessa drag påverkar varandra (Bannert 1990: 25, se även Kuronen 2019: 59). Trots att resultaten visar att undervisningsmaterialen påverkar vilka uttalsdrag som undervisas vill jag påpeka att prosodiska drag undervisas i allmänhet mindre än segmentella drag på grund av tidsbrist under lektioner och lärares uppfattningar om hur uttal borde undervisas.

Ordbetoning undervisas i hög grad med både läroboken och tilläggsmaterialen. Det syns att ordbetoning övas som separat dimension även om den anknyts starkt till andra prosodiska drag. För att utforma en flytande betoningsbaserad rytm och satsbetoning i svenskan krävs det att ordbetoning utformas rätt (se avsnitt 2.4.2). Ordbetoning i sig har inte noterats förorsaka större inlärnings svårigheter bland

finskspråkiga inlärare i svenska. I stället framkom det i tidigare undersökningar att utmaningar gäller satsbetoning och -rytm. (Heinonen 2018, Kautonen 2017) Om inlärare övar ordbetoning endast med enskilda ord kan det hända att inlärare betonar flera ord i satser. Därför är det ytterst viktigt att öva ordbetoning i satser tillsammans med satsrytm och satsbetoning (se Kuronen 2019: 64).

Med tilläggsmaterial tog lärarna med mer satsrytm och satsbetoning än med läroboken. Genom att undervisa inte bara ordbetoning utan även andra prosodiska drag möjliggör lärare att inlärare får en helhetsbild av det svenska uttalet. En intressant iakttagelse är också att tilläggsmaterial uppmuntrar speciellt lärare med mer än 20 års undervisningserfarenhet att undervisa intonation, satsrytm och taltempo. I stället betonade lärare med 1–10 års undervisningserfarenhet mer segmentella drag även i tilläggsmaterial.

4.4 Tilläggsmaterialens inverkan på uttalsundervisningen

Som tilläggsmaterial använder lärare varierande multimodala texter varav flera innehåller ljud. Detta är förstås viktigt eftersom uttal är ett fenomen i talat språk och dess inläring handlar om att observera uttal, som jag påpekat tidigare. Lärarna rapporterade i påstående 16 att de använder mest självgjorda material, webbsidor för språkinläring och även andra webbsidor som tilläggsmaterial. Tre lärare preciserade att deras självgjorda material innehåller i synnerhet enkla fonetiska hänvisningar. Självgjorda tilläggsmaterial verkar således gynna explicita instruktioner i uttal. Eftersom själva undervisningsmaterialen kan användas på olika sätt svarar påstående 16 inte direkt på mina forskningsfrågor. I stället ställde jag påståenden 11 och 18 om uttalsövningar för att veta om uttalsundervisning gynnar explicit inläring. Sammansättningen av dessa påståenden presenterar jag i tabell 2 nedan.

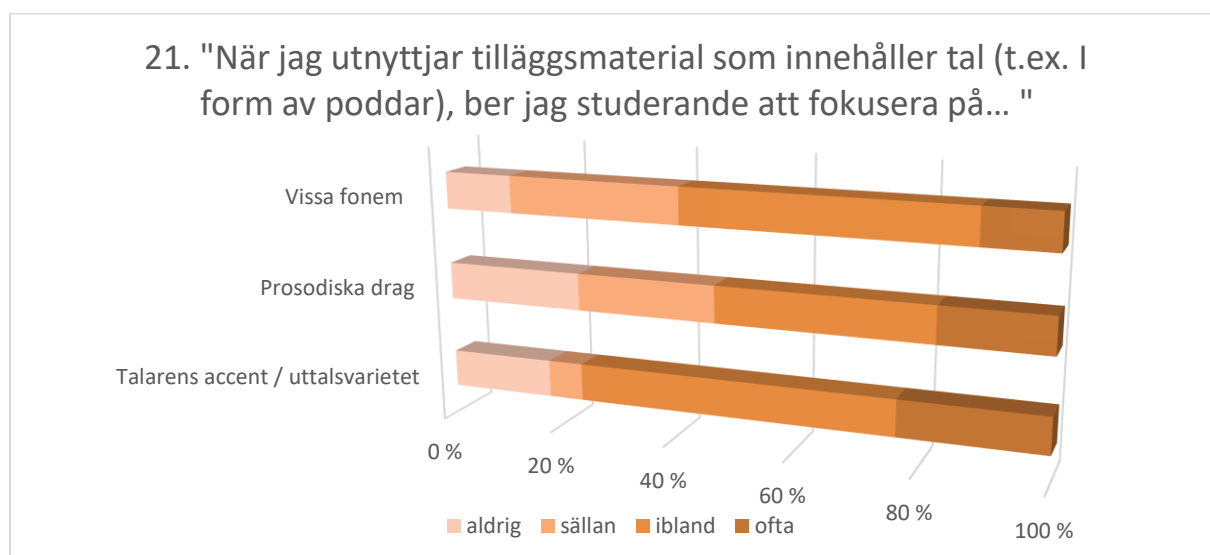
| | Lärobok | Tilläggsmaterial |
|---|---------|------------------|
| Hörförståelse | 2,9 | 3,1 |
| Att repetera efter bandet | 3,2 | 2,4 |
| Att imitera | 2,5 | 2,4 |
| Att identifiera det fonetiska alfabetet (IPA) | 1,7 | 1,8 |
| Att skriva med det fonetiska alfabetet (IPA) | 1,1 | 1,5 |

Tabell 2. Användningen av olika uttalsövningar med hjälp av läroboken och tilläggsmaterial.

I ljuset av tabell 2 består uttalsövningar i båda undervisningsmaterialen huvudsakligen av repetition efter modell, imitering och hörförståelse. Tergujeff (2010: 201) redogör vidare för att dessa uppgifter är traditionella uttalsuppgifter som ofta syftar till

implicit inläring. Repetition efter modell minskade i frågan om tilläggsmaterial medan hörförståelse övades oftare än med läroboken. Få lärare använde det fonetiska alfabetet IPA i undervisningen även om den skulle hjälpa inlärare att skilja ortografi från uttal. Speciellt bland vuxna inlärare kan den svaga ortografiska motsvarigheten av ljud förorsaka inläringssvårigheter (Bannert 1990: 31). Resultaten stödjer Virkunens och Toivolas undersökning (2020) där språklärare sade sig använda IPA endast i en liten utsträckning (medelvärde 2,3).

När det gäller hörförståelse kan uppgiftens inlärningsmål variera. Lärare rapporterade i påstående 21 att de ber studerande fokusera på talares uttalsvarietet, vissa fonem och prosodiska drag när det gäller tilläggsmaterial som innehåller tal. Övningar där inlärare ges en möjlighet att notera och analysera uttalsdrag gynnar explicit uttalsinläring. Resultaten av påstående 21 sammanfattas i figur 11 nedan.



Figur 11. Utnyttjandet av tilläggsmaterial som innehåller tal.

Av figur 11 framgår att uttalsvarietet får i någon utsträckning mer uppmärksamhet i uppgifter men genomsnittliga svar mellan dessa drag är jämna. Detta resultat är betydande eftersom hörförståelse ofta fokuserar på meningen och innehållet i tal i stället för uttal (Tergujeff 2012: 40). Hörförståelse där fokus står i innehållet gynnar implicit inläring. För att inlärare skulle notera och analysera uttalsdrag måste de först fokusera på att höra dessa drag i tal (se Schmidt 1990: 149). Med hjälp av tilläggsmaterial möjliggör lärare explicit inläring av uttal eftersom anvisningar som lärare ger uppmuntrar inlärare att notera uttalsdrag.

Eftersom traditionella och samtidigt implicita undervisningsmetoder i uttal betonades i båda undervisningsmaterialen (se tabell 2) är det lärares ansvar att ge explicita anvisningar under lektioner för att inlärare skulle bli medvetna om målspråkets uttalsdrag och uttalsregler. I påståenden 12 och 20 kartlade jag om undervisningsmaterial uppmuntrar lärare att ge explicita instruktioner.

| Medan jag utnyttjar lärobok/tilläggsmaterial... | Lärobok | Tilläggsmaterial |
|--|---------|------------------|
| Presenterar jag inlärningsmålen | 3,5 | 3,4 |
| Presenterar jag hur enskilda fonem produceras | 2,7 | 2,8 |
| Presenterar jag hur ordbetoning produceras | 2,9 | 2,9 |
| Presenterar jag hur svenskans fonem skiljer sig från finskans | 3,7 | 3,4 |
| Övar vi att skilja sig och producera tonlösa och tonande fonem | 2,8 | 2,8 |

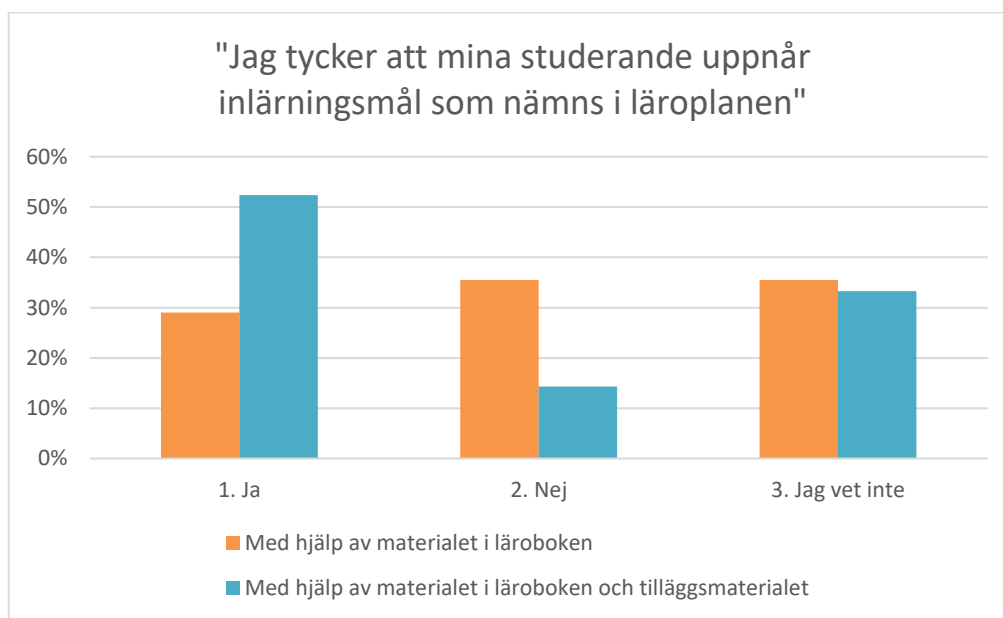
Tabell 3. Användningen av explicita instruktioner med hjälp av lärobok och tilläggsmaterial.

Av tabell 3 framgår att explicita instruktioner i uttalsundervisning används i samma utsträckning med hjälp av båda materialen. Tilläggsmaterial har således ingen inverkan på explicita instruktioner. Alla genomsnittliga värden i tabell 3 närmar sig svarsalternativ 3 eller 4 vilket betyder att explicita hänvisningar ges ibland eller ofta. När det gäller läroböcker var andelen lärare som *aldrig* använder vissa explicita instruktioner lite större än med hjälp av tilläggsmaterial. Även om tilläggsmaterial inte har en inverkan på explicita instruktioner är resultaten ändå betydande eftersom lärare använder explicita instruktioner i uttalsundervisningen. Genom att fokusera på ett visst fenomen i uttalsuppgifter ökar inlärares medvetenhet om uttalsdrag bland vuxna inlärare (Schmidt 1990: 149).

I synnerhet inlärningsmål och skillnader mellan svenskans och finskans fonem presenteras ofta med hjälp av båda materialtyperna (se tabell 3). Att undervisa explicit i skillnader mellan fonemsystemet i svenskan och finskan är välmotiverat. Nya ljud för finskspråkiga inlärare såsom /u/ i finlandssvenskan och sverigesvenskan kan vara lätta att notera i tal men utmanande att uttala rätt (Kuronen 2019: 66, se avsnitt 2.4). Därför är det viktigt att påpeka som lärare vad som skiljer svenskans /u/ åt finskans vokaler /u/ och /y/. Förutom inlärningsmål och skillnader mellan finskans och svenskans fonem undervisade lärare sällan i skillnader mellan tonande och obetonade ljud. Explicita instruktioner i markerade drag såsom tonande ljud vore ändå väsentligt eftersom avvikande uttal av enskilda fonem kan påverka talets begriplighet (se avsnitt 2.4.1).

En positiv iakttagelse i resultaten är explicita instruktioner till ordbetoning. I läroböckerna *Precis* och *Fokus* ingick instruktioner i ordbetoningens placering i satser men realiseringen av ordbetoning fattades (Heinonen 2020: 76–77). Även om man i läroboken utelämnade instruktioner om hur ordbetoning produceras har lärare tagit ansvaret för att presentera realiseringen till inlärare. Jag tycker att den här frågan åskådliggör hur lärobok som undervisningsmaterial kan misslyckas med att stödja uttalsundervisningen (se avsnitt 4.1.).

I påstående 10 ansåg majoriteten av lärarna att inlärningsmål i uttal inte uppnås med hjälp av läroboken. För att få veta om tilläggsmaterial med uttalsdrag och övningar som ingår i dess användning, har en positiv inverkan på inlärningsresultat frågade jag om inlärningsmål uppnås när lärare använder såväl läroboken som tilläggs-materialet i uttalsundervisningen.



Figur 12. Lärares syn på inlärningsresultaten i uttal med hjälp av läroboken och tilläggs materialet.

Som man kan se i figur 12 anser mer än 50 procent av lärarna att läroboken och tilläggs materialet ihop som undervisningsmaterial stödjer inlärare att uppnå inlärningsmålen. Samtidigt är andelen *nej*-svar mindre när det gäller läroboken och tilläggs materialet ihop än med läroboken som det enda undervisningsmaterialet. Skillnaden mellan svaren på dessa två frågor är betydande även om andel *jag vet inte*-svar hög i båda frågorna. Användningen av tilläggs material bidrar till inlärningsresultaten i uttal. Detta betyder ytterligare att lärare som använder tilläggs material huvudsakligen vet vilket slags material inlärare behöver för att uppnå inlärningsmålen. Användningen av tilläggs materialet i uttalsundervisningen verkar vara motiverat eftersom lärare uppgav positiva inlärningsresultat.

I det sista kapitlet sammanfattar jag de centrala resultat som jag presenterade i analysen. I sammanfattning fokuserar jag i synnerhet att svara på mina forskningsfrågor (se avsnitt 1.1). Till sist diskuterar jag fortsatt forskning i uttalsundervisningen av svenska som andraspråk i Finland.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Lärare använder fortfarande rikligt med läroböcker i uttalsundervisningen, men användningen av undervisningsmaterial utanför läroboken ökar (Tergujeff 2012). I min magisteravhandling redogjorde jag för tilläggsmaterial och dess användning i uttalsundervisningen av svenska som andraspråk. Jag fokuserade på gymnasienivå och lärarens uppfattningar om undervisningsmaterialet. I detta kapitel diskuterar jag mina resultat i ljuset av mina forskningsfrågor.

1. *Vad anser lärare om behovet av tilläggsmaterial?*

Av resultaten framgår att 58 procent av lärarna använder tilläggsmaterial. Enligt lärarna erbjuder tilläggsmaterial åskådliggörandet av uttal, mångsidigare uppgifter och omväxling i uttalsundervisningen. Tilläggsmaterial kan att lärare som endast använder läroboken rapporterade inte att de inte skulle behöva tilläggsmaterial. I stället var tidsbrist och utmaningar att hitta lämpligt tilläggsmaterial avgörande orsaker till att tilläggsmaterial saknas i uttalsundervisningen.

Behovet av tilläggsmaterial är inte entydigt. Att åskådliggöra uttal ansågs som den viktigaste orsaken till att utnyttja tilläggsmaterial. Enligt de kvalitativa resultaten verkade dock några lärare ha olika uppfattningar om vad som menas med åskådliggörande. Jag avser med åskådliggörandet explicita instruktioner medan en lärare tyckte att det betyder olika exempel på målspråkligt uttal. Eftersom svarsalternativet är tvetydigt är det utmanande att dra slutsatser om lärare utnyttjar tilläggsmaterial för att undervisa explicit eller för att erbjuda inlärare målspråklig ingång vilket i sin tur gynnar implicit inlärning.

Lärarna hade kritiska åsikter om läroböcker, men endast 39 procent av dem ansåg att valet att använda tilläggsmaterial beror på brister i läroboken. Hälften av lärarna tyckte att lärobok som undervisningsmaterial endast lite stödjer deras uttalsundervisning. Utöver detta ansåg ungefär samma andel lärare att läroboken innehåller

lite passande material för målgruppen i fråga. Förmodligen beror dessa negativa åsikter på prosodiska drag vilka presenteras i läroböcker betydligt mindre än andra uttalsdrag (se Heinonen 2020).

2. *Vilka uttalsdrag undervisar de med hjälp av tilläggsmaterial?*

Utgående från resultaten undervisas uttal lite mer och mångsidigare med hjälp av tilläggsmaterial. Prosodiska drag undervisas mer med hjälp av tilläggsmaterial än med hjälp av läroboken. Enligt Bannerts hypotes (1990: 117) är viktiga inlärningsmål för finskspråkiga inlärare i svenskt uttal i synnerhet satsbetoning, satsrytm och huvudbetoning i ord. Resultaten i min studie visar att huvudbetoning i ord, det vill säga ordbetoning undervisas i hög grad. I tidigare undersökningar noterade ändå Kautonen (2017) och Heinonen (2018) att finskspråkiga inlärare inte har några större svårigheter med ordbetoning. I ljuset av resultaten i min studie antar jag att detta sannolikt beror på lärares betoning på uttalet av enskilda ord och ordbetoning.

I stället för själva ordbetoningen har inlärare utmaningar att producera flytande satsbetoning, ingående ordbetoning på satsnivå (Kautonen 2017, Heinonen 2018). Detta beror på att prosodiska drag övas betydligt mindre i uttalsundervisningen. Med hjälp av tilläggsmaterial övas prosodiska drag, såsom intonation, satsbetoning, satsrytm och taltempo lite mer. Detta följer Bannerts (1990: 117) rekommendationer att det är viktigt att undervisa i prosodiska drag. Samtidigt måste man dock beakta att satsrytm och taltempo övas minst av alla uttalsdrag med hjälp av undervisningsmaterial som helhet. Sammanfattningsvis får inlärare en helhetsbild på svenskan uttalsdrag med hjälp av tilläggsmaterial, fast synligheten av prosodiska drag är fortfarande liten.

3. *Hurdan inverkan har tilläggsmaterialiet på deras uttalsundervisning, i synnerhet när det gäller explicita instruktioner?*

Användningen av tilläggsmaterialiet på uttalsundervisningen visar positiva resultat. Flera lärare ansåg att uttalsändamålen i läroplanen uppnås med hjälp av tilläggsmaterial och läroboken tillsammans som undervisningsmaterial. Däremot tyckte få lärare att dessa kriterier uppnås endast med läroboken. Enligt min studie anser jag att en mångsidig presentation av uttalsdrag spelar en betydande roll i att inlärningsmål uppnås.

Huvudsakligen förekommer explicita instruktioner i samma utsträckning med hjälp av båda materialen. Lärare betonade i synnerhet presentationen av uttalsändamål och att göra en skillnad mellan finskans och svenskans fonem. I frågan om tilläggsmaterial som innehåller tal fokuserar lärare i någon utsträckning på att väcka inlärare till medvetande om uttalsdrag. Även om tilläggsmaterialiets inverkan på

explicita instruktioner är liten vill jag påpeka att lärare överhuvudtaget utnyttjade explicita instruktioner i uttalsundervisningen.

I ett större sammanhang är lärares uppfattningar om uttalsundervisning mer betydande än innehållet i undervisningsmaterialet. Först undervisas segmentella drag och ordnivå, och om det finns tid kvar övas uttal på satsnivå. Detta hänger inte ihop med forskares rekommendationer. Förutom enskilda ljud och ord är det viktigt att öva uttal också på satsnivå (Bannert 1990: 63–64, Kuronen 2019: 64). Av resultaten framgår vad uttalsundervisningen innehåller men inte varför lärare betonar vissa drag i uttalsundervisningen. Enkätundersökningar besvarar ofta på frågor *vad* och *hur* i stället för *varför* (Bell 2006: 24). För att besvara frågan om lärares undervisningsstil borde enkäten kompletteras med intervjuer. Ytterligare måste det beaktas att antalet informanter i min studie var för liten för att kunna generalisera resultaten. Jag vill också påpeka att när det gäller enkätundersökningar tenderar informanter bestå av lärare som själva är intresserade av ämnet. Därför kan antalet lärare som inte använder tilläggsmaterial i uttalsundervisning vara mindre än vad som var fallet i min studie.

Tilläggsmaterial som undervisningsmaterial kartlades i denna studie med fokus på uttalsdrag och explicita instruktioner. Eftersom lärare utnyttjar webbsidor och eget material i uttalsundervisningen skulle det vara aktuellt att undersöka vidare innehållet i materialet och övningar som relaterar till det. Förutom tilläggsmaterial har även läroböcker förnyats på grund av den nya läroplanen. Eftersom tidigare läroböcker i svenska som andraspråk på gymnasienivå, nämligen *Fokus* och *Precis*, har kritiserats både av lärare i min studie och av Heinonen (2020) borde det analyseras om de nya läroböckerna innehåller mer explicita instruktioner eller övningar i prosodiska drag än deras föregångare.

Förutom den roll som undervisningsmaterialet har i språkundervisningen är det viktigt att undersöka vad som händer i klassrummet. Av min studie framgick inte hurdana uttalsövningar som används med hjälp av läroboken eller tilläggsmaterialet. Därtill bestod materialet i min studie av lärarnas egna uppfattningar som möjligen kan avvika från praktiken. Därför behövs det fältstudier där lärares undervisning observeras och analyseras. I engelska som andraspråk har Tergujeff (2012) undersökt uttalsundervisning i praktiken medan liknande studie fattas med fokus på svenska som andraspråk. I fältstudier vore det aktuellt att undersöka såväl vilka uttalsdrag som undervisas och om lärare utnyttjar explicita instruktioner i uttal.

LITTERATUR

- Bannert, R. 1990. *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. 2006. *Introduktion till forskningsmetodik*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Derwing, T.M. & Munro, M.J. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. I: *TESOL Quarterly* 39(3), 379–397.
- Derwing, T.M. & Munro, M.J. 2015. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Philadelphia: John Benjamins.
- Derwing, T. M., Munro, M.J & Wiebe, G. 1998. Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. I: *Language Learning* 48(3), 393–410.
- Eckman, F. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. I: *Language Learning* 27(1), 315–330.
- Elert, C. 2015. *Allmän och svensk fonetik*. 9:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R. 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Buffalo: Multilingual Matters.
- GLGY. 2015. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/gymnasiet. (Hämtad: 07.10.2021.)
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. & Novella, M. Implicit and explicit instruction in L2 learning. I: P. Rebuschat (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Philadelphia: John Benjamins, 443–482.
- Heinonen, H. 2018. Uttalsfärdigheter och begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska. I: B. Silén, m.fl. (red.). *Svenskan i Finland* 17. Skrifter utgivna av Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Nordica Helsingiensia, 32–45.
- Heinonen, H. 2019. Durationsförhållandena i finskspråkiga gymnasisters uttal av L2-svenska: Hur relaterar de till begripligheten? I: M. Bianchi m.fl. (red.). *Svenskans beskrivning* 36. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Uppsala: Uppsala universitet, 95–106.

Heinonen, H. 2020. *Uttal och dess begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska*. Opublicerad doktorsavhandling vid Jyväskylä universitet.

Heinonen, H. 2020. Uttalet i läroböcker i svenska som andraspråk från begriplighetsperspektiv. I: *Puhe ja kieli* 40(1), 23–40.

Huhtamäki, M. & Zetterholm, E. 2017. Uttalets plats i undervisningen av svenska som andraspråk. I: M. Kuronen, m.fl. (red.). *Näkökulmia toisen kielen puheeseen. Insights into second language speech*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 10, 45–60.

Kautonen, M. 2017. Finskspråkiga talares intonation av finlandssvenska i påståendeyttrande i fritt tal. I: H. Lehti-Eklund, m.fl. (red.). *Folkmålsstudier. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi* 55. Helsingfors: Föreningen för nordisk filologi 2017, 31–60.

Kautonen, M. 2019. *Finskspråkiga inlärares uttal av finlandssvenska i fritt tal på olika färdighetsnivåer*. Opublicerad doktorsavhandling vid Jyväskylä universitet.

Kautonen, M. & Kuronen, M. 2021. *Uttalsinläring med fokus på svenska*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Krashen, S. 1994. The input hypothesis and its rivals. I: N. Ellis (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 45–73.

Krashen, S. 2009. The comprehension hypothesis extended. I: T. Piske & M. Young-Scholten (red.). *Input matters in SLA*. Buffalo: Multilingual Matters, 81–94.

Kulmala, M. 2013. *Muntliga övningar i två läroboksserier*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylä universitet.

Kuronen, M. 2015. Tonaccenterna i avancerade finska inlärares svenska - en akustisk studie. I: *Nordand* 1, 53–80.

Kuronen, M. 2016. Avancerade finskspråkiga inlärares uttal av segment i sverigesvenska. I: *Puhe ja kieli*, 36(3), 175–196.

- Kuronen, M. 2019. Ääntämisen foneettiset oppimiskohteet. I: E. Tergujeff & M. Kautonen (red.). *Suullinen kielitaito. Opi, opeta, arvioi*. Helsingfors: Otava, 59–74.
- Kuronen, M. & Tergujeff, E. 2020. Second Language Prosody and Its Development: Connection Between Different Aspects. I: *Language Learning Journal* 48(6), 685–699.
- Kuronen, M., Ullakonoja, R. & Kautonen, M. 2016. Inlärningen av de svenska tonaccenterna hos finska S2-talare - automatiseras uttalet? I: *Språk och stil* 26, 161–194.
- Lenneberg, E., Chomsky, N. & Marx, O. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lintunen, P., Veivo, O., Järvinen, H., Sundman, M., Niitemaa, M. & Pietilä, P. 2015. *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(5). Tillgänglig i adressen: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>. (Hämtad: 18.3.2022.)
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu –mitä tekee koulu? äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Munro, M., & Mann, V. 2005. Age of immersion as a predictor of foreign accent. I: *Applied Psycholinguistics* 26(3), 311–341.
- Pietilä, P. 2015. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I: P. Lintunen, m.fl. (red.). *Kuinka Kieltä Opitaan – Opas Vieraan Kielen Opettajalle Ja Opiskelijalle*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Purcell, E. & Suter, R. 1980. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. I: *Language Learning* 30, 271–287.
- Pütz, M. & Sicola, L. 2010. *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*. Philadelphia: John Benjamins.

Salenius, A. 2011. *Taking it a tad further: comparing English and Swedish course materials in terms of presenting prosody and accent variation*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylän universitet.

Tergujeff, E. 2010. Pronunciation teaching materials in Finnish EFL textbooks. I: A. Henderson (red.). *English Pronunciation: Issues and Practices (EPIP): Proceedings of the First International Conference, June 3–5 2009, Université de Savoie, Chambéry, France*. Chambéry: Université de Savoie, 189–205.

Tergujeff, E. 2012. The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Finland. I: *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6(1), 29–45.

Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Opublicerad doktorsavhandling vid Jyväskylän universitet.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2 uppl. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Toivola, P. & Virkkula, M. 2020. Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. I: *Ainedidaktikka* 4/2020, 34–57.

Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M. & Tähtinen, R. 2020. *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. 2 uppl. Åbo: Åbo universitet.

Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2019. Ääntämisen oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät. I: E. Tergujeff & M. Kautonen (red.). *Suullinen kielitaito. Opi, opeta, arvioi*. Helsingfors: Otava, 22–41.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. I: R. Valli (red.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5:e uppl. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ylioppilastutkintolautakunta (Studentexamensnämnden) 2017. *Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten digitaalisten kokeiden määräykset*. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sahkoiset_kielikoheet_maaraykset_30.11.2017_fi.pdf. (Hämtad: 13.12.2021.)

BILAGA 1. ENKÄT

Hej, och välkomna att svara på en enkät gällande tilläggsmaterial och dess användning i uttalsundervisning. Syftet med min studie är att redogöra för användningen av tilläggsmaterial bland gymnasielärare i svenska som andraspråk. Med begreppet *tilläggsmaterial* menar jag undervisningsmaterial i uttal utanför läroboken. Dessa kan vara till exempel olika webbsidor, videor/poddar eller självgjorda material. Enkäten består av 22 frågor och svarstid är ungefär 8 minuter. Tack redan på förhand för era fina svar!

1. Undervisningserfarenhet i svenska (år):

2. Jag undervisar svenskans...

- Medellånga lärokurs (B1)
- Långa lärokurs (A1)
- Båda

3. Jag studerade svenska...

- Som huvudämne på universitet
- Som biämne på universitet
- På öppna universitetet
- Jag har en annan utbildning. Skriv nedan:

4. Läroboken jag använder i svenska under läsåret 2020–2021:

- Precis (B1)
- Fokus (B1)
- Inne (A1)

5. I uttalsundervisningen använder jag instruktioner och uppgifter som finns i läroboken.

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

6. I läroboken presenteras...

Enskilda ljud

1. *inte alls* 2. *lite* 3. *i någon utsträckning* 4. *mycket*

Uttalsdrag på ordnivå

1. *inte alls* 2. *lite* 3. *i någon utsträckning* 4. *mycket*

Uttalsdrag på satsnivå

1. *inte alls* 2. *lite* 3. *i någon utsträckning* 4. *mycket*

7. Passande material för gymnasiestuderande finns i läroböcker...

1. *inte alls* 2. *lite* 3. *tillräckligt* 4. *mycket*

8. Material i läroböcker stödjer min uttalsundervisning...

1. *inte alls* 2. *lite* 3. *tillräckligt* 4. *mycket*

9. Jag modifierar uppgifter i läroböcker (t.ex. hörförståelser) för uttalsundervisning

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

10. Jag tycker att mina studerande uppnår de inlärningsmål som nämns i läroplanen med hjälp av material som finns i läroboken.

ja *nej* *jag vet inte*

11. Med hjälp av uttalsuppgifter i läroboken övar studerande...

Hörförståelse

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att repetera efter bandet

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att uttala enskilda ljud

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att uttala enskilda ord

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Intonation

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Satsrytm

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Taltempo

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Ordbetoning

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Satsbetoning

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att imitera tal

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att identifiera varieteter och/eller deras huvuddrag

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att identifiera fonetiska alfabetet (IPA)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att skriva med fonetiska alfabetet (IPA)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Något annat, skriv nedan:

12. Medan jag utnyttjar uttalsuppgifter i läroboken...

Presenterar jag inlärningsmålen

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur enskilda fonem produceras

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur ordbetoning produceras

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur svenskans fonem skiljer sig från finskans fonem (t.ex. /u/)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Övar vi att urskilja och producera tonlösa och tonande fonem

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

13. Jag utnyttjar tilläggsmaterial i uttalsundervisning som inte anknyts till läroboken.

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

14. Om du svarade *aldrig* på den föregående frågan: Varför använder du aldrig tilläggsmaterial i uttalsundervisning? (välj ett eller flera svar)

- Läroboken har tillräckligt med material för uttalsundervisning
- Läroboken har tillräckligt med relevant material för uttalsundervisning
- Jag har inte tid att hitta / skapa tilläggsmaterial
- Jag vet inte var jag kunde hitta tillämpligt material för uttalsundervisning
- Jag vet inte hurdant material studerande skulle behöva
- Andra orsaker, vilka? Skriv nedan

15. Jag använder tilläggsmaterial, eftersom... (välj ett eller flera svar)

- Min kollega tipsade om nyttigt material
- Studerande frågade efter tilläggsmaterial
- Jag anser att materialet som finns i läroboken inte är tillräckligt mångsidigt
- Jag anser att materialet som finns i läroboken inte är tillräckligt relevanta
- Tilläggsmaterial stödjer mig att åskådliggöra uttal
- Jag saknar konkreta uttalsuppgifter
- Jag vill ha omväxling i uttalsundervisning
- Jag anser att studerande uppnår inlärningsmålen bättre med hjälp av tilläggs-material
- Andra orsaker, vilka? Skriv nedan.

16. Som tilläggsmaterial utnyttjar jag... (välj ett eller flera svar)

- Andra läroböcker i svenska som andraspråk / uppgifter i andra böcker
- Webbsidor som fokuserar på språkinläring
- Andra webbsidor
- Material andra lärare har delat i sociala medier (t.ex. Facebook grupper)

- Självgjort material
- Studerandes egna produktioner (t.ex. inspelningar)
- Poddar
- Radio-program
- TV -serier/program
- Låtar
- Ramsor eller dikter
- Något annat? Skriv nedan:

17. Jag anser att mina studerande uppnår de inlärningsmål som nämns i läroplanen med hjälp av materialet i läroboken och tilläggs materialet

ja nej jag vet inte

18. Med hjälp av tilläggs materialet i uttal övar studerande...

Hörförståelse

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Att repetera efter bandet

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Att uttala enskilda ljud

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Att uttala enskilda ord

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Intonation

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Satsrytm

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Taltempo

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Ordbetoning

1. aldrig 2. sällan 3. ibland 4. ofta

Satsbetoning

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att imitera tal

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att identifiera varieteter och/eller deras huvuddrag

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att identifiera fonetiska alfabet (IPA)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Att skriva med fonetiska alfabet (IPA)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Något annat, skriv nedan:

19. Jag utnyttjar hörförståelser för att undervisa i uttal

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

20. Medan jag utnyttjar tilläggsmaterial i uttalsundervisning...

Presenterar jag inlärningsmål

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur enskilda fonem produceras

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur ordbetoning produceras i svenskan

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Presenterar jag hur svenskans fonem skiljer sig åt från finskans fonem (t.ex. /u/)

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

Övar vi att skilja sig och producera tonlösa och tonande fonem

1. *aldrig* 2. *sällan* 3. *ibland* 4. *ofta*

21. När jag utnyttjar tilläggsmaterial som innehåller tal (t.ex. I form av poddar), ber jag studerande att fokusera sig på...

- Talarens accent / varietet
- Prosodiska drag (t.ex. När går intonationen upp?)

- Vissa fonem (t.ex. Skriv ner ord som innehåller tje-ljud)

22. Andra kommentarer (om uttalsundervisning eller enkät)?

Tack för svaret och god fortsättning på hösten!