

HUR ANVÄNDER LÄRAREN SVENSKA PÅ LEKTIONERNA I NIONDE KLASS

EN FALLSTUDIE

Kandidatavhandling

Rosa Pelkonen

Kandidatavhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

1.5.2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Rosa Pelkonen	
Otsake: Hur använder läraren svenska på lektionerna i nionde klass – En fallstudie	
Aine: ruotsin kieli	Kandidaatintutkielma
Vuosi: 2013	Sivumäärä: 29+2
<p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten B-ruotsin opettaja kouvolaalaisella yläasteella käyttää kohdekieltä opetuksessaan. Kiinnostuksen kohteena oli myös opettajan sekä oppilaiden omat käsitykset kohdekielen käytöstä oppitunneilla.</p> <p>Tutkielma on kvalitatiivinen ja myös osittain kvantitatiivinen, sillä tutkielman materiaali koostuu tuntiobservoinneista ja kyselylomakkeista sekä opettajalle että oppilaille. Tutkimukseen osallistui kouvolaalaisen yläasteen B-ruotsin opettaja, jolla on 15 vuoden työkokemus opettajana, ja hänen kaksi 9. luokan opetusryhmää. Opetusryhmissä oli yhteensä 36 oppilasta, joista 35 vastasi kyselyyn. Tuntiobservointeja oli yhteensä neljä oppituntia, joiden aikana tein muistiinpanoja kaikista tunneilla tapahtuneesta.</p> <p>Olettamukseni oli ollut, että opettaja käyttäisi ruotsia vain rajoitetusti oppituntien aikana, mutta tämä osoittautui virheelliseksi luuloksi. Opettaja käytti kohdekieltä melko pitkälti läpi oppituntien, mutta joutui toki välillä vaihtamaan äidinkieleen, esimerkiksi kurinpidollisissa tilanteissa. Oletamus siitä, että suomea käytettäisiin ainakin kieliopin opetuksessa, osoittautui paikkansa pitäväksi tiedoksi. Yllättävän paljon opettajan kielivalintoihin vaikutti opetusryhmän yleinen taso. Opettaja itsekin korosti tätä kyselyvastauksessaan. Oppilaat tuntuivat kyselyvastausten perusteella suhtautuvan pääosin positiivisesti opettajan kielenkäyttöön. Osa tosin toivoi enemmän suomea käytettävän esimerkiksi uusien asioiden opetuksessa, eivätkä kaikki oppilaat olleet ymmärtäneet kaikkia tunnilla ruotsin kielellä esitettyjä asioita.</p> <p>Tutkielman tuloksia ei voida lähteä yleistämään, eikä se olisi tarkoituksenmukaistakaan. Tutkielma tarjoaa näkökulman ja keskustelun aloituksen aihealueeseen, jota ei ole aiemmin tutkittu kyseisellä paikkakunnalla.</p>	
Asiasanat: svenska språket, målspråket, modersmål, kodväxling	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	4
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	6
2.1	Tornbergs (2009) iakttagelser om målspråksanvändning	6
2.2	Läroplanen och den europeiska referensramen	7
2.3	Undersökning av Hofvander och Källström-Diaz (2012)	8
2.4	Abrahamssons (2009), Lynch (1996) och Ericssons (1989) föreställningar om målspråkets roll i L2-klassrummet	8
3	MÅL, MATERIAL OCH METOD	9
3.1	Mål	9
3.2	Material	10
3.3	Metod	10
3.3.1	Observation som undersökningsmetod	10
3.3.2	Enkät som undersökningsmetod	11
3.3.3	Undersökningens genomförande	11
3.3.4	Analysmetod	12
4	RESULTAT	13
4.1	Observationer	13
4.2	Enkäter	14
4.2.1	Enkäten för läraren	14
4.2.2	Enkäten för elever	15
5	DISKUSSION	22
5.1	Sammanfattning av resultaten	22
5.2	Reliabilitet och validitet	25
6	AVSLUTNING	27
	LITTERATUR	29
	BILAGOR	30

1 INLEDNING

Lärarens språkanvändning i klassrummet är en anmärkningsvärd fråga som borde diskuteras mer inom den finländska kontexten. Läraren kan fungera med språket på många olika sätt som kan antingen främja eller hindra språkinläring.

Som Tornberg (2009: 183) konstaterar präglas klassrumsinteraktionen av åtskilliga undervisnings-specifika språkliga funktioner som t.ex. att instruera, förklara, sammanfatta, hålla med, uppmana, fråga och svara. I språkklassrummet är dessa funktioner oftast uttryckta genom att använda både modersmålet och målspråket, d.v.s. genom att byta kod. Några funktioner, såsom att hålla disciplin eller att förtydliga instruktioner, kräver mer uppmärksamhet från elevernas håll och därför använder läraren oftast modersmålet för att få fram det egentliga meddelandet (Tornberg 2009: 183). I denna avhandling har jag försökt utreda i vilken omfattning dessa funktioner och kodväxling mellan klassrumsspråk kommer fram i lärarens undervisning i en vanlig finskspråkig skola i region där svenskan närvaro inte hör till vardagen.

Avhandlingen fokuserar på lärarens språkval i undervisningen och speciellt användning av målspråket under lektionerna i B-svenska i årskurs nio. Själva studien är delvis en kvantitativ, men huvudsakligen kvalitativ, fallstudie som genomfördes på en högstadieskola i Kouvola, som ligger i sydöstra Finland. Undersökningen grundar sig på observationen av en lärare och endast hennes lektioner för två separata och rätt så annorlunda undervisningsgrupper. Både läraren och eleverna fyllde i enkäter i slutet av observationsveckan.

Niondeklassister var ett självklart val för observation därför att de redan har studerat ett par år svenska och förstår åtminstone grunderna i språket. Det möjliggör även användning av målspråket i högre grad och därför ger mer potentiellt material för observation. Abrahamssons iakttagelse (2009: 192) om att de traditionella lärarledda lektionerna inte erbjuder tillräckligt rikt inflöde eller möjligheter att uttrycka sig på målspråket, var också en motiverande faktor som fick mig att studera detta tema. Valet att genomföra studien just i Kouvola förklaras med ett rent faktum att det inte finns några motsvarande undersökningar gjorda på trakten. Dessutom är Kouvola ett intressant område för undersökning därför att svenska språket inte är en självklarhet i denna del av Finland.

Hypoteserna i avhandlingen baserar sig delvis på allmänna uppfattningar om språkdidaktik och delvis på mina egna erfarenheter av språkundervisningen i just denna trakt. Den mest angelägna hypotesen är att läraren använder målspråket omväxlande under lektionerna. Olika saker kan bidra till detta, t.ex. som det också har kommit fram i lärarutbildningen, används finska i allmänhet mer när det gäller att lära ut grammatik, och därför tror jag att det är den självklara situationen även på högstadiet jag besökte. Det är också möjligt att läraren måste tillämpa sin språkanvändning rätt så mycket utgående från enskilda elevers kunskapsnivå i situationer där läraren t.ex. hjälper individuellt. Vidare antar jag att det förekommer mycket kodväxling, d.v.s. växling mellan målspråket och modersmålet, därför att det är synnerligen vanligt vid undervisningen på högstadiet.

Avhandlingen är en observationsstudie som innehåller också en enkätsdel och därför består detta insamlade material av mina egna anteckningar och enkätssvar från både läraren och eleverna. Sammanlagt har jag 36 informanter, av vilka 35 är elever och en är lärare. Materialet har bearbetats kvalitativt och kvantitativt, d.v.s. siffermässigt.

Syftet med avhandlingen är inte att generalisera, eftersom min undersökning bygger på ett begränsat material och därför är det svårt att dra mer långtgående slutsatser. Enligt min åsikt erbjuder denna avhandling ändå inblick i situationen i ett finländskt område där inga dylika undersökningar har gjorts tidigare. Dessutom är det nu också möjligt att använda dessa resultat som utgångspunkt och utvidga undersökningens tema, t.ex. till en pro gradu –avhandling.

I denna kandidatavhandling ska jag först presentera den teoretiska bakgrunden för den kommunikativa språkundervisningen och lärarens roll som språkförmedlare. Jag redogör också för tidigare studier som har undersökt samma fenomen (se kapitel 2). Kapitel 3 baserar sig på beskrivningen av målet, materialet och metoden som jag har använt för att genomföra denna studie. I kapitel 4 sammanför jag mina studieresultat och därefter diskuterar jag dessa resultat (se kapitel 5). Till sist ska jag sammanfatta min undersökning och dra slutsatser i kapitel 6. Litteraturlistan och bilagorna finns allra sist i avhandlingen.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Det finns inte så många undersökningar gjorda om exakt samma ämne, speciellt inte i Finland och därför har det varit rätt så krävande att hitta relevanta teoretiska utgångspunkter, men jag har bestämt mig för att använda som teoretisk referensram de verk som innehåller mycket information om klassrumsinteraktion, till exempel Tornberg (2009). Avhandlingen beaktar även Gemensam europeisk referensram för språk och Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, eftersom de i princip utgör de viktigaste allmänna redskapen när läraren planerar sin undervisning.

2.1 Tornbergs (2009) iakttagelser om målspråksanvändning

Tornberg (2009: 185) uppger att målspråkets erbjudande i klassrummet möjligen kan nedbringa motsättningen mellan klassrumssituationen och språkets existens utanför klassrummet. Med detta vill hon säga att om elever hör målspråket i klassrummet, får de en uppfattning om dess verkliga användning, och språket blir mer äkta, någonting som sannerligen existerar. Detta är bara en motiverande faktor att använda målspråket i klassrummet, men eventuellt en av de viktigaste.

Tornberg (2009: 185) anger att användning av målspråket borde vara målsättningen för språklärare, men samtidigt poängterar hon att detta syfte kanske inte är helt realistiskt, med undantag av engelskundervisningen på högre stadier. Dessutom noteras det att målspråkets användning som arbetspråk nuförtiden är i klassrummet i hög grad motiverad med det att eleverna sällan har andra möjligheter att höra eller tala det främmande språket någon annanstans (Tornberg 2009: 48). Tornberg (2009: 185) anser också att det oftast i språkundervisningen är så att kommunikationsmedlet, m.a.o. språket, utvecklas i första hand för att kunna kommunicera med det. Därför består innehållet i språkundervisningen av utvecklandet av själva färdigheten.

I *Språkdiradaktik* nämner Tornberg även andra studier om målspråkets roll i undervisningen. Hon hänvisar i sitt verk (2009: 60) t.ex. till Zilms (1989) forskning som tog reda på vilka faktorer som påverkade lärarens språkbyte under lektionen. Zilm (1989) (refererad i Tornberg 2009: 60) lyfter

fram bl.a. lärarens och också elevernas uppfattningar om det främmande språkets roll samt lärarens föreställningar om hur elever lär sig. Enligt undersökningen ökade elevernas målspråksanvändning betydligt om läraren använde mer målspråket.

2.2 Läroplanen och den europeiska referensramen

Det finns inga skrivna regler om lärarens språkanvändning i klassrummet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004), som ger referensramen för alla finländska skolor och lärare. Läroplanen erbjuder endast allmänna förslag om hur alla ämnen bör undervisas i. Det sägs t.ex. att ”Inlärningen är situationsbunden och därför skall man fästa speciell uppmärksamhet vid att skapa en mångsidig pedagogisk miljö.” Hur man i praktiken ska genomföra detta är en fråga som lärare måste själv svara på genom att tillämpa sina egna undervisningsmetoder.

Gemensam europeisk referensram för språk (GERS 2009) nämner några metodologiska alternativ för språkundervisning men understryker även att det inte finns bara ett rätt sätt att undervisa i moderna språk. Nuförtiden betonas ändå det kommunikativa språkinlärningssättet, vilket syns i GERS hänvisningar rätt så tydligt. När det gäller generella metoder i språkundervisning, lyfts t.ex. direkt exponering för autentisk språkanvändning av S2 (=andra språket) fram. Ett annat förslag som utbjuds framkastar att inläraren borde ”genom en kombination av genomgångar, förklaringar, övningar och utforskande aktiviteter, men med S1 som klassrumsspråk och för förklaringar etc.” (GERS 2009: 139) lära sig ett främmande språk. Detta är ett exempel på hur referensramen även ger direkta anvisningar om språkanvändning i klassrummet till läraren.

Det framförs även i GERS (2009: 139) att:

Lärarna bör inse att deras handlingar speglar deras attityder och förmågor och är en mycket viktig del av miljön för språkinlärning/språktillägnande. De är förebilder som de studerande kan ta efter i sin framtida användning av språket och sitt arbete som lärare i framtiden.

Detta är ett mer generellt sätt att handleda lärare och deras handlingar i klassrummet. Detta citat ger ändå mer direkta instruktioner till språklärare och är mer preciserat än GLGU:s (2004) anvisningar, som dock är avsedda för alla lärare i den grundläggande undervisningen, vilket gör dem mycket mer

generella i allmänhet. Emellertid kan språkläraren rätt så fritt tolka sådana instruktioner och tillämpa dem i praktiken så som han eller hon vill.

2.3 Undersökning av Hofvander och Källström-Diaz (2012)

I Sverige har ämnet undersökts av Hofvander & Källström Diaz (2012) vid Mälardalens högskola. I deras studie där de observerade och intervjuade lärare, använde lärarna flitigt målspråket och de var dessutom i stor utsträckning medvetna om sina språkval.

Enligt Hofvander & Källström Diaz (2012: 24) är lärares val mellan svenska och målspråket i undervisningssituationen sällan slumpartat. De intervjuade lärarna i deras studie hade rätt så tydliga uppfattningar om målspråkets respektive modersmålets roll i undervisningen; de hade uppenbara linjedragningar om situationer där användningen av målspråket tillfälligtvis kan frångås av t.ex. pedagogiska skäl. Några lärare hade ytterligare klargjort att om eleven exempelvis ställer frågor på svenska (=modersmålet), är det mer naturligt att svara på frågorna på samma språk.

2.4 Abrahamssons (2009), Lynch (1996) och Ericssons (1989) föreställningar om målspråkets roll i L2-klassrummet

Ericsson (1989: 172) konstaterar att även om målspråket används flitigt i klassrummet, kan några få veckotimmar inte erbjuda så effektiv språkinläring som i en naturlig kontext. Abrahamsson (2009: 188) fortsätter på samma linje och uppger att det nutida andraspråksklassrummet inte motsvarar en naturlig L2 -miljö, fast det nuförtiden finns ett alltmer växande intresse för en kommunikationsbaserad undervisning. Dessutom vilar oftast ansvaret för inflödet endast på läraren, och detta inflöde kallar Abrahamsson (2009: 188) för *lärarspråk*. Lynch (1996) lyfter också fram begreppet *Teacher Talk* som syftar på de modifieringar som läraren gör i sin språkanvändning när han eller hon lär ut språket för andraspråksinlärare. Lynch (1996) konstaterar t.ex. att läraren använder enklare ord, undviker fasta fraser, uttrycker sig själv mer i presens, talar långsammare och artikulerar tydligare. Ericsson (1989: 165) framhäver även att läraren borde använda rätt så enkelt språk i början av språkundervisningen och gradvis öka inflödets komplexitet.

3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogörs för målet, materialet och metoden som används i denna studie. Först presenteras målet (avsnitt 3.1) vilket innehåller syftet och forskningsfrågorna, och därefter fokuseras på materialet (avsnitt 3.2). Till sist ges en överblick över undersöknings- och analysmetoden (avsnitt 3.3).

3.1 Mål

Syftet med denna avhandling är att reda ut hur och i vilka situationer läraren använder målspråket respektive modersmålet. Intresset ligger också på faktorer som påverkar lärarens språkval och dessutom på svenska och finska språkets andel på lektionen. Min avhandling frågar också hur läraren själv ser på sin språkanvändning och vilka idéer eleverna har om svenskans och finskans roll i klassrummet. Det är relevant att undersöka detta fenomen, eftersom det erbjuder viktig information för blivande lärare om målspråksanvändning och principer bakom språkvalen i praktiken.

Det finns flera mer generella undersökningar om klassrumsinteraktion i allmänhet, men syftet med denna undersökning är att studera hur väl några av dessa tidigare undersökningar i den teoretiska referensramen för denna studie korrelerar med de resultat som jag fick. Det är intressant att få veta hur läraren agerar i praktiken med målspråket i klassrummet i en finskspråkig miljö där svenska inte är en självklarhet i vardagen.

Sammanfattningsvis är de övergripande forskningsfrågorna följande:

1. Hur och i vilka situationer använder läraren målspråket under lektionens gång?
2. Hur ser läraren själv på sin språkanvändning?
3. Vilka åsikter har eleverna om användningen av målspråket?

3.2 Material

Materialet i denna undersökning består av observationsanteckningar och enkätsvar från både läraren och eleverna i två olika nionde klasser i en högstadieskola i Kouvola. Sammanlagt har jag 36 informanter: en lärare och 35 elever.

Observationsanteckningarna innehåller nästan alla fraser och uttryck som läraren använde under lektionerna. De här fraserna består av både finska och svenska yttranden som uttalats i klassrumssituationerna. I resultatdelen kartlägger jag dessa utförligare.

Som bakgrundsinformation angående elever fick jag veta att alla elevinformanter hade studerat B-svenska i två och ett halvt år. Enkäten var på finska och informanterna också svarade på finska på enkäten, eftersom jag ansåg att det var naturligt för eleverna i denna ålder. Genom att låta eleverna läsa och svara på finska på enkäten, säkrade jag att frågorna blev rätt förstådda. Som bakgrundsinformation om läraren, fick jag reda på att hon hade undervisat i B-svenska i 15 år. Enkäten för läraren var också på finska, för likformighetens skull. Alla enkätsvar behandlades anonymt. I resultatdelen har jag själv översatt alla frågor och svar till svenska.

3.3 Metod

3.3.1 Observation som undersökningsmetod

Jag valde att använda observation som min undersökningsmetod, eftersom jag ansåg att den lämpade sig bäst för en undersökning av denna typ. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) uppger att fördelen med observationen är att forskaren får direkt och öppen information om grupper, individers och organisationers handling och beteende. Einarsson (2003) konstaterar att forskaren kan upptäcka naturliga händelser i deras naturliga omgivningar genom att observera. Som undersökningsmetod är den kvalitativ (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), och därför fungerar den bra med mitt tema som baserar sig mest på kvalitativa och interaktiva aspekter. Dessutom är det möjligt att observationen uppvisar någonting som enkätsvaren inte gör.

Jag gjorde ett medvetet val att fortlöpande anteckna under lektionerna, därför att jag själv ansåg att det var mindre uppseendeväckande att gå in i klassrummet utan elektronisk inspelningsutrustning som möjligtvis skulle ha stört undervisningen och eleverna.

3.3.2 Enkäter som undersökningsmetod

Jag valde att använda även enkäten för att, förutom observationen, få reda på lärarens och elevernas egna åsikter och synpunkter om språkanvändning i klassrummet.

Alanen (2011: 146) framhäver att enkäten är ett mångsidigt arbetsredskap när undersökningar genomförs. En enkät kan fungera som en egen enhet i både kvalitativa och kvantitativa undersökningar. I denna avhandling ger enkäterna såväl kvalitativ (öppna frågor) som kvantitativ (slutna frågor) information (se bilagor 1 och 2). Som Alanen (2011: 146) konstaterar, kan enkäten tjänstgöra som en central, om inte en enda datainsamlingsmetod. I min undersökning används enkäterna vid sidan av observationen för att få en så omfattande uppfattning som möjligt om mitt tema.

3.3.3 Undersökningens genomförande

Materialinsamlingen inleddes med att jag kontaktade två lärare i svenska på en högstadieskola i Kouvola, och en av dem svarade mig och var intresserad av att delta i min studie. Läraren själv bad rektorn om tillstånd för min närvaro och genomförandet av undersökningen. Rektorn gav fort tillstånd och datainsamlingen inträffade i början av januari 2013.

Själva observationen tog ungefär en vecka och bestod av fyra lektioner för två undervisningsgrupper i årskurs 9. De båda klasserna hade två lektioner så att det blev lika mycket observation med de båda grupperna. Det var också en fördel att de båda grupperna hade jobbat i nästan samma takt och därför hade de nästintill exakt samma teman under lektionerna, vilket gjorde det lättare för mig att följa med och även jämföra grupperna. Klasserna var mycket annorlunda från varandra, exempelvis den ena gruppen hade bara 14 elever och den andra 22. Den som bestod av 22 elever var en mer studieorienterad grupp och enligt läraren hade den uppnått bättre betyg i svenska. Den mindre grup-

pen var mer rastlös och hade lite sämre skolresultat i allmänhet. Dessa variationer gav bra synvinklar till undersökningen och möjligen erbjöd en mer realistisk bild av själva temat.

Läraren och eleverna fyllde i enkäter i slutet av observationsveckan och jag själv var då närvarande för att vid behov kunna svara på möjliga frågor om enkäten.

3.3.4 Analyismetod

Denna avhandling är en kvalitativ undersökning med några kvantitativa drag, eftersom enkätsvaren dels behövde kvantitativ bearbetning. Som Karjalainen (2004: 13) klargör, betyder kvantitativ information att informationen uttrycks med siffror. Användning av både kvalitativa och kvantitativa analysmetoder ger mångsidigare information om resultaten.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras undersökningsresultaten. Avsnitt 4.1 fokuserar på observationsresultaten och avsnitt 4.2 behandlar enkätsvaren.

De preliminära resultaten visar att läraren använde mer svenska än vad hypotesen antog men hon var också tvungen att byta kod under lektionerna när det fanns några små problem med förståelsen av t.ex. främmande ord eller fraser. Grammatikdelarna undervisades helt på finska, men exempelvis instruktionerna till alla övningar gavs på svenska, även om läraren ibland var tvungen att repetera instruktionerna eller förklara dem mer grundligt på finska.

4.1 Observationer

När det gäller språket, agerade läraren i stor utsträckning konsekvent under lektionerna. Hon använde målspråket flitigt särskilt i början av lektionerna när hon hälsade på eleverna med vanliga fraser som ”God morgon!” och ”God dag!”. Hon gav också instruktioner nästan varje gång på svenska. Exempelvis när hon hänvisade till övningarna i boken, använde hon uttryck som ”Sen hoppar vi fram till övningsboken, sidan 85, övning 6” och ”Nu ska ni snabbt göra med paret (sic.) övning 2b”. Dessutom skrev läraren oftast upp sidnumret på tavlan som stöd.

I en sådan situation där läraren hade använt svenska och någon elev inte förstod, upprepade läraren först det som hon hade sagt på svenska och om det behövdes, försökte hon tydliggöra innehållet med andra, förklarande ordval, t.ex. när klassen pratade om ord som fanns i stycket frågade läraren först ”Vad är en sommarstuga?”, och när ingen verkade förstå, hjälpte läraren lite med att säga ”Många finnar har sommarstugor”. Hon förklarade det ännu lite mer och till sist gissade någon vad ordet betydde.

Finska användes mest när det var frågan om grammatik, anmälningsärenden eller när en elev frågade någonting på finska. Dessutom hjälpte läraren eleverna individuellt på finska om det fanns något större problem med förståelsen. Då och då uppmuntrade läraren eleverna på finska att svara

på frågorna och fortsätta med sina uppgifter. Återkoppling i fraser som t.ex. ”Bra gjort!”, ”Just det!” och ”Joo, hyvä!” skedde såväl på finska som på svenska.

Det fanns emellertid skillnader i språkanvändningen mellan de två undervisningsgrupperna. Med den större gruppen kunde läraren agera mer på svenska, men den mindre gruppen var mer rastlös och hade haft lite sämre prestationer i svenska språket, och därför var läraren ibland tvungen att byta språket till finska. Den mindre gruppen behövde t.ex. mer disciplinär uppmärksamhet, och i sådana situationer användes uttryck som ”Sov inte – silmät auki!” och ”Jätetään Matin auto nyt käsittlemättä!”. Det fanns befallningar eller indirekta uppmaningar också på svenska, som t.ex. ”Ta av kepsen!” och ”Du behöver ingen mobil!”, men sådana yttranden förekom under lektionerna med den större, och mer studieorienterade, gruppen. I allmänhet behövde läraren upprepa mer sina uttryck på lektionerna med den mindre gruppen.

4.2 Enkäter

4.2.1 Enkäten för läraren

Läraren som jag observerade har 15 års erfarenhet som lärare i B-svenska. Hon svarade på enkäten på en rätt så generell nivå, t.ex. hade hon ingenting speciellt att säga när det gällde frågan nr. 4 (*”Agerar du enligt några vissa principer när det gäller dina språkval? I så fall enligt vilka?”*). Hon konstaterade endast att undervisningsgruppen och dess speciella krav är det som alltid påverkar mest.

Läraren svarade på frågan nr. 2, *”I hurdana situationer använder du mest svenska under lektionen?”*, med att säga att hon använder svenska i hälsningsfraser, befallningar eller uppmaningar och fraser som eleverna känner till, t.ex. ”Ta fram böckerna”, ”Studieboken sidan...”. Ytterligare nämner hon att svenskan passar bra till läxförhör. I svaret på frågan nr. 3, *”Enligt din åsikt, i vilka situationer passar modersmålet mest naturligt?”* säger läraren att hon lär ut grammatik på finska och använder modersmålet också i de situationer i vilka det är viktigt att försäkra sig om att eleverna förstår vad det egentligen är frågan om.

Läraren antar att hon använde lagom mycket svenska under de observerade lektionerna (frågan nr. 5

”Enligt din åsikt, använde du svenska i din undervisning under de senaste lektionerna a) för mycket, b) mycket, c) lagom, d) lite, e) för lite”).

Svaret på frågan nr. 6 ”Tror du att eleverna förstår de saker/teman bra som framställs på målspråket?” lydde:

(1) ”Osa ymmärtää, osa ottaa mallia muista. Usein esiintyvät käsitteet ovat tuttuja oppilaille.”
En del förstår, en del tar efter de andra. Uttryck som uppträder ofta är bekanta för eleverna.

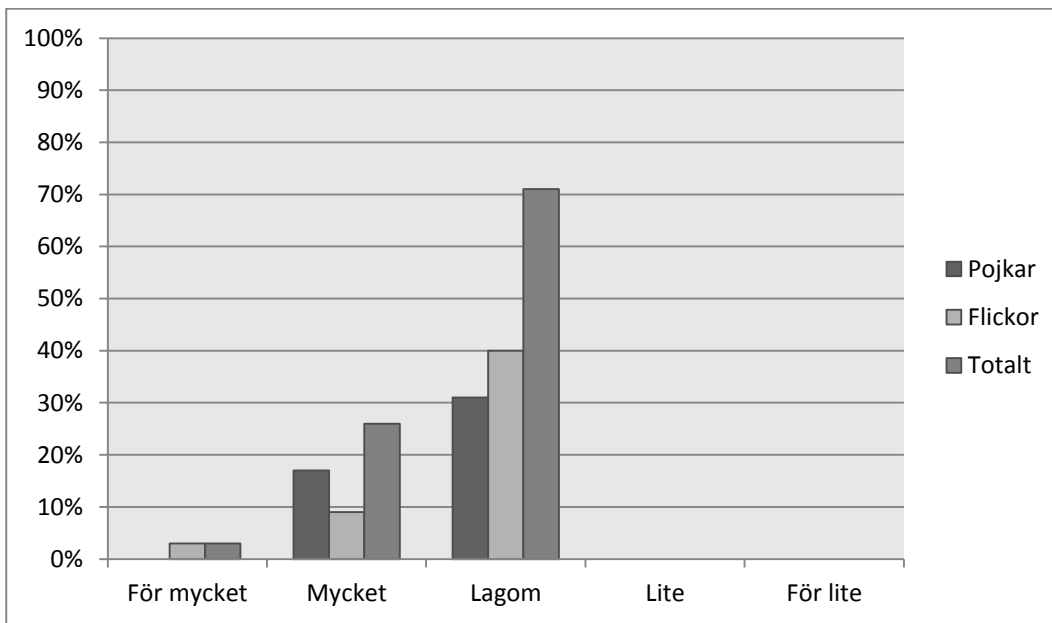
Läraren säger i svaret på frågan nr.7 ”I vilket delområde tror du att det finns mest svårigheter i förståelsen?”:

(2) ”Jos tulee pidempiä lauseita samalla kerralla, jos vieraita sanoja esiintyy ja opettajan puhe-nopeus vaikuttaa. Toisto auttaa.”
Om det förekommer längre satser på samma gång, om det förekommer främmande ord i talet och lärarens talhastighet påverkar. Upprepningen hjälper.

4.2.2 Enkäten för elever

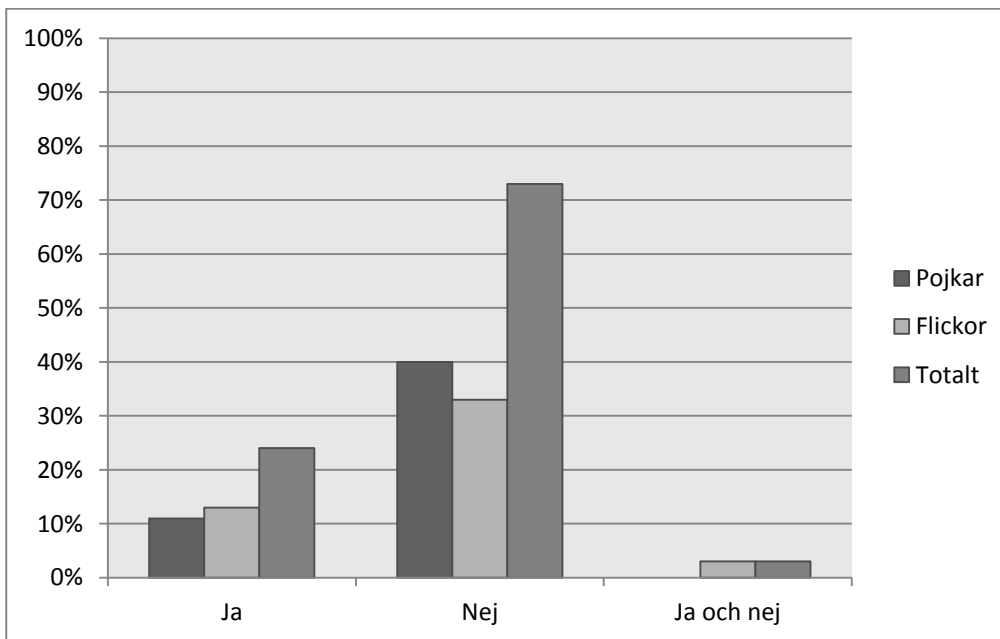
Svaren på frågorna presenteras nedan i figurform med några förklaringar. Pojkars och flickors andelar har räknats utav totalantalet av informanterna.

Frågan nr. 1 behandlade elevernas åsikter om hur mycket läraren hade enligt deras åsikt använt svenska under den senaste lektionen. Endast en informant, vilket utgör 3 % av alla informanter, konstaterade att läraren använde för mycket svenska under lektionen. 26 %, sex pojkar (17 %) och tre flickor (9 %), ansåg att läraren använde mycket svenska. Resten, vilket samtidigt utgör majoriteten av informanterna, d.v.s. 71 %, 11 pojkar (31 %) och 14 flickor (40 %), tyckte att läraren använde lagom mycket svenska. Man kan rätt så tydligt se från figuren att flickor förhåller sig i allmänhet mer positivt till graden av lärarens användning av svenska. Ingen svarade att läraren använde lite eller för lite svenska under lektionen. I följande figur presenteras svardistributionen.



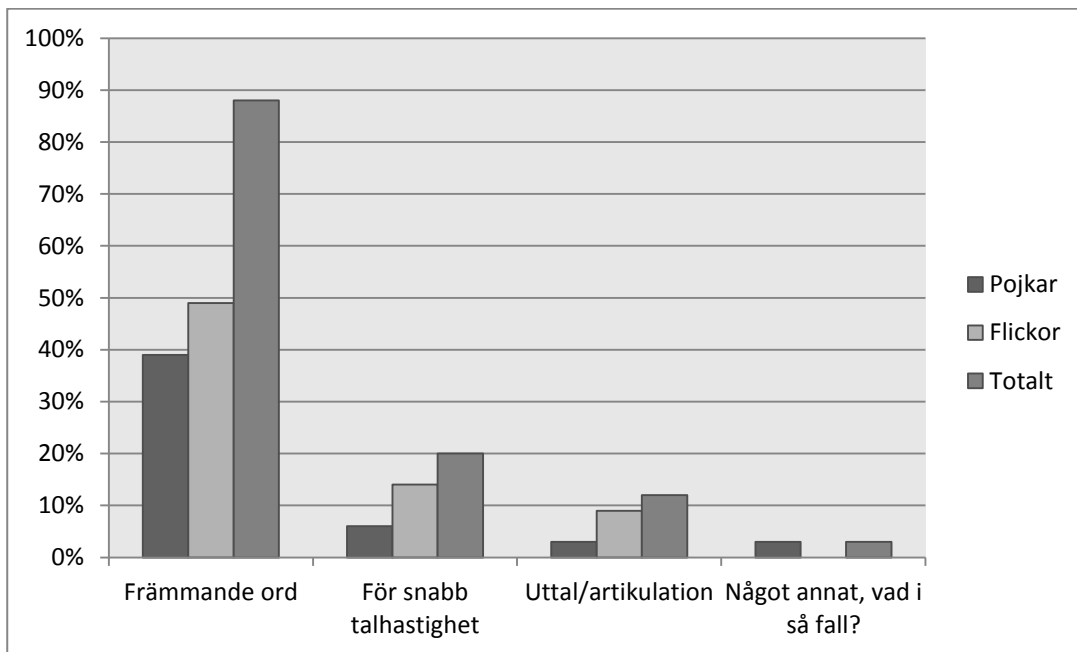
Figur 1. – Svardistributionen till frågan nr. 1: "Enligt din åsikt, använde läraren svenska under lektionen a.) för mycket b.) mycket c.) lagom d.) lite e.) för lite" (N=35, andel i procent)

Den andra frågan strävade efter att veta om eleverna hade eller inte hade förstått allt som framställdes på svenska under lektionens gång. 24 % av alla informanter, fyra pojkar (11 %) och fem flickor (13 %), konstaterade att de förstod allt som framställdes på svenska under lektionen. Majoriteten, 73 % svarade att de inte förstod allt. Av dessa var 13 pojkar (40 %) och 12 flickor (33 %). En informant, vilket innebär 3 % av alla informanter, svarade ja och nej, vilket i princip betyder att hon inte hade förstått allt. Svardistributionen finns i figuren nedan.



Figur 2. – Svardistributionen till frågan nr. 2: ”Förstod du alla teman som framställdes på svenska under lektionen?” (N=35, andel i procent)

Frågan nr. 3 tog reda på faktorer vilka orsakade mest problem i elevernas förståelse. Vid denna fråga hade informanterna en möjlighet att välja mer än endast en faktor. Majoriteten av alla informanter, 88 %, vilket utgörs av 14 pojkar (39 %) och 17 flickor (49 %), svarade att främmande ord orsakade mest svårigheter i förståelsen. 20 %, två pojkar (6 %) och fem flickor (14 %), anser att för snabb talhastighet påverkar mest deras förståelse. Uttal/artikulation orsakar problem för 12 % av alla informanter, en pojke (3 %) och tre flickor (9 %). 3 %, d.v.s. en informant har möjligen förstått frågan fel: Han svarade att ”Att lära sig den stora vokabulären och oregelbundna verb”. Figur 3 nedan redogör för svarsdistributionen.



Figur 3. – Svardistributionen till frågan nr. 3: "Vilken faktor orsakade mest svårigheter i din förståelse?" (N=35, andel i procent)

Den fjärde frågan var "Önskade du att läraren skulle ha använt mer finska eller svenska i någon fas under lektionen? I vilken situation i så fall?". Mer finska önskade totalt 28 %, av vilka fyra var pojkar (11 %) och sex flickor (17 %). Endast 6 %, en pojke (3 %) och en flicka (3 %), ville höra mer svenska under lektionerna. 46 %, sju pojkar (20 %) och nio flickor (26 %), konstaterade att det nuvarande systemet fungerar bra. 14 % av alla informanter, fem pojkar (14 %) och två flickor (26 %), svarade "Jag vet inte" eller lämnade frågan obesvarad. Frågan fick också mer detaljerade svar, och här presenteras några exempel på elevernas svar:

(1) "Kuuntelemalla ruotsia oppii parhaiten." (P)
Genom att lyssna på svenska lär man sig bäst.

(2) "Opettaja voisi puhua myös enemmän ruotsia." (P)
Läraren kunde prata också lite mer svenska.

(3) "Suomea kun ei ymmärrä asiaa." (P)
Finska, när man inte förstår saken.

(4) "Enemmän suomea ohjeistuksessa." (F)
Mer finska vid instruktioner.

(5) ”Tämä on aika hyvä.” (F)

Det här är rätt så bra.

(6) ”Ei, se puhui sopivasti.” (P)

Nej, hon (=läraren) pratade lagom.

(7) ”Ei koska opettaja sanoo ensin ruotsiksi ja sitten suomeksi.” (F)

Nej, eftersom läraren säger först på svenska och sedan på finska.

(8) ”On kiva kun sivunumerot sanotaan ruotsiksi.” (F)

Det är kul när man säger sidnumren på svenska.

(9) ”(Suomea) uusissa asioissa.” (F)

(Finska) med nya saker.

(10) ”Ei mitään väliä.” (P)

Det spelar ingen roll.

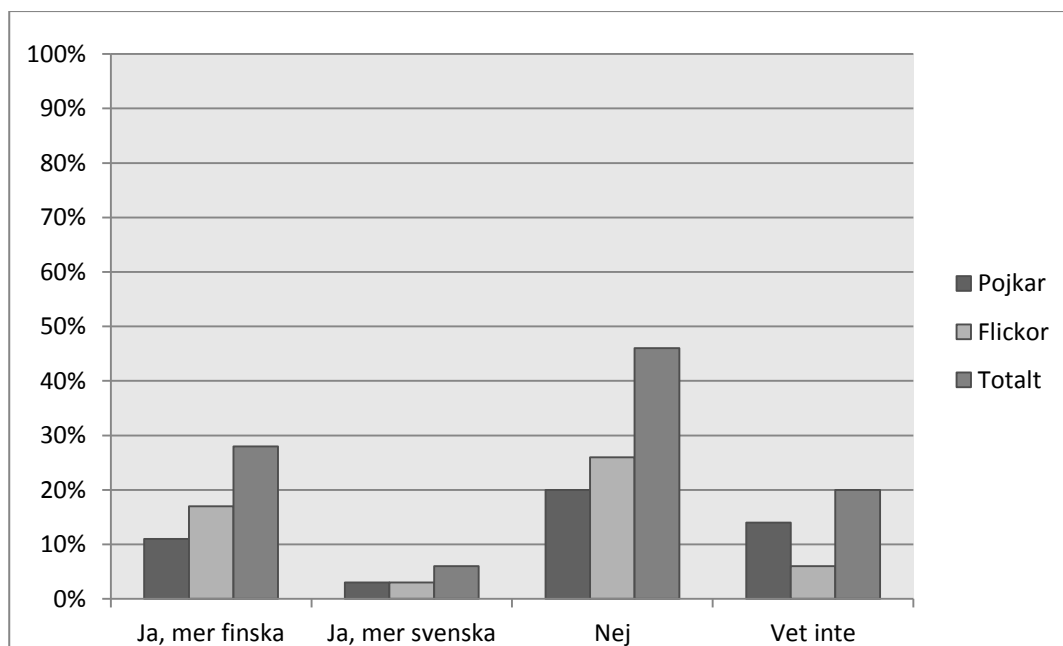
(11) ”Enemmän suomea, että voisi harjoitella kääntämään suomeksi.” (F)

Mer finska för att man kunde lära sig mer översättningar till finska.

(12) ”(Suomea) kun kerrotaan mitä pitää tehdä.” (P)

(Finska) när man berättar vad som måste göras.

I figuren nedan har jag redogjort för endast svaren på den första delen av frågan.



Figur 4. – Svardistributionen till frågan nr. 4: "Önskade du att läraren skulle ha använt mer finska eller svenska i någon fas under lektionen? I vilken situation i så fall?" (N=35, andel i procent)

Den sista frågan koncentrerade sig på de icke-språkliga hjälpmedlen för språkförståelsen som läraren erbjuder. Majoriteten av alla informanter, totalt 74 % av vilka 12 är pojkar (34 %) och 14 flickor (40 %), sade att läraren erbjuder tillräckligt med icke-språkliga hjälpmedel för språkförståelsen. 12 %, tre pojkar (9 %) och en flicka (3 %), ansåg att läraren inte gör det tillräckligt. Två pojkar (6 %) och tre flickor (9 %), 15 % av alla informanter, svarade "Vet inte" eller lämnade frågan obesvarad. Några gav även lite längre svar som följande exempel visar:

(1) "Joo vähän." (P)

Ja, lite.

(2) "Kyllä, minusta se on hyvä juttu." (F)

Ja, jag tycker att det är bra.

(3) "Johdattelevia kysymyksiä." (F)

Ledande frågor.

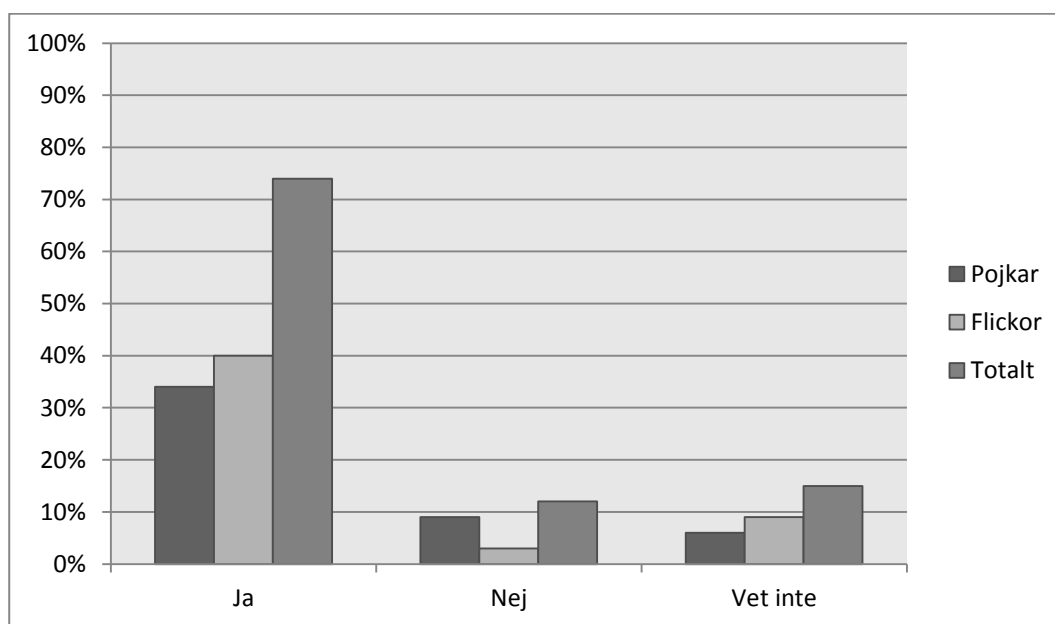
(4) "Joo sopivasti." (F)

Ja, lagom.

(5) "Kyllä. Opettaja on todella hyvä." (P)

Ja. Läraren är mycket bra.

Dessutom hade en informant understrukt ordet *upprepning* och *åskådliggörande* som fanns i själva frågan. Figur 5 nedan presenterar svardistributionen.



Figur 5. – Svardistributionen till frågan nr. 5: "Anser du att läraren erbjuder också icke-språkliga hjälpmedel (t.ex. kroppsspråk, gester, upprepning, åskådliggörande) för språkförståelsen?" (N=35, andel i procent)

5 DISKUSSION

I detta kapitel, i avsnitt 5.1, sammanfattas, diskuteras och jämförs resultaten med hänsyn till teori-bakgrunden (se kapitel 2) samt svaras på forskningsfrågorna, och i avsnitt 5.2 redogörs för under-sökningens reliabilitet och validitet.

5.1 Sammanfattning av resultaten

Min första forskningsfråga fokuserade på lärarens språkanvändning. Jag ville veta hur, t.ex. enligt vilka principer, och hur mycket läraren i praktiken använde svenska och finska under de observerade lektionerna. Svaren på forskningsfrågan baserar sig mest på observationsanteckningarna. Enligt vad jag själv såg och upplevde, talade läraren rätt så mycket svenska, t.o.m. i situationer i vilka jag hade antagit att finska skulle ha använts. Sådana var t.ex. situationer i vilka starka befallningar krävdes. Som det framkom i den teoretiska bakgrunden för denna studie, i avsnitt 2.3, framhäver forskare som Lynch (1996) och Ericsson (1989) att läraren borde förenkla sitt språk, åtminstone i början av andraspråksundervisningen. Läraren i denna avhandling använde några av dessa beskrivna metoder relativt bra, t.ex. genom att förklara svåra ord eller begrepp med enklare och för elever mer bekanta ordval.

I mina hypoteser begrundade jag att det möjligtvis förekommer mycket kodväxling, d.v.s. växling mellan målspråket och modersmålet, i klassrummet. Hypotesen baserade sig mest på mina egna erfarenheter av språklektionerna på högstadienivå. Kodväxling förekom ändå i lägre grad än vad jag hade trott, eftersom läraren strävade efter målspråkets användning ganska effektivt. Det fanns dock situationer då det talades finska, men då kändes dess användning motiverat och naturligt, t.ex. vid grammatikundervisning eller när en elev hade ställt en fråga på finska, m.a.o. hade svenska och finska egna kontexter i vilka de användes.

Abrahamsson (2009: 183-184) tar upp några faktorer som läraren kan använda för att hjälpa inlära-ren i kommunikativa situationer. Läraren kan t.ex. tydliggöra eller förenkla informationen i två olika repliker, använda förståelsekontroller ("Förstår du?") eller signalera att läraren själv har förstått ("Mhm", "Ja, just det") och fråga efter bekräftelse och förtydligande ("Okej, alltså menar du

att...”). Abrahamsson (2009: 184) konstaterar även att repetitionen är ytterst vanligt i sådana situationer. Läraren i denna avhandling agerade till stor del på just detta sätt. Hon upprepade yttranden, signalerade förståelse från sin sida och tydliggjorde sina repliker (se avsnitt 4.1).

Lärarens svar på mina frågor stöder det som jag själv hade observerat. Hon säger t.ex. att hon använder svenska i hälsningsfraser, befallningar och i läxförhör, och att hon lär ut grammatik på finska samt försäkras sig om att eleverna faktiskt har förstått allt (se avsnitt 4.2.1). Detta märkte jag också under min observation, vilket betyder att läraren har en ganska realistisk uppfattning om sina språkliga handlingar i klassrummet.

En faktor som jag inte hade förstått mig på att särskilt beakta i förväg var hur lärarens språkval påverkades av undervisningsgruppens färdighetsnivå. Den hade en ganska stor påverkan i klassrummet, vilket i efterhand känns uppenbart. Jag hade i mina hypoteser antagit att enskilda elevers kunskapsnivå påverkar i individuella diskussioner, men det var tämligen överraskande att undervisningsgrupperna hade så homogena nivåer att läraren var tvungen att anpassa sin språkanvändning så synligt till de två grupperna. Läraren nämnde också själv detta som den enda principen enligt vilken hon agerar när det gäller språkval i klassrummet (se avsnitt 4.2.1). Enligt min åsikt var detta även det viktigaste resultatet när det gäller min andra forskningsfråga som behandlade lärarens egna tankar om sin språkanvändning. Jag själv tror att eftersom Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) inte erbjuder några specifika anvisningar för språkanvändning, tänker språklärare inte så mycket på det, utan agerar efter egen bästa förmåga och efter sin kunskap om vad som fungerar bäst i klassrummet.

I elevernas svar på frågan nr. 4 (*”Önskade du att läraren skulle ha använt mer finska eller svenska i någon fas under lektionen? I vilken situation i så fall?”*) fanns det mest variation (se avsnitt 4.2.2, s. 19-21). Majoriteten av eleverna (46 %) konstaterade att situationen är bra som den för närvarande är, men 24 % av informanterna önskade mer finska. Kommentarererna behandlade mest de situationer i vilka läraren presenterar något nytt ämne eller ger instruktioner. Lite överraskande två elever (6 %) sade att de skulle vilja höra mer svenska under lektionerna. Det här visar att elever har också varierande åsikter om temat, fast det vid andra frågor generellt sett alltid finns en betydlig majoritet som alla svarar på samma sätt.

Vidare ville jag jämföra lärarens svar med elevernas. Frågorna 5, 6 och 7 till läraren (se bilaga 1 och avsnitt 4.2.1) var bundna med frågorna 1, 2 och 3 till eleverna (se bilaga 2 och avsnitt 4.2.2). Det syns lätt att frågan nr. 5 till läraren (*"Enligt din åsikt, använde du svenska i din undervisning under de senaste lektionerna a) för mycket, b) mycket, c) lagom, d) lite, e) för lite"*) korrelerar med frågan nr. 1 till eleverna (*"Enligt din åsikt, använde läraren svenska under lektionen a) för mycket, b) mycket, c) lagom, d) lite, e) för lite"*). Majoriteten av eleverna ansåg att läraren hade använt lagom mycket svenska under lektionen och läraren också själv var av samma åsikt. Läraren svarade på frågan nr. 6 (*"Tror du att eleverna förstår de saker/teman bra som framställs på målspråket?"*) att några förstår och andra tar efter de andra, och detta är möjligen situationen, eftersom 24 % av eleverna svarade på frågan nr. 2 (*"Förstod du alla teman som framställdes på svenska under lektionen?"*) att de hade förstått allt som framställdes på svenska under lektionen och eftersom 73 % av dem inte hade förstått precis allt. En elev svarade att hon både förstod och inte förstod, vilket i princip innebär att hon inte hade förstått allt. Det betyder i procenttal att 76 % av eleverna inte hade förstått allt. Majoriteten av eleverna (88 %) svarade att främmande ord påverkade mest deras förståelse, och 20 % tog upp också lärarens talhastighet (frågan nr. 3: *"Vilken faktor orsakade mest svårigheter i din förståelse?"*). Också läraren tror att främmande ord och längre satser på samma gång inverkar negativt på elevernas förståelse. Dessutom konstaterar hon att talhastigheten påverkar förståelsen (frågan nr. 7: *"I vilket delområde tror du att det finns mest svårigheter i förståelsen?"*). I dessa ovannämnda svar kan man tydligt se att elevernas och lärarens tankar möts rätt så bra.

Den tredje och sista forskningsfrågan behandlade elevernas åsikter om målspråksanvändning. Eftersom majoriteten av eleverna tyckte att läraren använde lagom mycket eller mycket svenska och ansåg att läraren erbjuder tillräckligt med icke-språkliga hjälpmedel för språkförståelsen, drar jag den slutsatsen att eleverna i allmänhet är relativt nöjda med lärarens språkanvändning i klassrummet. Vidare vågar jag påstå att deras allmänna attityd till läraren var mycket positiv, vilket syns t.ex. i kommentar nr. 17:

*"Kyllä. Opettaja on todella hyvä." (P)
Ja. Läraren är mycket bra.*

5.2 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet bedöms hur exakta undersökningsresultaten är. Validitet å sin sida innebär bedömning av hur väl de använda metoderna har i verkligheten mätt det som de har syftat att mäta. Inre validitet används vid bedömning av hur hållbart undersökningen har planerats och genomförts, och yttre validitet bedömer hur långt resultaten kan generaliseras. (Alanen et. al 2011: 21)

Undersökningsmetoderna fungerade relativt bra. Jag analyserade mitt material såväl kvalitativt som kvantitativt, eftersom det bestod från observationsanteckningar och enkätsvar. Jag är rätt så nöjd med mitt metodval, men om jag hade använt t.ex. inspelningar vid sidan av observationen, skulle jag möjligen ha nått t.o.m. högre reliabilitet i mina resultat. Då skulle jag ha haft en möjlighet att försäkra mig om mina egna anteckningars tillförlitlighet med hjälp av bandet. Jag kunde också ha observerat flera undervisningsgrupper eller flera olika lärare från separata skolor. Dessutom kunde några av mina enkätsfrågor för elever ha varit lite mer preciserade, därför att t.ex. den sista frågan (*"Anser du att läraren erbjuder också icke-språkliga hjälpmedel (t.ex. kroppsspråk, gester, upprepning, åskådliggörande) för språkförståelsen?"*) fick tämligen fåordiga svar, även om jag hade hoppats få mer detaljerade åsikter. Det skulle ha lönat sig att be om exempel. Det allmänna problemet med enkäterna är dock också det att någon kan förstå frågan fel, som en av mina informanter har möjligen gjort. De här ovannämnda sakerna inverkar lite negativt på undersökningens inre validitet.

Vad som gäller exakthet med denna undersökning, tror jag att resultaten är så exakta som de kan vara. Jag har beskrivit lärarens beteende i klassen så noggrant som möjligt och angett deras svar i den form de har antecknats i frågeformuläret. Det är högst möjligt att svaren kunde ha varit annorlunda om jag hade besökt deras lektioner vid någon annan tidpunkt, t.ex. precis före provsituationen. Kontexten påverkar alltid, och enligt min åsikt är det omöjligt att få exakt samma resultat varje gång i sådana här undersökningar som sker på en viss plats, vid en viss tidpunkt och i en viss atmosfär.

Denna avhandling syftade inte till att erbjuda generaliserbar information om temat, eftersom avhandlingen är en fallstudie som redan från början inte strävade efter banbrytande nya resultat, eftersom urvalet var så litet (N=36). Därför är den yttre validiteten med denna avhandling begränsad.

Jag anser ändå att resultaten kan ge viktig information för alla svensklärare i Finland, eftersom min undersökning har försökt redogöra för idéer och åsikter ur både lärarens och elevernas perspektiv.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna undersökning har varit att redogöra för hur mycket och i hurdana situationer läraren använder svenska under lektionerna i nionde klass. Undersökningen har velat också reda ut lärarens och elevernas egna tankar om temat. Materialet bestod av såväl observationsanteckningar som enkätsvar. Jag hade en lärare och 35 elever som informanter. Som undersökningsmetod har jag använt både kvalitativa och kvantitativa metoder, och sammanlagt analyserat 36 enkätsvar, vid sidan av observationsanteckningarna.

Resultaten har visat att läraren använde svenska mer än jag hade antagit. Lärarens språkanvändning följde i princip samma normer som det har kommit fram i lärarutbildningen, t.ex. att grammatik lärs ut på modersmålet. Dessutom använde läraren svenska vid varje tillfälle då det var möjligt. Finskan hade sin plats t.ex. i situationer med disciplinära åtgärder. Svenska och finska användes separat men ändå jämsides varandra. När det gäller lärarens egna åsikter om sin språkanvändning, yttrade hon lite överraskande att endast undervisningsgruppen och dess speciella krav påverkar mest alla språkval under lektionerna. Detta var överraskande därför att läraren inte alls hade några generella principer enligt vilka hon agerade, utan bara undervisningsgruppens nivå som utgångspunkt. Ytterligare trodde läraren att hon hade använt lagom mycket svenska under lektionerna, vilket motsvarade också elevernas uppfattningar om saken. Fast majoriteten av elevinformanterna inte hade förstått allt som framställdes på svenska under lektionen, var elevernas allmänna inställning till lärarens språkbruk relativt positivt. Detta är, enligt min åsikt, uppmuntrande för alla lärare i svenska språket, eftersom lärare allmänt taget borde använda mer målspråket under lektionerna. Sådana här resultat som visar att elevernas attityd till svenska inte är så negativ trots allt, ger lärare mod att tänka om sitt språkval i klassrummet.

Denna undersökning har gett en inblick i situationen i en vanlig, östfinsk skola, och därför är det självklart att resultaten inte är generaliserbara. Emellertid behövs det fler undersökningar kring detta tema i framtiden, för att få mer omfattande resultat. På många håll skulle man dra fördel av studier om t.ex. klassrumsspråkets inverkan på motivationen hos elever. I fortsatta studier vore det även intressant att jämföra olika grupper, antingen i olika städer och landsdelar eller på olika utbildningsnivåer, eller till och med skillnader mellan olika kön och de båda könen attityder till lärarens

språkval. Som det står ovan finns det flera möjliga undersökningsmöjligheter kring detta tema. Denna avhandling kan åtminstone öppna diskussionen och förhoppningsvis leda till flera undersökningar.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alanen, R. 2011. *Kysely tutkijan työkaluna*. I Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Alanen, R., Dufva, H. & Kalaja, P. 2011. *Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon*. I Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Edmondson, W. 2004. *Code-switching and world-switching in foreign language classroom discourse*. I House, J. & Rehbein, J. (red.) *Multilingual Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 155-178.
- Einarsson, C. 2003. *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorklek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Parajett AB
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk: Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 9.2.2013)
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 9.2.2013)
- Hofvander, A. & Källström Diaz, Z. 2012. *Språkundervisning på målspråket: Utmaning eller självklarhet?* Examensarbete i lärarutbildningen. Avancerad nivå. Mälardalens högskola.
<http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:535464> (Hämtad:20.1.2013)
- Karjalainen, L. 2004. *Tilastomatemiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Ab.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV –Menetelmäopetuksen tietovaranto. 6.4 Havainnointi. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Hämtad 3.3.2013)
- Strömquist, S. 2008. *Uppsatshandboken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Tornberg, U. 2009. *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Zilm, M. 1989. *Investigating the Role of Code Switching in Oral Language in the Classroom*. Adelaide. Languages and Multicultural Centre

Bilaga 1: Enkäten för läraren

Kyselylomake luokahuonekommunikaatiosta 9. luokan B-ruotsin oppitunnilla. Kyselyn tarkempana kohteena on opettajan kohdekielen, eli ruotsin käyttö oppitunnin aikana. Kyselyn vastauksia käytetään Jyväskylän yliopistossa suoritettavassa kandidaatintutkielmassa.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Kyselyn laatija: Rosa Pelkonen

Lue seuraavat kysymykset ja valitse rengastamalla paras vaihtoehto tai vastaa avoimesti. Voit jatkaa tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

1. Kuinka monta vuotta olet opettanut B-ruotsia?
2. Millaisissa tilanteissa oppitunnin aikana käytät eniten ruotsia?
3. Mihin tilanteisiin mielestäsi äidinkielen käyttö sopii luontevimmin?
4. Toimitko kielivalintojesi suhteen joidenkin tiettyjen periaatteiden mukaisesti? Jos, niin minkä?
5. Käytitkö mielestäsi ruotsia opetuksessasi viime oppituntien aikana
a) liikaa b) paljon c) sopivasti d) vähän e) liian vähän
6. Uskotko oppilaiden ymmärtävän hyvin kohdekielellä esitetyt asiat/aiheet?
7. Millä osa-alueella luulet esiintyvän eniten ymmärrysvaikeuksia?

Bilaga 2: Enkäten för eleverna

Kyselylomake luokahuonekommunikaatiosta 9. luokan B-ruotsin oppitunnilla. Kyselyn tarkempuna kohteena on opettajan opetettavan kielen eli ruotsin käyttö oppitunnin aikana. Kyselyn vastauksia käytetään Jyväskylän yliopistossa suoritettavassa kandidaatintutkimuksessa.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Kyselyn laatija: Rosa Pelkonen

TAUSTATIEDOT:

Sukupuoli: _____

Ikä: _____

Kuinka monta vuotta olet opiskellut ruotsia?: _____

Lue seuraavat kysymykset ja valitse rengastamalla paras vaihtoehto tai vastaa avoimesti.

1. Käyttikö opettaja mielestäsi ruotsia oppitunnin aikana

b) liikaa b) paljon c) sopivasti d) vähän e) liian vähän

2. Ymmärsitkö kaikki oppitunnin aikana ruotsiksi esitetyt aiheet?

Kyllä / En

3. Mikä tuotti eniten vaikeuksia ymmärryksessäsi?

**a) vieraat sanat b) liian nopea puhetahti c) ääntäminen/artikulaatio
d) joku muu, mikä?**

4. Olisitko toivonut opettajan käyttävän enemmän joko suomea tai ruotsia jossain vaiheessa oppituntia? Jos, niin millaisessa tilanteessa?

5. Koetko opettajan tarjoavan myös ei-kielellisiä apukeinoja (esim. kehonkieli, eleet, toisto, havainnollistaminen) kielen ymmärrykseen?