

KODVÄXLING OCH DESS FUNKTIONER I KLASSRUMMET.

En jämförelse mellan svensk- och engelsklärare
på gymnasiet

Anu Turunen

Magisteravhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Hösten 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Turunen Anu	
Työn nimi: Kodväxling och dess funktioner i klassrummet. En jämförelse mellan svensk- och engelsklärare på gymnasiet	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Aika: Syksy 2013	Sivumäärä: 74 + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkielman päämääränä oli selvittää, missä tilanteissa ruotsin- ja englanninopettajat käyttävät koodinvaihtoa lukiotunneilla ja millaisia funktioita näillä vaihdoilla on. Lisäksi haluttiin tutkia, eroavatko ruotsin- ja englanninopettajien tavat käyttää koodinvaihtoa toisistaan.</p> <p>Materiaali tutkimusta varten kerättiin observoimalla 16 lukiotuntia, joista 8 ruotsin- ja 8 englannintuntia. Observoinnin apuna käytettiin observointilomaketta, johon merkittiin, mistä kielestä mihin opettaja vaihtoi ja mikä funktio vaihdon taustalla oli. Lisäksi observointien aikana tehtiin kenttämuistiinpanoja. Jotta tutkimustuloksiin saataisiin toinen näkökulma, haastateltiin 3 ruotsin- ja 3 englanninopettajaa. Haastatteluissa opettajat vastasivat kysymyksiin luokkakielestä yleensä sekä koodinvaihdosta.</p> <p>Tulokset osoittivat, että ruotsinopettajat vaihtoivat koodia selvästi englanninopettajia enemmän. Useimmiten ruotsinopettajat vaihtoivat koodia kun he opettivat kielioppia, antoivat ohjeita tehtävien tekemiseen ja kun tehtäviä tarkastettiin kun taas englanninopettajat hyödynsivät koodinvaihtoa vastatessaan oppilaiden kysymyksiin, opettaessaan kielioppia ja tehtäviä tarkastettaessa.</p> <p>Koodinvaihdolla oli useita funktioita. Ruotsinopettajat yleensä käänsivät ja toistivat sanoja tai lauseita, englanninopettajat halusivat selittää ja laajentaa sanojen sekä fraasien merkityksiä. Haastatteluihin osallistuneet opettajat totesivat, että koodinvaihdon tärkein tarkoitus on tukea oppilaiden kieltenoppimista ja varmistaa, että kaikki oppilaat ymmärtävät ja pysyvät mukana opetuksessa.</p> <p>Tutkimus osoitti, että lukion ruotsin- ja englanninopettajien luokkakielenkäytössä on jonkin verran eroja. Suurimpana erona voidaan mainita kohdekielen käyttö, joka oli englannin opettajilla ruotsinopettajia laajempaa. Englanninopettajat käyttivät englantia sekä opetuksessa että keskustellessaan vapaammin oppilaitten kanssa kun taas ruotsinopettajat käyttivät ruotsia eniten rutiininomaisissa luokkahuone-tilanteissa ja vaihtoivat kielen suomeen oppilaille jutellessaan.</p>	
Asiasanat: koodinvaihto, funktio, luokkahuonevuorovaikutus, luokkakieli, kielten opetus, opettaja, observointi, haastattelu, kvalitatiivinen analyysi	
Säilytyspaikka: Kielten laitos	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	8
2	TEORETISK BAKGRUND.....	11
2.1	Interaktion i klassrummet.....	11
2.2	Kodväxlingens form	13
2.2.1	Lingvistiska teorier om kodväxling.....	14
2.2.2	Sociolingvistiska teorier om kodväxling	15
2.2.3	Övriga teorier	16
2.2.4	Kodväxling vs. språkval.....	17
2.3	Funktioner av kodväxling	18
2.3.1	Funktioner i tvåspråkiga talares språk.....	18
2.3.2	Funktioner i språkklassrum	20
2.4	Kodväxling i språkundervisning.....	21
2.4.1	Kodväxlings roll i språkundervisning.....	22
2.4.2	Orsaker att använda både målspråket och L1 i språkundervisning	23
3	MATERIAL OCH METOD.....	25
3.1	Insamlingen av materialet	25
3.1.1	Observationer	25
3.1.2	Intervjuer.....	28
3.2	Lärarnas bakgrunder	30
3.3	Metoder för analys.....	31
4	RESULTAT.....	33
4.1	Kodväxlingssituationer	33
4.1.1	Svensklärarnas kodväxlingssituationer.....	36
4.1.2	Engelsklärarnas kodväxlingssituationer.....	38
4.2	Kodväxlingsfunktioner.....	41
4.2.1	Översättning och upprepning	41
4.2.2	Koherens	43
4.2.3	Att förklara och utvidga	44

4.2.4	Att byta ämne	46
4.2.5	Att väcka uppmärksamhet.....	48
4.2.6	Jämföring mellan svensk- och engelsklärare	49
4.3	Lärarnas åsikter om kodväxling och dess funktioner	50
4.3.1	Svensklärarna	51
4.3.2	Engelsklärarna.....	57
4.3.3	Jämförelse	61
5	DISKUSSION	64
6	AVSLUTNING.....	68
	LITTERATUR.....	70

1 INLEDNING

Interaktion påverkar flera saker i klassrummet. Vid undervisningen av främmande språk sker interaktion ofta på två språk, dels på själva språket som undervisas (hädanefter målspråket) och dels på elevernas och lärarnas första språk (hädanefter L1). Denna karaktär skiljer språkundervisning från andra läroämnens undervisning. Möjligheten, eller behovet, att använda två språk under lektionerna möjliggör att läraren kan välja vilket språk han eller hon använder i olika situationer. Användningen av två språk gör vidare klassrummet till ett slags tvåspråkigt område. Dessa två egenskaper gör att *kodväxling* kan ske i språk-klassrummet.

Kodväxling i denna studie ses som *sätt att byta språk inom eller mellan meningar*. Vid interaktion i klassrummet använder lärare kodväxling t.ex. som strategi eller som metod när de behöver anpassa sitt språk till elevernas nivå. Kodväxling kan ske antingen medvetet eller omedvetet (se t.ex. Håkansson 2003:123). Medveten kodväxling betyder att individen själv väljer vilket språk han eller hon ska använda innan han eller hon byter språk. Som motsats till detta finns omedveten kodväxling där kodväxling ses som akt där individen för någon yttre saks skull byter språk. Det kan även hända att individen själv inte märker kodväxlingen innan det har hänt. I denna studie undersöks kodväxling vid undervisningen av svenska och engelska i gymnasiet. Kodväxling i dessa sammanhang sker alltså från finska till målspråket, dvs. detta språk som undervisas, och tvärtom.

Frågorna i vilken mån läraren borde använda målspråket på språklektionerna och kan läraren byta språk under lektionerna har väckt diskussion under de senaste årtiondena. Åsikterna har fördelats i två grupper: å ena sidan anser man att läraren borde utesluta användning av elevernas L1 då det kan orsaka problem för inläringen av målspråket (se t.ex. Moilanen 2002 och Levine 2010). Å andra sidan försvarar man användningen av elevernas L1 då lärarna med hjälp av detta kan stöda elevernas inläring av målspråket (se t.ex. Üstünel & Seedhouse 2005 och Macaro 1997). Vilken åsikt man än har, så är det troligt att lärarens användning av målspråket och kodväxling kan påverka elevernas inläring samt användning av målspråket i och även utanför klassrummet (se t.ex. Levine 2010).

Jag blev intresserad av kodväxling och målspråksanvändning under min lärarpraktik. Då betonade de flesta handledande lärare att man nästan enbart borde använda målspråket för

att eleverna skulle lära sig och vänja sig vid detta. Dock ansåg en del handledande lärare att det inte är relevant i alla situationer att tala målspråket utan i vissa situationer är det bättre att tala modersmål. De flesta svensklärare hade den första åsikten; de ville tala så mycket svenska som möjligt under lektionerna. Med engelsklärare var situationen delvis densamma men några ansåg att det inte alltid är så viktigt att använda målspråket i stor mån under lektioner eftersom eleverna kan ganska mycket engelska och de hör det mycket också utanför klassrummet. Samma tudelning i åsikter som introducerades ovan finns följaktligen bland olika finska språklärare.

Eftersom jag är blivande svensk- och engelsklärare valde jag att fokusera på dessa två läroämnen i föreliggande studie och undersöka hur lärare använder kodväxling på gymnasienivå. Det finns skillnader mellan dessa två språk och de sker också i språkundervisning. Merparten av de finska eleverna börjar studera engelska på lågstadiet, vanligtvis när eleverna går i tredje klass. I några skolor i Finland kan man börja studera svenska på lågstadiet men vanligen börjar studierna på sjunde klass (se Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007; Palviainen 2010), vilket betyder att många gymnasister är bättre på engelska eftersom de har studerat det längre. Svenska är det andra inhemska språket i Finland och är mer vanligt förekommande i vardagen i svensk- och tvåspråkiga kommuner vid kusterna i Österbotten, Åboland och huvudstadsregionen (Folktinget 2010:13–19). Eftersom bara drygt 4 % av finlandssvenskarna bor i kommuner i övriga Finland (Folktinget 2013) ser och hör man svenska inte så ofta utanför de svensk- och tvåspråkiga kommunerna. Svenska omnämns ibland med det negativt laddade ordet *tvångsvenska* eftersom vissa finländare anser att svenska borde vara ett frivilligt skolämne i stället för ett obligatoriskt ämne (se t.ex. Medborgarinitiativ.fi 2013) men det finns också de som vill förvara svenskas nuvarande status (se Palviainen 2011 för vidare diskussion). Vidare är engelska det dominerande språket i dagens värld och det syns och hörs t.ex. i olika medier varje dag (se t.ex. Paakkinen, T. 2008, Leppänen m.fl. 2009). Det är möjligt att dessa faktorer påverkar svensk- och engelsklärares målspråksanvändning och deras tankar om det.

Kodväxling och interaktion i klassrummet har studerats brett. Det finns jämförande undersökningar om engelsklärares kodväxling i gymnasium och på högstadiet (Yletyinen 2004; Reini 2008), om lärares kodväxling i två- och flerspråkiga klassrum (se Avery 2010; Creese 2005) och undersökningar som fokuserar på gymnasienivå (Larsson 2009; Wigger och Larsson; 2010). Gemensamt för alla dessa studier är att resultaten visade att lärarna

använde både målspråket och L1 på lektioner. Jämförelser mellan lärares kodväxling i klassrum för svenska respektive engelska som främmandespråk för finskspråkiga i Finland är dock ett mer obekant forskningsområde (se dock Sadeharju 2012). Denna studie ger därför ett nytt bidrag till forskningsfältet. Vidare är det intressant att ta reda på lärares åsikter om språkanvändning och om de anser att det är acceptabelt att växla kod under lektioner. Nuförtiden har synsättet på språk som enskilda system börjat förändra sig och språkanvändningen blivit mer flexibel (se t.ex. Creese och Blackledge 2010). Därför är det intressant att studera vad finska språklärare anser om detta och i vilken mån de själv byter språk på lektioner.

Syftet med denna studie är att ta reda på i vilka situationer lärare växlar kod och hurdana funktioner de här växlingarna har. Vidare ska jag studera möjliga skillnader mellan svensk- och engelsklärares kodväxling. Forskningsfrågorna är följande:

- När växlar lärare kod i språkundervisningen, dvs. *i vilka situationer* inträffar kodväxling?
- Vilka *funktioner* har kodväxlingen?
- Finns det *skillnader* mellan svensk- och engelsklärares användning av kodväxling?

Som hypotes har jag att svensklärarna vill maximera den svenskspråkiga inputen på lektionerna men får använda finska för att hjälpa eleverna och stöda deras inläring. I jämförelse med svensklärarna, behöver engelsklärarna inte använda finska som hjälpmedel i stor mån i undervisningen eftersom mest av finska gymnasieeleverna kan mer engelska än svenska till följd av nutidens språkundervisning.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel presenteras interaktion i klassrummet på en generell nivå (avsnitt 2.1), kodväxling och hurdana teorier det finns om den (avsnitt 2.2), funktioner som kodväxling har i tvåspråkigt tal samt i språkklassrum, samt relationen mellan målspråket och L1 i språkklassrummet (avsnitt 2.4). Till sist presenteras tidigare studier från området kodväxling och språkval i svensk- och engelskundervisning.

2.1 Interaktion i klassrummet

För att människor ska kunna kommunicera med varandra krävs *interaktion* och i synnerhet dubbelriktad interaktion (Harjanne 2006:13). Interaktion innebär att talarna samarbetar med hjälp av verbala och icke-verbala budskap för att skapa gemensam kontext, förhandla om och bevara till exempel sociala relationer (Piirainen-Marsh 1994:227). I en klassrumkontext sker interaktion mellan eleverna samt mellan eleverna (eller en elev) och lärare. Interaktion, både verbala och icke-verbala, har en signifikant roll vid undervisningen eftersom genom den får eleverna den information de behöver för att lära och tillägna sig. Därtill får läraren veta genom interaktion om eleverna har förstått till exempel instruktionerna för den nästa uppgiften. Eftersom ”kommunikationsprocessen mellan lärare och elever ... också [är] en del av undervisningssituationen” (Einarsson 2003:10) är interaktion relevant för inläringen. Att elever och läraren kommunicerar öppet i klassrummet kan även påverka stämningen i klassrummet samt elevers attityder till undervisningsämnet.

Enligt Einarsson (2003:10) är meningen med interaktion i klassrummet att läraren och elever samarbetar på sådant sätt att läraren främjar eleverna i deras inläring. Einarsson (2003:10) anger två huvudsakliga sätt att arbeta i klassrummet. Vid det första sättet som beskrivs, går läraren runt i klassrummet och eleverna jobbar självständigt med uppgifterna. Dessutom kan eleverna och läraren kommunicera med varandra, t.ex. kan eleverna be om hjälp från läraren. Vid detta sätt är interaktion dubbelriktad eftersom både eleverna och läraren behövs för diskussion.

Det andra huvudsakliga sättet som Einarsson (2003:10) presenterar, refereras till som helklassundervisning. Då undervisar läraren hela klassen samtidigt men han eller hon kan samtidigt kommunicera med en elev. Exempelvis kan en elev be om precisering och andra elever kan engagera sig i denna pågående diskussion. Här är interaktion inte dubbelriktad i samma mån som vid det första sättet utan läraren är den som dominerar diskussion. Helklassundervisning är vanligtvis dominerad av läraren och vid sådan interaktion finns det regelmässiga mönster, sk. IRF-dialoger (*Initiation, Response* och *Feedback*) som presenterades av Sinclair och Coulthard (1975). Detta kan innebära att läraren inleder med en fråga, eleven ger respons i form av ett svar och läraren ger feedback på det.

I dessa undervisningssammanhang som Einarsson (2003:10) beskriver, menar Moilanen (2002:235) att det skulle vara lämpligt att man använder målspråket vid undervisningen av främmande språk. Moilanen anser att det vore viktigt för eleverna att använda och höra målspråket under varje lektion för att lära sig detta språk. Han menar vidare att detta gäller såväl nybörjare som mer avancerade inlärare. Moilanen (2002:235) menar att eleverna borde höra målspråket också vid vardagliga situationer i klassrummet, exempelvis kan läraren be en elev att öppna dörren eller tända belysningen. Lärarens tal kan fungera som modell och uppmuntra eleverna att använda målspråket när de pratar med läraren och varandra (Moilanen 2002:253).

Interaktion spelar vidare en viktig roll när man behandlar uppgift och inlärningsmål. Halldén (1982, refererad i Einarsson 2003:10–11) har undersökt detta med hjälp av fallstudier från gymnasieskolan och konstaterar att det finns skillnader mellan dessa två begrepp. Enligt Einarsson (2003:10) bestämmer läraren om vilka uppgifter ska göras och eleverna borde nå inlärningsmålet genom att göra uppgifterna. Detta är inte enkelt utan som Halldén upptäckte i sin undersökning hade gymnasisterna ofta problem med att förstå vad de borde göra med uppgifter och kunde inte heller nå inlärningsmålet. Håkansson (1982) menar vidare att det är viktigt att läraren anpassar sitt tal till elevers nivå för att underlätta kommunikation och bli förstådd. Från dessa åsikter kunde man dra slutsatser att läraren borde variera sitt sätt att tala efter situationer för att eleverna skulle kunna förstå uppgiften och på så sätt nå inlärningsmålet.

2.2 Kodväxlingens form

Fram till 1980-talet fanns endast begränsad forskning om tvåspråkighet och kodväxling men sedan ökade intresset för detta (Auer 1998:1). Termen *kodväxling* kan definieras så att man växlar kod mellan flera språk, vanligtvis mellan två språk, och kodväxlingen kan ske såväl inom diskussion som inom en mening (se t.ex. Avery 2011:146). Det beror dock på forskningens vetenskapsfält på vilket sätt kodväxling har definierats (Auer 1998:1–21).

Delvis på grund av forskningens varierande perspektiv är det komplicerat att finna en lämplig definition av termen kodväxling. Fortfarande finns det inte endast en definition utan man behöver ta flera saker i beaktande. Ett enkelt sätt, som redan nämnts ovan, är att definiera kodväxling som sätt att växla mellan två eller flera koder, dvs. språk, inom en diskussion eller inom en mening. Kodväxling som fenomen är en naturlig del av två- och flerspråkighet¹ men det sker därtill i andra gemenskaper och kontexter för vissa forskare anser att kodväxling sker när man använder olika dialekter i tal. Exempelvis Gumperz och Blom (1972, refererad i Myers-Scotton 1993:45) undersökte kodväxling mellan olika dialekter i en norsk by. Gardner-Chloros (2009:10–11) konstaterar till och med att kodväxling kan betyda ”whatever we want it to mean” eftersom forskare har utvecklat termen för att beskriva deras respektive data. Därför är det inte möjligt att slutgiltigt avgöra vad kodväxling egentligen är.

Kodväxling har undersökts inom sociolingvistik, pragmatik, grammatik/lingvistik och psykolingvistik (Auer 1998:1–21). Gardner-Chloros (2009:10) går vidare och delar in kodväxlingsapproacher i de tre följande kategorierna:

- 1) sociolingvistiska och etnografiska beskrivningar av kodväxlingssituationer
- 2) den pragmatiska eller den samtalanalytiska inriktningen

¹ Två- och flerspråkighet i denna studie betyder att man har lärt sig två eller flera språk informellt, t.ex. hemma och språkkunskaper är på (nästan) nativ nivå (se t.ex. Saviile-Troike 2006).

- 3) grammatisk analys av kodväxling och undersökning av regler och modeller för att förklara upptäckta strukturerna [min egen översättning]

I denna studie presenteras teorier inom lingvistik (avsnitt 2.1.1), sociolingvistik (avsnitt 2.1.2) och andra teorier (avsnitt 2.1.3) som är relevanta för denna studie för att visa den mångfasetterade karaktären av kodväxling. En partiell motsvarande term med kodväxling är språkval och den diskuteras i avsnitt 2.1.4.

2.2.1 Lingvistiska teorier om kodväxling

En av de kända forskarna av kodväxling inom lingvistik är Shana Poplack. Poplack (1980, refererad i Håkansson 2003: 134) presenterade en teori som kallas *two-constraint model*. Den här modellen innehåller tre typer av kodväxling: *intrasententiell*, *intersententiell* och *tag-kodväxling*. Enligt Poplack sker intrasententiell kodväxling inom en mening och talaren kan byta språk från ett till ett annat flera gånger. Dessa talare har liknande kunskaper i båda språken. Intrasententiell kodväxling betyder alltså att de två eller flera språken stöder varandra, inte att talare har dåliga kunskaper i ett språk och behöver ett annat språk för att kunna uttrycka sig. Intersententiell kodväxling sker mellan meningar som betyder att varje mening eller sats är antingen på det ena eller det andra språket. Tag-kodväxling består av utrop och enstaka ord. Dessa talare som använder intersententiell eller tag-kodväxling växlar inte kod så flytande eftersom deras ena språk är starkare än det andra och de behöver det ena språket mer för att kunna uttrycka sig flytande.

En annan teori är *the Matrix Language Frame Model* som grundades av Carol Myers-Scotton (se Myers-Scotton 1993, Gardner-Cholors 2009:8, Håkansson 2003:135–136). Enligt Myers-Scottons teori finns det ett *matrisspråk* (the Matrix Language, ML) och ett *inbäddat språk* (the Embedded Language, EL) hos en tvåspråkig. Matrisspråket grundar den syntaktiska och morfologiska basen till vilken talaren tillsätter delar från det inbäddade språket. Dessutom är matrisspråket det språk som förekommer oftare i ett uttryck. Enligt Myers-Scotton och Jake (2009) är denna modell spridits mest inom lingvistik och psykolingvistik. Denna modell har kritiserats att vara för komplex i praktiken fast definitioner av matris- och inbäddad språk verkar vara grundliga (Reini 2008:16). Enligt Reini (2008:16)

kan man exempelvis blanda ihop *kodmixing*, att använda två språk inom en mening, med denna modell.

2.2.2 Sociolingvistiska teorier om kodväxling

Inom sociolingvistik har man fokuserat på språklig variation och hur talarna använder kodväxling ”för att framhålla sin gruppstillhörighet och utesluta personer utanför gruppen” (Håkansson 2003:126). I detta kapitel diskuteras Myers-Scottons *Markedness Model* samt Gumperz *vi-kod* (we-code) och *de-kod* (they-code).

Myers-Scotton (1993) har presenterat en teori som kallas *Markedness Model*. Denna modell är en av de teorierna inom kodväxling i sociolingvistik och ser kodväxling som social handling. *Markedness Model* handlar om rättigheter och skyldigheter (eng. *rights and obligations*, RO) och hurdana attityder och förväntningar talarna har mot varandra (Myers-Scotton 1993:85). Kodväxling i denna modell består av *omarkerade* eller *markerade* sätt att välja språk. Omarkerade sätt innebär att talaren anser sig vara medlem i gruppen som talar detta samma språk. Markerade sätt innebär att talaren väljer tala andra språk än de övriga, vilket gör detta språk markerat: talaren betonar sin position i förhållande till andra deltagares position (Myers-Scotton 1993). Med hjälp av detta markerade språk får talare exempelvis mer uppmärksamhet eller provocerar, dvs. talaren tar en risk när han eller hon väljer en markerad kod. Enligt Levine (2010:52) kunde det sägas att det markerat språket känns onaturligt för de flesta talare och det omarkerade språket kunde skes som mer passande för diskussion för det väcker inte någon slags negativa reaktioner i andra talare.

En pionjär inom den sociolingvistiska kodväxlingsforskningen var John Gumperz. Han definierar kodväxling som ”the juxtaposition within the same speech exchange belonging to two different grammatical systems or subsystems” och förklarar vidare att oftast använder talaren det andra språket för att upprepa vad han eller hon före har sagt eller för att svara och reagera till någon annans uttalande (Gumperz 1982:59). Gumperz arbete (ibland hänvisad till som Gumperz-traditionen) inkluderar två typer av kodväxling: *vi-kod* och *de-kod*. Vi-koden är vanligtvis ett minoritetsspråk och anses vara språk för informella situationer och den inre kretsen. Däremot anser man att majoritetens språk används som de-kod vid mer formella situationer och med utomstående personer. Gumperz har ändå konstaterat att använda endast en kod vid diskussion är ovanlig och oftast är det lämpligt att använda

båda koder. (Gardner-Chloros 2009b:104-107). Myers-Scotton (1993:53–54) har kritiserat denna modell eftersom vi- och de-kod enligt henne inte kan tillämpas i all interaktion. Med andra ord kan det finnas andra orsaker till att byta språk än bara vi- och de-kod. Trots kritik, kommer denna modell av Gumperz tillämpas delvis att vid analysen av kodväxlingssituationer i denna studie.

2.2.3 Övriga teorier

En av de mest kända forskare inom forskningen av kodväxling är Peter Auer. Han har fokuserat på pragmatik och han har varit pionjär för den diskussion analytiska modellen där turer i diskussion spelar en viktig roll (Gardner-Chloros 2009a). Syftet med denna modell är att noggrant undersöka typer av interaktion som innehåller kodväxling och efter denna att skapa meningar för kodväxling (Reini 2008:18). Auer påstår att kodväxlingen är en verbal handling och att kodväxlingens betydelse finns på diskussionsnivå och inte på grammatiska eller sociala nivåer även om han medger att också dessa nivåer kan ha en roll när man växlar kod (Auer 1998 och 2005, refererad i Gardner-Chloros 2009a).

Enligt Auer (2007) orsakar de traditionella, dvs. grammatiska och sociolingvistiska, sätten att behandla kodväxling problem med analysen eftersom dessa sätten ser tvåspråkigt tal som en blandning av två olika språk. I dessa approacher försöker man ta reda på hur individen använder det ena och det andra språket och ser inte språket som helhet eller som eget system, vilket skulle vara ett mer passande enligt den diskussion analytiska modellen.

Vissa forskare har börjat undersöka användning av två språk från andra synvinklar än kodväxling. Creese och Blackledge (2010) diskuterar ett sätt att utnyttja två språk i undervisning i stället för ett språk. Detta sätt - *translanguaging* - påminner om kodväxling. Detta har blivit en populär approach och denna pedagogiska strategi har används vid *tvåspråkig undervisning* som innebär att både eleverna och läraren är tvåspråkiga. *Translanguaging* definieras som "two or more languages are used alongside each other" (Creese & Blackledge 2010:103). Idén är att de två språk kan användas fritt och det inte nödvändigtvis finns strikta regler om när det ena och det andra språket borde användas. I jämförelse med kodväxling är *translanguaging* ett friare sätt att behandla användning av två språk.

Med hjälp av denna strategi som *translanguaging* erbjuder kan man stöda elevernas språkkunskaper i deras första och andra språk. Vidare kan man dra nytta av *translanguaging* för att hålla pedagogiska uppgifter i gång (Creese & Blackledge 2010:112). I Finland är situationen annorlunda än i studien av Creese och Blackledge (2010) då man vanligtvis klassificerar undervisningen av svenska och engelska som främmandespråksundervisning. Man skulle dock kunna argumentera för att translanguaging kunde användas i någon mån vid främmandespråksundervisning i finska skolor. Eftersom translanguaging möjliggör ett flexibelt sätt att använda två språk (Creese & Blackledge 2010:112) kunde det uppmuntra eleverna att använda främmande språk fast de hade nyligen börjat studera språket. Detta diskuteras vidare i kapitel 5 (Diskussion).

2.2.4 Kodväxling vs. språkval

Termen *språkval* överlappar termen kodväxling. Språkval har många gemensamma drag med kodväxling men i kärnan av språkval är att det är ett val, dvs. ett medvetet val av språkbruket som individen gör (Håkansson 2003:123). Reini (2008:7) gjorde i sin gradu-avhandling följande skillnad mellan kodväxling och språkval: "Language choice refers to the general choice of code for a classroom activity. Code-switching refers to the actual point at which a switch between two languages occur." Med andra ord, kan kodväxling förstås som det exakta stället där språken växlas medan språkval används vid pågående situationer. Man kan också använda kodväxling för alla slags språksalternering (se t.ex. Nikula 2005:33).

I denna studie fokuseras det inte bara till medvetna val av språkbruket och därför används det inte term språkval. Som ovan nämnts, ses kodväxling i denna studie som både medvetna och omedvetna sätt att byta språk inom eller mellan meningar och därför är term kodväxling mer passande. Andra termer som är nära relaterade till kodväxling är bl.a. *lån*, *kodblandning* och *språkalternering* (Muysken 2007, refererad i Kalliokoski 2009a:12). Alla dessa är termer eller fenomen kan anses vara underarter av kodväxling men var och en har en egen betydelse som gör att de skiljer sig från varandra.

2.3 Funktioner av kodväxling

I detta kapitel presenteras olika funktioner som kodväxling har, med andra ord orsaker till varför man använder kodväxling. Först definieras de mest kända funktionerna hos tvåspråkiga talare och sedan funktioner som kodväxling kan ha i klassrumskontexter med främmandespråksundervisning .

2.3.1 Funktioner i tvåspråkiga talares språk

Att vara *tvåspråkig* betyder att personen är kunnig i två språk (Saville-Troike 2006). Ofta har man lärt sig båda språken hemma, till exempel genom att modern har talat svenska och fadern finska. Man kan också vara *flerspråkig*, vilket betyder att man är kunnig i tre eller flera språk (Saville-Troike 2006). Exempelvis har man lärt sig två språk, svenska och finska, men bott i ett land där spanska är ett majoritetsspråk och därför också lärt sig ett tredje språk. Eftersom man kan två eller flera språk kan man använda dessa språk i olika situationer, vilket leder till det att dessa språk kan ha olika funktioner.

Gumperz (1982, 1992) delar in kodväxlingsfunktioner i två olika kategorier – *situationell* och *konversationell kodväxling*. Situationell kodväxling sker när samtalspartner, kontext eller ämnet på diskussionen byts. I dessa fall påverkar alltså situationen kodväxlingen. Konversationell kodväxling anknyter till själva diskussionen. Samtalspartner, kontext eller ämndet inte byts, alltså det inte finns någon yttre orsak för växling utan man måste söka en metaforisk tolkning utifrån kontexten (Gardner-Chloros 2009b: 106-107; Kalliokoski 2009a:12-15). Denna tudelning har kritiserats bland annat av Myers-Scotton (1993:52) som ifrågasätter denna enkla indelning enligt situationell respektive konversationell kodväxling. Enligt Myers-Scotton (1993:52) är dessa termer svåra att förklara och speciellt problematiskt är att inse hur definitionerna skiljer sig från varandra. Auer (1984) har påstått att denna semantiska modell inte tar individernas varierande tolkningar i beaktande utan lutar för mycket på det att alla tolkar situationell och konversationell kodväxling på samma sätt.

Auer (1998:4-5) har gjort en tudelning av funktioner i *diskursrelaterad* (eng. *discourse-related*) respektive *deltagarrelaterad* (eng. *participant-related*) kodväxling. Diskursrelate-

rad kodväxling är talare-inriktad (Martin-Jones 1995:99) och denna fungerar som resurs för att åstadkomma och utföra olika kommunikativa handlingar eller problem i turer av diskussion. Auer (1998:4-5) ger ett exempel på detta: talare A frågar efter tiden på spanska men får inget svar utan bara tystnad. Sedan byter han till tyska och frågar samma sak och talare B svarar på tyska. Vid denna diskursrelaterad kodväxlingssituation fungerar tyska språket som ram för diskussion, vilket betyder att tyska är gemensam mellan båda talare.

Som kontrast till *diskursrelaterad* kodväxling är deltagarrelaterad kodväxling lyssnarinriktad (Martin-Jones 1995:99–100). Då tar talaren lyssnarens lingvistiska kompetens i beaktande. Med andra ord, sker deltagarrelaterad kodväxling när talaren vill anpassa sitt språk efter samtalspartners språkkunskap. Martin-Jones anser att denna är speciellt användbar för studier som intresserar sig för interaktion i klassrummet för ofta har eleverna varierande språkkunskaper. Auer sammanfattar skillnaden mellan dessa två orsaker att byta språk:

Thus, the basic difference is that, in discourse-related switching, participants search for an account for 'why that language now?' within the development of the conversation, while in participant-related switching, they search for an account within the individual who performs this switching, or his or her co-participants (Auer, 1998:8).

Denna teori kommer att tillämpas i denna studie vid analyseringen av funktioner som lärarnas kodväxling visar sig ha eftersom jag vill försöka om denna teori riktigt är användbar när man undersöker interaktion i klassrummet.

Härtill har Auer (1995, refererad i Håkansson 2003:128–131) undersökt funktioner av kodväxling enligt en mer exakt skala och han fann de följande funktionerna: att återge, att utesluta eller att inkludera deltagare ur samtalen, att förstärka argument och att byta ämne. Trots det, har Auer påpekat (1990, refererad i Martin-Jones 1995:90–111) att det inte är möjligt att alla kodväxlingsfunktioner eftersom det finns en oändlig mängd av varierande funktioner. Andra funktioner man har funnit är att kodväxling ger en dramatisk effekt till ett visst yttrande och det kan öka uppmärksamhet. Därtill kan talaren visa tillhörighet till en viss grupp med hjälp av att byta språk. (Håkansson 2003: 129-131)

2.3.2 Funktioner i språkklassrum

Forskning om kodväxlingsfunktioner vid språkundervisning har väckt mycket intresse under de senaste årtiondena. De funktioner man har funnit vid språkundervisning skiljer sig i någon mån från dessa funktioner som kodväxling visas att ha hos två- och flerspråkiga. Det finns en mängd studier om detta ämne och i detta avsnitt presenteras det de lämpligaste undersökningarna för denna studie.

Canagarajah (1995) studerade kodväxling och dess funktioner vid undervisning av engelska som andraspråk i Sri Lanka. Han fann att engelska användes för pedagogiska och formella situationer som handlade om lektionens innehåll medan elevernas L1, tamil, användes för informella och affektiva situationer (Canagarajah 1995:190). Exempelvis när läraren ville förbereda eleverna för lektionen talade han eller hon tamil och bytte språk till engelska när lektionen började. Studien av Canagarajah (1995) visade att kodväxlingen från engelska till tamil hade en roll vid disciplin och för att uppmuntra eleverna. Om läraren hade frågat någonting på engelska och eleverna inte hade svarat, bytte läraren språk till tamil och upprepade frågan. Känslor och andra personliga saker uttrycktes på tamil och generellt innehöll växlingar till tamil en starkare nyans. Vid denna studie skedde kodväxling oftast vid upprepning, omformulering, förklaringar och exemplifieringar. Gemensamt med alla dessa är att deras mening är att förklara någonting i mer detalj. Canagarajah (1995) påpekar att i varje fall kompletterar engelska och tamil varandra och underlättar elevernas förståelse av lektionernas innehåll.

Macaro (1997) presenterade funktioner som stöder Canagarajahs (1995) resultat. Macaro intervjuade lärarna och enligt lärarna är det omöjligt och icke önskvärt att använda bara målspråket. Målspråket användes i rutinmässiga instruktioner och vid feedback. Kodväxling från målspråket till L1 skedde i disciplinära situationer, grammatikundervisning, översättning av text eller satser samt förklaringar. Därtill kollade lärarna på L1 att eleverna hade förstått undervisningens innehåll. (Macaro 1997.)

Dessutom har Avery (2011:148) undersökt situationer där lärare vanligtvis byter språk i två- eller flerspråkiga klassrummet samt funktioner som dessa växlingar har. För det första kan kodväxling från L1 till målspråket ske när lektionen börjar. Funktionen i den här situationen är att ge instruktioner och påminna eleverna att språklektionen är på gång. För det

andra sker kodväxling när läraren riktar sitt tal till en elev eller en grupp av elever med hjälp av kodväxling. Som funktion här är att väcka uppmärksamhet. Som det påvisades i studierna av Canagarajah (1995) och Macaro (1997) är det effektivare att disciplin och affektiva saker behandlas på L1.

För det tredje fann Avery (2011) situationer där kod växlas enligt växling av situationen, till exempel lärare byter språk till L1 när han eller hon börjar undervisa grammatik. Bakom denna tradition är att lärarna inte vill att eleverna borde lära sig grammatiska termer också på främmande språk för det inte är betydelsefullt för eleverna (se t.ex. Heikkinen 2010). Till sist presenterar Avery (2011) att kodväxling från målspråket till L1 sker när läraren vill översätta tal eller text. Denna funktion är möjligtvis en av de mest vanligaste i klassrummet för det har rapporterats i många studier kring detta ämne (se t.ex. Yletyinen 2004 och Reini 2008).

Sammanfattningsvis kunde man konkludera att kodväxling är ett nödvändigt hjälpmedel för undervisning av främmande språk. Växlingar från målspråket till L1 fungerar som ett hjälpmedel fast man till största delen undervisade på målspråket. Üstünel och Seedhouse (2005:322) anser att kodväxling i klassrummet för språk borde ses som resurs för interaktion och borde användas av både lärare och elever så att det stöder lärares undervisning och elevers inläring. Emellertid är det inte meningen med kodväxling att utesluta målspråket utan att byta språk när det är passande för situation. Enligt Üstünel och Seedhouse (2005:321) kan kodväxlingen i klassrummet och användningen av L1 stödja och främja elevernas språkinläring.

2.4 Kodväxling i språkundervisning

Detta kapitel behandlar synpunkter om läraren kan använda sitt och elevernas L1 vid undervisning av främmande språk samt hurdana synpunkter det finns om i vilken mån språkläraren borde använda målspråket i jämförelse till L1 i klassrummet. Först presenteras det hurdan roll kodväxling har i klassrummet och vidare åsikter om användning av L1 och målspråket.

2.4.1 Kodväxlings roll i språkundervisning

Traditionellt har man ansett att om man blandar eller växlar mellan språk visar det att talarrens språkkunskaper är svaga (Kalliokoski 2009a:9). Med andra ord, för att vara en bra språkbrukare måste man använda språket utan växlingar till andra språk. Det är möjligt att denna tradition har påverkat ideologin att läraren inte borde använda L1 i undervisningen av främmande språk för läraren kunde på det sättet visa ett dåligt exempel för eleverna. Det kan diskuteras om denna ideologi även numera påverkar lärares åsikter om språkundervisning. Denna ideologi kan ändå påverka elevernas attityder om språkanvändning. Som Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) lade märke till i deras studie, uppskattade gymnasisterna sådana lärare som inte bytte språk så ofta vid undervisning. Levine (2010) föreslår att man borde lära eleverna att kodväxling är en del av tvåspråkigt tal och därför också en naturlig del av språkundervisning. Denna kunde även uppmuntra eleverna att använda målspråket mer under lektionerna för att de skulle veta att det är tillåten att använda L1 som stöd om de inte kan uttrycka sig helt på målspråket.

Vidare har man diskuterat om interaktion och kodväxling i klassrummet är autentiskt, dvs. naturligt på samma sätt som vid utanför språkundervisning (se t.ex. Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund 2010). Levine (2011:6) har en annan åsikt och han anser att med egenskaper hos språkundervisning - fast de kan vara artificiella - kan man lära eleverna "not only [...] norms of communicative competence, but also those of multilingual and intercultural communicative competence". Man kunde sammanfatta att eftersom en mening med interaktion och kodväxling i klassrummet är att lära eleverna och stödja deras inläring, kan man inte jämföra det med det "riktigt" tvåspråkig interaktion som nödvändigtvis inte har detta samma mål som språkundervisning har.

Möjligtvis är den viktigaste roll som kodväxling kan ha vid språkundervisning, att den stöder elevernas inläring. Arnett (2001, refererad i Turnbull & Arnett 2002:209–210) rapporterar att lärarna som hon observerade i sin studie ville använda både elevernas L1 och målspråket för att stöda de eleverna som hade inläringssvårigheter eller svårigheter med att processa språk. L1 hjälper de svaga eleverna till att förstå och genom det att lära och tillägna sig målspråket. Härtill undersökte Macaro (1997) lärarnas attityder om användningen av L1 och målspråket. Han konkluderar att det var möjligt att använda endast målspråket bara med de mest motiverande och kunniga grupperna. Trots det, ansåg lärarna att

målspåket hör till bra pedagogik och effektiv språkundervisning (Macaro 1997). Mening- en är alltså inte att utesluta målspåket i klasserna där finns eleverna som har svaga språk- kunskaper utan att använda det i lämpligt sätt.

2.4.2 Orsaker att använda både målspåket och L1 i språkundervisning

Kodväxling och språkanvändning i klassrummet vid undervisning av främmande språk har studerats brett och det har diskuterats om L1 kan användas under lektioner. Det kunde sammanfattas att åsikterna fördelas i två grupper: i den första gruppen anser man att det är viktigt att sträva efter att använda så mycket målspåket som möjligt och i den andra grup- pen betonas det att också L1 kan vara resurs för undervisning i främmande språk.

Moilanen (2002) framhåller att läraren borde använda målspåket i stor mån för detta främ- jar elevernas inläring av målspåket och t.ex. Levine (2010) delar Moilanens åsikt. Ju mer eleverna hör målspåket desto lättare är det för dem att själva tala och använda språket, i och utanför klassrummet. En del av forskare anser att det är väsentligt att undervisa mål- språket utan L1 eller åtminstone lärarna borde förminska deras L1 användning till mini- mum. Üstünel och Seedhouse (2005:304–305) rapporterar om flera studier där man anser att det är bättre att undervisa genom målspåket. Orsakerna finns många, exempelvis Cook (2001, refererad i Üstünel & Seedhouse 2005:305) anser att L1 användning minskar mål- språksanvändning direkt.

De är inte bara forskare och lärare som argumenterar för målspåksanvändning. Green- Vánttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) undersökte svenska i finska gymnasier och de upptäckte att eleverna ”uppskattar lärare som talar mycket svenska på lektionerna och de ställer sig kritiska till att lärare går över till att tala finska så fort någon inte förstår.” (Green-Vánttinen, Korkman och Lehti-Eklund 2010:64). Eleverna vill alltså att läraren använder svenska och inte byter språk strax efter det sker något problem med språket eller med elevernas språkkunskap. Därtill ansåg några av eleverna att lärares användning av svenska motiverar dem med deras svenskstudier (Green-Vánttinen, Korkman och Lehti- Eklund 2010:64). Lärares användning av L1, målspåket och kodväxling således kan spela en roll när det gäller elevernas motivation och uppskattning mot lärare.

Å andra sidan kan man argumentera för att L1 är en naturlig del av språkundervisning och den kan användas som resurs för inläringen av målspråket. Dessutom kan man anse elevernas L1 som utgångspunkt för målspråkinläring därför att det kunde vara utmanande för eleverna att försöka lära sig ett nytt språk helt utan hjälp av L1 (Üstünel & Seedhouse 2005:305). Macaro (1997) delar denna åsikt för han anser att L1 är ett signifikant hjälpmedel för eleverna. Enligt Macaro skulle det också kunna vara opraktiskt att helt lämna L1 bort från språklektioner. Han baserar sitt påstående på sin egen studie där han upptäckte att målspråksanvändning ibland kan kräva för mycket tid enligt lärarnas åsikt (Macaro 1997: 55-96). Därtill visade studien av Nagy och Robertson (2009) att eleverna kräver att läraren använder L1 i vissa situationer.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redovisas både observation, observationsschema och intervju som insamlingsmetod samt analysmetoder. Därtill redogör jag observerade klasser och lektioner samt lärarnas bakgrund.

3.1 Insamlingen av materialet

Eftersom mitt syfte är att undersöka vilka situationer kodväxling sker och hur lärarna motiverar deras egen kodväxling bestämde jag mig att insamla material med hjälp av observationer och intervjuer. Under hösten 2012 observerade jag 8 svensklektioner och 8 engelsklektioner på gymnasienivå. Därtill intervjuade jag 6 gymnasielärarna sammanlagt under våren 2013. Både observationer och intervjuer gjordes i mellersta Finland. I kommande avsnitt presenterar jag hur observationer och intervjuer gjordes (avsnitt 3.1.1 och 3.1.2), lärares bakgrund (avsnitt 3.2) samt hurdana analysmetoder tillämpas (avsnitt 3.3).

3.1.1 Observationer

Observation är en bra undersökningsmetod när man vill få information om sådana beteendemönster som är problematiska att studera på något annat sätt, till exempel med en enkätstudie. Eftersom jag i denna studie ville få veta om hur kodväxling riktigt sker i klassrummet och inte bara om lärares åsikter om deras egen kodväxling, bestämdes jag mig för att använda observation som en undersökningsmetod. I Hirsjärvi och Hurme (2000:38) diskuteras också att informanterna inte alltid vill berätta allt om deras beteende och de inte är medvetna om allt de gör. Därför är det bättre att observera dem för att få objektiv information. Att observera är speciellt tillämpligt när man vill analysera interaktion (Hirsjärvi och Hurme 2000:38) som är en del av denna studie.

Enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2009:215) är det lämpligt att man hjälp av observationer studerar interaktion i klassrummet men man måste göra anteckningar systematiskt och noggrant. Om observatören inte spelar in observationer på video är det speciellt viktigt

att man koncentrerar sig på att göra tydliga anteckningar för observatören kan inte komma tillbaka till situationer som man kunde göra med videoinspelningar. För att underlätta observation har man utvecklat *checkningslistor* som observatören fyller in noga vid observationen (Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2009:215). I en checkningslista kan det finnas exempelvis funktioner och observatören behöver markera om någon av funktioner sker och hur många gånger. För observationer vid denna studie formulerade jag ett *observations-schema* (se bilaga I) som påminner om en checkningslista. Observationsschema är ett bra medel att få information när man kan fokusera sig på ett fenomen och vissa situationer, i detta fall på lärarnas kodväxling. Därtill är det lämpligt att använda observationsschema när man gör observationer i skolan (Stensmo 2002, refererad i Larsson 2009) och i klassrummet som är ett avgränsat rum och på det viset lättare att observera (Hirsjärvi, Remes och Sajavaara 2009:215).

Observationsschemat som formulerades för denna studie baserar sig delvis på tidigare studier - klassrumsituationer och funktioner av kodväxling på schemat är sådana som redan andra har påträffat (se Avery 2011, Reini 2008, Munukka 2006 och Yletyinen 2004). Före de riktiga observationerna gjorde jag två pilotstudier för att få veta om schemat fungerar och är lätt att fylla i. Efter båda observationer omformulerade jag schemat i den mån som det fanns behov.

Att välja kategorier för kodväxlingssituationer och funktioner var inte enkelt. I det första observationsschemat hade jag flera situationer samt funktioner som jag hade hämtat från olika studier (se ovan). Kodväxlingssituationer som jag valde var sådana i vilka kodväxling sker enligt min egen erfarenhet. Först ville jag ha många situationer och efter pilotstudier förenade jag några situationskategorier, som att ge instruktioner för läxa och att ge instruktioner för provet blev att ge annanslags instruktioner. Jag också tog bort några situationer där inte skedde kodväxling under pilotstudier, som att undervisa uttal. Till slut blev kodväxlingssituationer på schemat *att börja lektionen, att presentera temat på lektionen, att presentera uppgift, att kolla uppgift, att hjälpa till elever, att svara på elevers frågor, att undervisa grammatik, att presentera grammatikuppgift, att kolla grammatikuppgift, att ge feedback, att ge annanslags instruktioner, en problematisk situation och generell diskussion.*

De funktionerna som jag använde i pilotstudier var att byta ämne, att väcka uppmärksamhet, att upprepa, koherens, att precisera och att utvidga. I pilotstudier märkte jag att några funktioner är överlappande och att några funktioner saknades. Därför ändrade jag funktioner så att de representerar bättre de funktioner som skedde. Efter pilotstudier blev funktionerna *översättning och upprepning, koherens, att förklara och utvidga, att byta ämne och att väcka uppmärksamhet*.

För att få tillräckligt omfattande data bestämde jag mig för att observera 8 svensk- och 8 engelsklektioner. Med observationsschemat är det praktiskt att observera flera timmar när schemat är välplanerat och pilotstudie har gjorts. En annan möjlighet var att spela lektioner in på video men denna plan lämnades av praktiska orsaker, inspelning av 16 lektioner in på video och transkribera dem skulle ha blivit för omfattande för en magister-avhandling.

Under observationer gjorde jag också anteckningar. Meningen med anteckningar var att förklara markeringar på observationsschemat och därutöver komplettera materialet. Om det hände något avvikande i klassrummet antecknades det. Därtill kommer lektionernas tema och innehåll, läromedel, undervisningsmaterial och uppgifter som lärare gav fram från anteckningarna. Om lärare riktade sitt tal till en viss studerande eller grupp antecknades det också. Det ska betonas att anteckningarna inte är långa eller omfattande utan de innefattar korta, handskrivna samtal. Eftersom jag skrev anteckningarna med lite brådska, är det möjligt att det finns små skillnader mellan anteckningar och det vad lärarna sade, t.ex. några småord kan saknas.

Min roll som observatör var helt observerande, alltså jag inte deltog i undervisning eller diskussioner i klassrummet. Trost det, finns det alltid risk att observatören påverkar händelser i klassrummet eller lärarens och elevernas beteende i någon mån. Detta kallas för *observatörseffekten* (Blommaert och Jie 2010:27). Observatörseffekten är ett normalt fenomen eftersom observatören aldrig är en naturlig del av denna miljö som observeras. Andra möjliga nackdelar med observation kan vara exempelvis att det blir feltolkningar och det finns störande ljud som försvårar observation, vilka kan i sin del påverka resultat och dess pålitlighet.

Gymnasier som jag besökte ligger i mellersta Finland. Först kontaktade jag fler antingen svensk- eller engelsklärare som arbetar i gymnasier per e-post. I e-posten förklarade jag i

huvuddrag syftet med denna studie men avslöjade inte att kodväxling ligger i fokus. Efter tillräckligt många lärare hade svarat på e-posten och ville delta i studien frågade jag när det skulle kunna vara lämpligt för mig att komma och observera deras undervisning. Dessa lektioner som observerades valdes med hjälp av lärarna.

Sammanlagt 3 svensk- och 3 engelsklärare observerades. Observationslektioner fördelades så att en lärare observerades minst en lektion som tog 90 minuter och högst två lektioner som tog 180 minuter sammanlagt. I kapitel 4 refereras de observerade svensklärarna till som lärare SV1, lärare SV2, lärare SV3 och engelsklärare som lärare EN1, lärare EN2 och lärare EN3 för att bevara deras anonymitet.

De lektioner vid svenskundervisning var en del av två olika kurser, RUB1 och RUB4, alltså eleverna studerar svenska som B1-språk, vilket betyder att de har börjat studera svenska på sjunde klass (Opetushallitus 2003:84–90). Detta innebär att eleverna hade studerat svenska fyra-fem år. Engelsklektioner var också en del av två kurser, ENA2 och ENA5. Eleverna på dessa kurser hade börjat sina studierna i engelska redan på lågstadiet varför de har studerat engelska redan åtta-nio år (Opetushallitus 2003:100–104). Elevernas kunskaper och erfarenhet kan påverka också lärares kodväxling och detta kommer att diskuteras vidare i kapitel 5.

3.1.2 Intervjuer

Vid denna studie ville jag också undersöka lärares uppfattningar om och motiveringar för deras eget sätt att växla kod. Jag bestämde att intervjua lärare för att få mer fördjupade svar på forskningsfrågor, det vill säga intervjuer stödjer materialet som fick vid observationer. Hirsjärvi och Hurme konstaterar att:

när man vill höra om människornas åsikter, samla in information, uppfattningar och föreställningar eller när vi vill förstå varför människor betar sig på så vis de gör eller hur de uppskattar saker, är det naturligt att diskutera med dem (Hirsjärvi och Hurme, 2000:11). [min egen översättning]

Intervjuerna skedde efter observationer och det fanns ungefär en månad mellan observationer och intervjuer. Intervjutider valdes efter lärarnas tidtabell. De tre svensklärare som intervjuades var de samma som observerades. Två av de tre engelsklärare kunde inte delta i en intervju på grund tidsbrist så jag kontaktade andra engelsklärare i mellersta Finland och

på så sätt fick jag två andra intervjuade lärare som blev intresserade av denna studie. Dessa två engelsklärare refereras till som EN4 och EN5 i kapitel 4.

Den kortaste intervjun tog 30 minuter och den längsta 60 minuter. I början av varje intervju berättade jag om att lärarens identitet inte ska avslöjas utan anonymitet ska bevaras och man ska använda pseudonym om man behöver hänvisa till exempelvis en kommentar. Därtill berättade till de observerade lärarna att hurdana saker jag hade observerat men ville inte avslöja hurdan kodväxling skedde i deras klassrumm före intervjun. Detta därför att de hade möjligen påverkar deras svar på intervjufrågor. Efter intervjuer berättade jag något mer om observationsresultat till lärare om de själva ville få information om den.

Intervju var en strukturerad *enkätintervju* (se Hirsjärvi och Hurme 2000:44) som bestod av bakgrundsfrågor, frågor om både språkbruket i klassrummet och lärares kodväxling. Det fanns också fem frågor som gällde påhittade exempelsituationer vid vilka läraren behövde beskriva hur han eller hon skulle bete sig och använda språket (se bilaga II). Frågorna var samma för varje lärare och dem ställdes i samma ordning i varje intervju. Hirsjärvi och Hurme (2000: 45) hävdar att fast det är relativt lätt och snabbt att genomföra en intervju är det krävande att formulera bra frågor. Eftersom det, formulerades frågor om flera gånger för att få svar på sådana saker som är mest viktiga för denna studie. Därtill hade informanter lov att berätta om han eller hon har någonting att tillägga eller fråga.

Fast det var fråga om en enkätintervju var intervjuerna å andra sidan öppna i någon mån då det kunde tillkomma frågor åt informanter eller fråga för precisering vid behov (Hirsjärvi och Hurme 2000:34). Intervjuerna genomfördes på finska för att både svensk- och engelsklärarnas modersmål var finska och för den skull lättaste att använda. Frågorna avslöjades inte till lärare före intervju men jag hade förklarat teman kodväxling noggrannare efter observationer och i e-post när jag frågade ifall lärare vill delta i en intervju.

Intervjuerna spelades in med hjälp av bandspelare. Varje intervju transkriberades och analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. I transkriberingar markerades det inte sådant som tonfall eller talhastighet utan bara det som lärare säger, det vill säga innehållet är det viktigaste.

Nackdel med intervjuer kan vara att lärare berättar det som de anser att jag vill höra i stället för deras egna åsikter. Därtill är det möjligt att informanter berättar det som han eller hon på den tiden kommer att tänka på. Det är inte möjligt att förändra eller komplettera svar efter intervjun är över. Fördel är att intervju är ett bra sätt att få information om informanternas åsikter. En annan fördel är att när man intervjuer är det möjligt att fråga tilläggsfrågor eller precisering som inte är möjligt med enkät. (Hirsjärvi och Hurme 2000: 34–45.)

3.2 Lärarnas bakgrunder

Vid intervjuerna frågade jag om lärares utbildning och deras arbetserfarenheter. Alla lärare hade genomgått lärares pedagogiska studier och hade behörigheten att undervisa antingen svenska eller engelska, eller båda. Därtill kunde lärarna undervisa andra läroämnen än bara svenska eller engelska, till exempel andra språk, som franska och ryska, och dessutom biologi, filosofi och psykologi. Information om lärarnas arbetserfarenhet visas i tabell 1.

Tabell 1 Informanternas bakgrund

Informant	Antal år som lärare	Läroämne	Observations- eller intervjudata	Årskursnivåer som informanten har undervisat på
SV1	6 år	svenska	båda	gymnasiet, låg- och högstadiet
SV2	1 år	svenska	båda	gymnasiet, högstadiet
SV3	15 år	svenska	båda	gymnasiet, låg- och högstadiet
EN1	20 år	engelska	båda	gymnasiet, låg- och högstadiet
EN2		engelska	observation	gymnasiet
EN3		engelska	observation	gymnasiet
EN4	32 år	engelska	intervju	gymnasiet, högstadiet
EN5	17 år	engelska	intervju	gymnasiet

De flesta lärare hade arbetat över tio år som lärare och flera hade fått arbetsplats kort efter utexamineringen eller före den. Nästan alla hade arbetat i olika skolor än i den nuvarande skolan. Bara EN5 hade börjat undervisa i sin skola efter utexamineringen och hade arbetat där redan 17 år sammanlagt. Under intervjuerna undervisade SV2, EN4 och EN5 mest eller bara i gymnasiet. SV1, SV3 och EN1 hade undervisat både på låg- och högstadiet samt i gymnasiet. Information om EN2 och EN3 karriär finns inte för att jag inte kunde intervjua dem.

3.3 Metoder för analys

Materialet analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Observationerna har analyserats både kvantitativt och kvalitativt medan intervjuerna har analyserats kvalitativt med hjälp av innehållsanalys. Kvantitativa studier är lämpligt när man vill ta reda på skillnader varemot kvalitativ studie passar när det ska fokuseras på betydelser och orsaker bakom skillnader (Bullock, Little och Millham 1992, refererad i Hirsjärvi och Hurme 2000:27). Eftersom

både skillnader och orsaker till dem är på fokus i denna studie, är det lämpligt att tillämpa båda sätt att analysera materialet.

Material som samlades in med observationsschema matades in i Excel-programmet. I resultatdelen presenteras kvantitativa data över vilka situationer lärare växlat kod från finska till svenska eller engelska och tvärtom. Tabeller om lärarnas individuella skillnader formulerades inte utan jag gjorde en gemensamm tabell för svensk- och engelsklärares kodväxlingar där man kan jämföra situation mellan dessa två läraregrupper. Efter detta formulerades det två olika tabeller, en för svensk- och en för engelsklärare. Från dessa tabeller kan man undersöka lärares kodväxling från L1 till målspråket och tvärtom. Härutöver använde jag observationsanteckningar för att ge konkreta exempel om de riktiga situationerna där lärarna växlade kod.

Om funktioner av kodväxling gjorde jag en kvalitativ analys som baserar sig på både observationsschema och observationsanteckningar. Funktioner analyserades kvalitativt och varje funktion kommer att presenteras med exempel.

Jag transkriberade intervjuerna och analyserade dem kvalitativt. Fokus låg på lärares uppfattningar samt motiveringar om deras egen språkbruk och kodväxling i klassrummet. Analysen går vidare enligt intervjufrågor. Först presenterar jag svensklärares svar, efter detta engelsklärares svar och därefter visar jag hur svensk- och engelsklärares svar avviker från varandra.

Som basis för kvalitativ analys, i fall av både funktioner och intervjuer, har jag använt *induktiv innehållsanalys* (Tuomi och Sarajärvi 2009: 108–113). I induktiv innehållsanalys använder man material som ursprung för analys, inte en teoriram. Som hjälpmedel för analysen kan man ha t.ex. gruppering, komprimering och abstrahering av materialet. (Tuomi och Sarajärvi 2009: 108–113.) I denna studie tillämpas gruppering när det gäller funktioner av kodväxling. De transkriberade intervjuerna har bearbetats så att lärarnas svar har komprimerats och förenklats för att underlätta analysens gång samt jämförelsen.

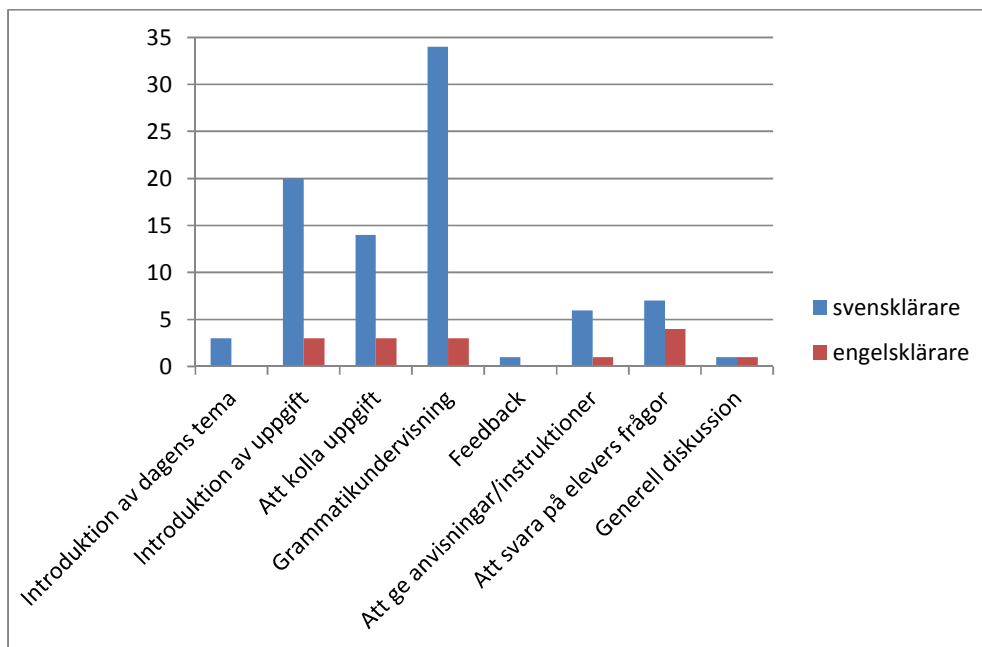
4 RESULTAT

I denna resultatdel presenteras de situationer där lärarna växlade kod (avsnitt 4.1) samt funktioner som dessa växlingar hade (avsnitt 4.2). Mängden av kodväxlingssituationer förrevisas med hjälp av figurer. Därtill har funktioner kategoriserats enligt deras frekvens så att dessa vanligaste funktioner kommer först. Växlingar och funktioner illustreras med anteckningar som gjordes under observationer. Anteckningarna är handskrivna och därför var det inte möjligt skriva långa samtal på en gång. I avsnitt 4.3 analyseras intervjuer. I varje avsnitt finns belysande exempel på kodväxlingssituationer, funktioner av kodväxling samt informanternas svar, som jag fritt har översatt till svenska vid behov.

4.1 Kodväxlingssituationer

I detta avsnitt presenteras de situationerna där svensk- och engelsklärare växlade kod. Situationer har kategoriserats till åtta grupper: 1) introduktion av dagens tema, 2) introduktion av uppgift, 3) att kolla uppgift, 4) grammatikundervisning, 5) feedback, 6) att ge anvisningar eller instruktioner, 7) att svara på elevers frågor och 8) generell diskussion. Introduktion av dagens tema innehåller också andra sätt att börja lektionen. Grammatikundervisning täcker såväl presentation av en ny struktur som att introducera och kolla en grammatikuppgift. Feedback innehåller situationer där läraren gav muntlig feedback.

Av figur 1 framgår både svensk- och engelsklärares kodväxlingar från målspråket (svenska eller engelska) till L1 (finska) och tvärtom.



Figur 1 Antalet kodväxlingar enligt kodväxlingssituationer från målspråket till L1 och från L1 till målspråket. Svensklärare (N=3) jämfört med engelsklärare (N=3).

Som figur 1 visar var skillnaden i antalet kodväxlingar mellan svensk- och engelsklärare uppenbar: svensklärare använde klart oftare kodväxling än engelsklärare. I allmänhet användes L1 mer under svensklektioner än under engelsklektioner. Engelsklärarna använde betydligt mer engelska vid lektionerna än L1 och användningen verkade vara systematisk, dvs. engelsklärare bytte snabbt språk tillbaka till engelska om de hade använt L1. Detta förorsakar att kodväxling inte skedde i stor mån. Svensklärare använde kodväxling mest vid grammatikundervisning, introduktion av uppgift och när man kollade uppgift. Bland engelsklärare skedde kodväxling oftast när lärarna svarade på elevernas (finskspråkiga) frågor, alltså engelsklärarna bytte sitt språk till detsamma som eleverna använde.

Jag uppskattar att svenska användes minst 40 och högst 80 % av tiden av svensklärarna och engelska 70–80 % under engelsklektionerna. Det fanns individuella skillnader som har tagit i beaktande i siffrorna. Dessa siffror baserar sig på min egen beräkning som jag gjorde under observationer.

Innehållet av lektionen påverkade mängden av målspråkanvändning samt kodväxling. På varje lektion fanns det grammatikundervisning åtminstone i någon mån och kodväxling skedde ofta då. Därtill behandlade man temat på kurser på olika sätt, lyssnade texter på bandet samt gjorde övningar i kursböcker eller i olika slags stenciler. Dessa slags saker

behandlade svensklärare oftare på båda språk, alltså de växlade kod, varemot engelsklärare höll sig mer till engelska.

Att kodväxling skedde i stor mån vid svensklärarnas grammatikundervisning (se figur 1 ovan) kan bero på det att de lektioner som jag observerade innehöll mer grammatikundervisning än de observerade engelsklektionerna. Dessutom kan det vara att de grammatiska reglerna som engelsklärarna undervisade var lätt för eleverna och inte tog så mycket tid att gå igenom. Gemensamt för både lärargrupper var att de undervisade grammatik på finska och exemplifierade ord samt satsar var på målspråket.

Vid observerandet tog jag såväl *intrasententiell*, *intersententiell* och *tag-kodväxling* (Poplack 1980, refererad i Håkansson) i beaktande men absoluta antal räcknade jag inte. Från anteckningar framkommer det att svensklärare använde alla dessa tre varianter. Exempel 1 uttrycker intrasententiell, exempel 2 intersententiell och exempel 3 tag-kodväxling av svensklärarna.

(1) SV2: *kun oot valmis niin tehdään pari tehtävää tekstistä övningar tre a och tre b på sidan sextiofem.*

SV2: när man är färdig ska man göra ett par uppgifter om texten övningar tre a och tre b på sidan sextiofem.

(2) SV1: *niin pian kuin mahdollista, så fort som möjligt, niin pian kuin mahdollista*

SV1: så fort som möjligt, så fort som möjligt, så fort som möjligt

(3) SV2: *huomenta! god morgon! siitä projektista, onko kaikilla sellainen olo, että huomenna pystyis esittämään [oman projektinsa]?*

SV2: god morgon! god morgon! om det där projektet, känns det så att alla kan presentera [sitt eget projekt] i morgon?

I engelsklärarnas undervisning skedde bara intra- och intersententiell kodväxling (exempel 4 och 5). Inga exempel av tag-kodväxling förekom under dessa observationer.

(4) EN3: *sorry I forgot to say that remember the intonation ja muistakaa kuulostaa siltä, että ootte oikeesti kiinnostuneita mitä toinen teille sanoo*

EN3: förlåt jag glömde säga att kom ihåg intonation och kom ihåg att låta så att ni riktigt är intresserade av det som den andra säger till er

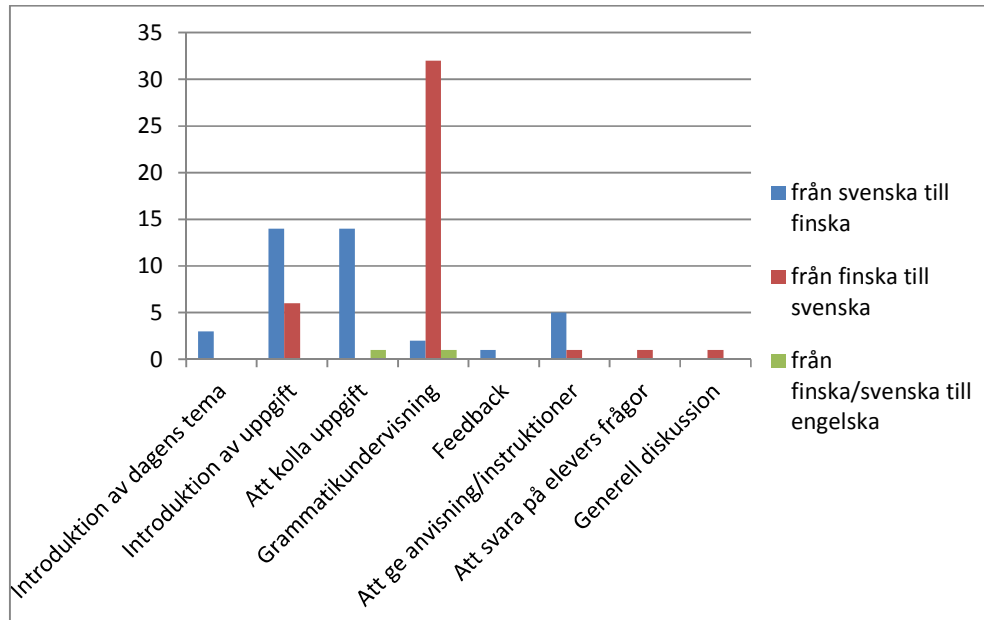
(5) *EN1: that word here should be mortar, not mortal. siis tän sanan pitäisi olla kranaatinheitin eikä kuolettava.*

EN1: det här ordet borde vara granatkastare, inte dödande. alltså det här ordet borde vara granatkastare, inte dödande.

Att alla tre varianter av kodväxling skedde på svensklektioner stöder också den idén att svensklärare använder mer L1 än engelsklärare. Det fanns individuella skillnader mellan svensk- och engelsklärare men den generella uppfattningen visar att av någon avledning svensklärarna kände behov av kodväxling samt L1-användning mer än sina kollegor i engelska språket. I de två nästa avsnittet presenteras det först svensklärarnas kodväxlingssituationer i mer detalj (4.1.1) och efter det kommer engelsklärarnas kodväxlingssituationer (4.1.2).

4.1.1 Svensklärarnas kodväxlingssituationer

I figur 2 kan man granska när svensklärarna bytte språk från svenska (målspråket) till finska (L1) och tvärtom samt när lärarna utnyttjade engelska.



Figur 2 Svensklärares kodväxling från svenska (målspråket) till finska (L1) (N= 39), från finska till svenska (N=41) samt från finska eller svenska till engelska (N=2).

Figur 2 preciserar i vilka situationer svensklärarna använde kodväxling från L1 till målspråket och tvärtom. Ett stort antal kodväxlingar skedde vid grammatikundervisning och bestod av kodväxling från finska till svenska. Lärarna undervisade grammatik på finska och använde svenska när de gav exempel på svenska, ett ord eller en sats. Lärare SV1 även använde engelska som exempel för att peka på likhet i ett ord eller i en struktur mellan svenska och engelska.

Lärarna undervisade alltså grammatik huvudsakligen på finska. I exempel 6 klargörs hur kodväxlingen vanligen hände.

(6) SV3: Sidan 132 först, ta fram grammatikboken. Infinitiv... *mitäs te muistatte tosta infinitiivistä?*

SV3: Sidan 132 först, ta fram grammatikboken. Infinitiv... vad kommer ni ihåg om infinitiv?

Lärare SV3 började med svenska när man övergick från en annan situation till grammatikundervisning. Fast läraren säger först dagens ämne på svenska (infinitiv), upprepar hon det direkt på finska i form av en fråga. Delvis likadan kodväxling skedde vid introduktion av uppgift när lärare SV2 bytte språk från svenska till L1 (exempel 7).

(7) SV2: *och de här uppgifterna ska ni göra i häftet eli vihkoon teette sitte nämä tehtävät*

SV2: och de här uppgifterna ska ni göra i häftet alltså sedan ska ni göra de här uppgifterna i häftet

Läraren upprepar sin mening på finska direkt efter den svenskspråkiga satsen. Olikheten med exempel 6 är att lärare SV3 går vidare med undervisningen när hon växlar kod, lärare SV2 säger samma sak omigen. Därtill skedde det kodväxling utan repetition till exempel när man kollade uppgift (exempel 8).

(8) SV2: *toistetaanpas vielä nämä tehtävän sanat suomeksi, viktiga ord där*

SV2: låt oss upprepa de här orden i den här uppgiften på finska, viktiga ord där

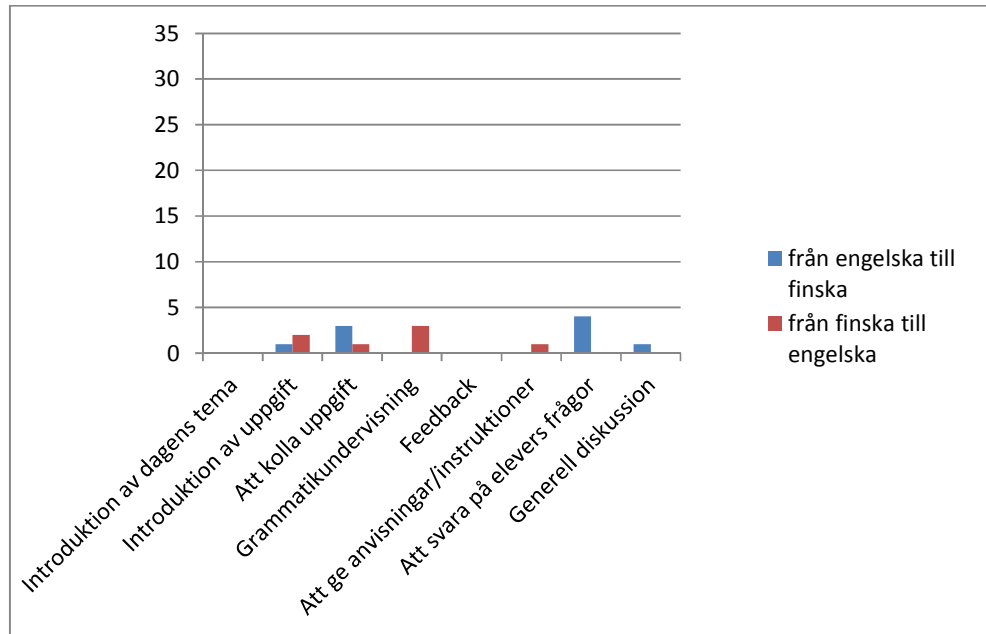
Först säger läraren på finska vad de ska göra härnäst och efter det betonar på svenska varför detta ska göras.

Härutöver skedde kodväxling när lärarna svarade på elevers frågor. Vanligtvis uttalade eleverna frågor på finska och läraren svarade på finska fast han eller hon hade talat svenska före det. Vid generell och fri diskussion med eleverna talade lärarna oftast finska och bytte språk till svenska några gånger, till exempel de ville hjälpa till eleverna med svåra ord som eleverna inte visste.

Svensklärarnas användning av L1 och målspråk liknar vi-koden och de-koden (Gumperz 1982). Finska används som informell vi-kod vid generell diskussion samt när lärarna ville säkerställa att eleverna har förstått instruktioner. Det verkade också att lärarna använde finska som hjälpmedel när de ville få personligt kontakt med eleverna. Med andra ord, finska hjälpte lärarna att närma sig med eleverna och bli bekant med dem. Som motsats till dessa, används svenska som formell de-kod när fokus ligger på själv undervisning, temat på kurser och rutinmässiga situationer.

4.1.2 Engelsklärarnas kodväxlingssituationer

Av figur 3 framkommer hurdan situationen var bland engelsklärarna.



Figur 3 Engelsklärarnas kodväxling från engelska (målspråket) till finska (L1) (N=9) och från finska till engelska (N=7).

Engelsklärare använde oväntat lite kodväxling. Orsakerna kan vara många men eftersom gymnasieeleverna kan redan mycket engelska, behöver lärarna inte i så stor mån använda finska vid lektionerna utan de kan använda nästan bara engelska. Därtill kan lektionernas innehåll och dagens tema påverka mängden av kodväxling och språkbruk i allmänhet. Dock bytte engelsklärarna språk några gånger från engelska till finska när de definierade ord (exempel 9) samt när de kollade uppgift (exempel 10).

(9) elev: *mikä toi on tuo crossroads?*

EN2: *crossroads? you have them here [pekar på ett foto] se voi olla myös sellainen kuvaannollinen ilmaus, olla tienhaarassa*

elev: vad är det där vägkorsning?

EN2: vägkorsning? du har dem här [pekar på ett foto] det kan också vara ett sådant symboliskt uttryck, stå vid ett vägsäl

(10) EN3: *okay, let's check your homework. how would you say these phrases in Finnish eli mitenkä ootte kääntäny nämä kotona?*

EN3: okej, ska vi kolla er hemläxa? hur skulle man säga de här fraserna på finska alltså hur har ni översatt dessa hemma?

I exempel 9 svarar lärare EN2 på frågan på engelska men byter till finska för att berätta något mer om ordet *crossroads* och dess symboliska mening. Lärare EN3 (exempel 10) säger först på engelska vad ska hända sedan och upprepar samma sak kortare på finska. Som svensklärarna gjorde, bytte också engelsklärarna språk från engelska till finska när de började undervisa grammatik och sade exempelsats eller -ord samt enkla frågor på engelska (exempel 11).

(11) *EN2: nyt toivon teiltä kaikilta keskittymistä tähän aiheeseen sillä passiivi on yksi tärkeimmistä kielioppijutuista. eli alotetaan tästä the students are being taught by the teacher. how would you say this in Finnish? mitenäs tää ois suomeks?*

EN2: nu hoppas jag att ni ska koncentrera er till ämnet för passiv är en av de viktigaste grammatikgrejer. alltså låt oss börja här studerande undervisas av läraren hur skulle man säga det på finska? hur säger man det här på finska?

Först berättar läraren på finska varför eleverna borde lyssna på noggrant för att få var och ens uppmärksamhet och för att alla skulle förstå att saken är viktig. Sedan byter hon till engelska när hon läser exempelsatsen men snabbt efter det byter språket tillbaka till finska. Eftersom läraren frågar ”hur säger man det här på finska”, är det naturligare att frågan är på finska när man väntar också svaret på detta språk.

Engelsklärarnas användning av L1 och målspråk motsvarar vi-koden och de-koden (Gumperz 1982), delvis på samma sätt som det gjorde bland svensklärarna. Finska används som informell vi-kod när lärarna ville säkerställa att eleverna har förstått vad läraren har sagt eller berättat. Engelska användes som formell de-kod instruktioner och andra rutinmässiga situationer men ytterligare i fri diskussion mellan lärarna och eleverna. Detta kan sammanhålla med det fakta att gymnasieelevernas kunskaper i engelska är redan höga och de verkar våga använda engelska när de talar med läraren också om vardagligare saker. Trots allt, behöver man ta i beaktande att mängden av engelsklärarnas kodväxling var låg så man inte kan dra stora slutsatser om det.

4.2 Kodväxlingsfunktioner

I detta kapitel presenteras kodväxlingsfunktioner som förekom vid observerade lektioner. Dessa funktioner fann jag vara översättning och upprepning, koherens, att förklara och utvidga, att byta ämne och att väcka uppmärksamhet. Funktioner har ordnats så att den funktionen som uppträdde oftast kommer först och den som uppträdde mest sällan kommer sist. I det avslutande avsnittet (4.2.6) jämförs funktionerna mellan svensk- och engelsklärarna.

4.2.1 Översättning och upprepning

Funktionen som lärare använde mest under lektioner var *översättning* och *upprepning*. Denna funktion har framkommit också i tidigare studier (se t.ex. Avery 2011:153–155 och Reini 2008: 72–79). Översättning och upprepning i denna studie betyder att lärarna översatte satser samt ord muntligt och upprepade dem på finska efter de målspråkiga satserna och orden. Med denna funktion säkerställde lärarna att eleverna förstår vad läraren sade samt att eleverna med svagare språkkunskaper kan hålla med undervisningen. Till exempel använde lärare SV2 kodväxling från svenska till L1 när man kollade hemläxan där eleverna hade översatt satser hemma. Lärare SV2 upprepade satser på båda språk vid varje översättning (exempel 12).

(12) SV2: *alltså hur säger vi på svenska meidän hieno joulupöytä?*[oppilas *vastaa*] *joo vårt fina julbord meidän hieno joulupöytä*

SV2: alltså hur säger vi på svenska vårt fina julbord? [en elev svarar] ja
vårt fina julbord vårt fina julbord

Med upprepningar ville lärare SV2 möjligen ge input på båda språk för att förstärka elevernas språkkunskaper. Därtill stöder detta sätt inläringen av eleverna som lär sig bättre genom auditivt, det vill säga genom hörsel. Sist ger läraren också modell för uttal på samma gång när han eller hon upprepar satser på svenska många gånger. Översättning och upprepning skedde ytterligare vid instruktioner. Lärare SV2 gav tips för ordprovet (exempel 13).

- (13) SV2: *sen säger jag bara att när ni läser för ordprovet, läsa också texten för att du kan använda ordet i kontexten. eli siis kun luette sanako-keeseen niin lukekaa myös se koko teksti, jotta osaatte sitten käyttää niitä sanoja myös oikeassa kontekstissa.*

SV2: sen säger jag bara att när ni läser för ordprovet, läsa också texten för att du kan använda ordet i kontexten. alltså när ni läser för ordprovet så läsa också den hela texten för att ni kan då använda de där orden i den rätta kontexten.

Eftersom det är fråga om ett ordprov som påverkar elevernas betyg är det viktigt att varje elev förstår instruktioner. Det kunde ha hänt att inte alla hade förstått eller hört instruktionerna om lärare SV2 hade sagt dem bara på svenska. Denna växling kan anses ha en annan funktion, att väcka uppmärksamhet som diskuteras i avsnittet 4.2.5. men eftersom översättningen är så uppenbar anses det vara den främsta funktionen i denna studie.

Denna översättning och upprepning funktion var vanligare på svensklektionen än på engelsklektioner. Översättning och upprepning skedde på engelsklektioner bara två gånger. På båda gånger var denna anknöt funktion till instruktioner, alltså lärarna ville säkerställa att alla vet vad de behöver göra härnäst. Lärare EN2 använde kodväxling på följande sätt (exempel 14):

- (14) EN2: *okay the next task that we are going to do is to listen to the tape and you need to repeat the words after the tape. Elikkä seuraavaksi toistetaan sanoja nauhan perässä.*

EN2: okej den nästa övningen som vi ska göra är att vi lyssnar på bandet och ni behöver upprepa orden efter bandet. Alltså sedan ska vi upprepa orden efter bandet.

Lärare EN2 översätter den engelskspråkiga satsen men gör det så att den finskspråkiga satsen är mycket kortare. Det väsentligaste kommer fram men i tätare form. Att upprepa satsen på ett kortare sätt sparar tid och eftersom eleverna är vana vid sådana här uppgiftena behöver de inte höra instruktioner två gånger på samma sätt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att översätta och upprepa kan stöda elevernas språkinläring. Åtminstone stöder det de eleverna som har svaga kunskaper i målspråket. Härutöver kan eleverna som lär sig bättre auditiv dra nytta av upprepning när de hör ord och sats på båda språk. Man behöver dock komma ihåg att det finns andra strategier som

man kunde variera, t.ex. kan man först upprepa satsen på ett annat sätt på målspråket. I studien av Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010:64) kom det fram att eleverna ”uppskattar lärare som talar mycket svenska på lektionerna och de ställer sig kritiska till att lärare går över till att tala finska så fort någon inte förstår”. Att tala målspråket kan således fungera som en motiverande faktor för eleverna.

4.2.2 Koherens

Med *koherens* syftas det till sådana situationer där läraren bytte språk enligt elevens påverkan, alltså läraren anpassade sitt språk till elevens språk. Yletyinen (2004: 87–89) kallar denna funktion för *elevinitierande* (eng. *pupil initiation*) men innehållet är detsamma. Den vanligaste sätt var att läraren till exempel gav instruktioner på svenska därefter frågade en elev någonting på finska och läraren svarade på finska. I exempel 15 växlar lärare SV1 kod enligt elevens modell.

(15) SV1: *ni som inte har gjort ordprovet får göra det nu och ni andra börjar göra övning x på sidan x*

elev: tehäaks nää vihkoon?

SV1: vihkoon.

SV1: ni som inte har gjort ordprovet får göra det nu och ni andra börjar göra övning x på sidan x.

elev: ska vi göra de här i häftet?

SV1: i häftet.

Å ena sidan kan det vara att lärare SV1 bytte till finska omedvetet som kan naturligt hända i ett klassrum som tidvis kan vara hektiskt. Å andra sidan kan man tänka sig att läraren ville spara tid och svarade på finska. Om eleven inte hade förstått ett svenskspråkigt svar borde läraren ha upprepat svaret en gång till. Nu var svaret tydligt och eleven kom snabbt i gång med det denne skulle göra.

Inte heller förekom denna funktion ofta på engelsklektioner. Lärare EN1 använde nästan enbart engelska på lektionerna men ett fall av koherens förekom (exempel 16).

(16) EN1: [har gått igenom en text i textboken på engelska med eleverna]

elev: jos tossa ei ois tota odd niin ois tuo odd fifty singers sitte isompi luku?

EN1: no siis tuo odd vaan painottaa et se on noin viiskyt [laulajaa].

EN1: [har gått igenom en text i textboken på engelska med eleverna]

elev: om det inte finns ungefär där så vore det där ungefär femtio sångare ett större tal?

EN1: alltså det där ungefär bara betonar att det finns cirka femtio [sångare].

Läraren kunde visst ha svarat på engelska på frågan men möjligen ansåg hon att det är lättare för eleven, och andra eleverna, att få svaret på finska – det blir inte missförstånd och undervisningen kan gå vidare med andra saker. Med exempel 16 kunde det delvis också vara fråga om precisering (se nästa avsnitt 4.2.3) men eftersom kodväxling skedde efter elevens fråga valdes det vara fråga om koherens.

Koherens kan vara båda medveten och omedveten. Att läraren anpassar sitt språk till elevernas språk så här är t.ex. ett sätt att spara tid. Därtill är det logiskt att man svarar på en fråga med det samma språk varmed frågan har ställts.

4.2.3 Att förklara och utvidga

Vid undervisningen behöver lärare byta språk för att *förklara och utvidga* ord, fraser och begrepp, vilket även Yletyinen (2004: 53–58, 91–95) och Munukka (2006: 57–62) har konstaterat. Om det finns exempelvis ett nytt ord i texten eller en fast fras som eleverna inte vet förklarar lärarna ordet eller frasen ibland på målspråket på ett lätt sätt. Emellertid använder lärarna ofta L1 för att vara säkra på att eleverna förstår ordets eller frasens betydelse. Lärarna kan ytterligare utvidga förklaringar och exemplifiera kontext där man kan använda ordet eller olika betydelser som ett ord kan ha beroende på kontext. Lärarna ger också tips för minnesregler så att eleverna kunde lättare komma ihåg nya ord. I exempel 17 förklarar lärare SV3 skillnaden mellan *pilot* och *flygvärdinna* när man kollar hemläxan.

(17) SV3: *du svarar pilot? vad gör piloten i flygplanet? mitä se pilotti tekee siellä lentokoneessa? pilotithan siis voi lentää konetta kapteenin kanssa ja silleen. tän vihjeen perusteella pilot ei siis ois se sopiva vastaus vaan se ois flygvärdinna, suomeksi lentoemäntä. lentoemännähän siis pitää huolta matkustajista ja tarjoilee ruoan ja muuta sellaista*

SV3: du svarar pilot? vad gör piloten i flygplanet? vad gör piloten i flygplanet? alltså piloter kan flyga planet med kapten och så sånt. enligt det här tipset är pilot inte ett lämpligt svar utan det är flygvärdinna, flygvärdinna på finska. flygvärdinnor tar ju hand om passagerare och serverar maten och så vidare

Lärare SV3 frågar först på svenska ”var gör piloten i flygplanet?” och fortsätter med en förklaring på finska. Att läraren förklarade skillnaden mellan flygvärdinna och pilot på finska visar att läraren ansåg förklaringen och lösningen av uppgift vara väsentligt. Med en finskspråkig förklaring säkerställde läraren att varje elev förstår lösningen.

Lärare SV2 frågar efter förklaring för *militärtjänst* och utvidgar den med en minneregeltips där han utnyttjar engelska.

(18) SV2: vad är militärtjänst på finska?

elev: asepalvelus

SV2: *bra! eli asepalvelus. englanniksihan se ois military service eli vähän samanlaiselta kuulostaa niin sen avulla voi tulevaisuudessa muistaa, että mikäs se asepalvelus olikaan ruotsiksi*

SV2: vad är militärtjänst på finska?

elev: asepalvelus

SV2: bra! alltså militärtjänst. på engelska det är ju military service så det låter lite likadant så med hjälp av det kunde man i framtiden komma ihåg vad var det militärtjänst på svenska

Att lärare SV2 använder engelska på sina lektioner kan vara ett bra sätt att förstärka elevernas ordförråd eftersom det finns mycket likheter mellan dessa två språk, svenska och engelska.

Funktionen att förklara och utvidga var den funktionen som skedde oftast på engelsklektioner. Exempel 19 visar ett frekvent sätt att använda denna funktion.

(19) EN3: *to set the record straight? it sounds pretty different than what it actually means. tää ei siis kuulostaa ainakaan mun mielestä hirveän paljon silti mitä se oikeasti tarkoittaa eli täähän on siis sanonta. eikö kukaan tiedä tai arvaa? to set the record straight on siis korjata väärinkäsitys suomeksi. vois aatella et se on vähän sama kuin laittaa asiat järjestykseen ja sitä kautta muistaa se oikea merkitys*

EN3: att korrigera missförstånd? det låter ganska olikt än som det riktigt betyder. det här låter alltså inte mycket samma som det betyder, minst i min åsikt, det här är ju ett idiom. ingen vet eller vill svara? att korrigera missförstånd är alltså att korrigera missförstånd på finska. man kunde tänka att det är liksom samma som göra i ordning och genom det komma ihåg den rätta betydelsen

Lärare EN3 säger att meningen med detta idiom inte är lätt att komma ihåg och möjligen därför vill hon förklara det på finska.

Fast lärarna kunde ha förklarat ord och fraser på ett olikt och lättare sätt på målspråket använde de nästan varje gång kodväxling som hjälpmedel. En orsak kan vara att i en hektisk situation är det lättare för läraren att bara byta språk än att börja fundera hur man kunde förklara ord eller fras ett annat sätt. En annan orsak kan vara att lärarna anser att det är bättre för eleverna att höra ord eller fras på båda språk för att undvika missförståelse och liknande fall som kunde förvirra eleverna.

4.2.4 Att byta ämne

Enligt Nikula (2005: 34) sker lärares kodväxling ofta när ämnet på undervisningen eller aktiviteten som man gör i klassrummet byts. Denna funktion förekom också i materialet av denna studie. Yletyinen (2004: 66–70), Munukka (2006: 66–71) och Reini (2008: 61–65) har rapporterat om denna funktion i deras undersökningar och vanligaste tycks vara kodväxling när man byter ämnet eller aktiviteten från något annat till grammatikundervisning. Detta gäller även denna studie.

Varje lärare växlade kod när de började undervisa grammatik. Bara några exempelfraser eller frågor vid uppgifter skedde på målspråket. I exempel 20 lärare SV1 går igenom på nytt adjektivs böjningsformer med eleverna.

(20) *SV1: vi ska till adjektiv och det ska vi ta på finska. milloin adjektiivista käytetään a-muotoja? den här tai den där gamla skolan esimerkiksi*

SV1: vi ska till adjektiv och det ska vi ta på finska. när man använder a-formen av adjektiv? den här eller den där gamla skolan till exempel

Lärare SV1 sade först att språket ska bytas från svenska till finska. Orsaken kan vara att läraren vill vara tydlig och konsekvent eftersom denna lärare informerade eleverna om kodväxling också under andra lektionerna som jag observerade. Härutöver kan det vara tydligt för läraren att han eller hon medvetet byter språk och håller det språket före man går tillbaka till det föregående språket.

Därtill bytte engelsklärarna språk ämnet eller situationen i klassrummet förändrades. Lärare EN1 använde den samma tekniken som lärare SV1 och sade först att kod ska växlas.

(21) *EN2: I'm going to change language now eli kävikö kaikille se idea lunttilappukokeesta?*

EN2: Jag ska byta språk nu alltså passar det till alla att man kan ha en luntlapp med sig i provet?

I exempel 21 bytte man alltså ämnet från att kolla uppgift till att ge instruktioner. Eleverna hade ett prov på följande vecka och läraren hade bestämt sig att låta eleverna ha en liten minneslista med sig i provet. Man kan också argumentera att funktionen vid exempel 21 kunde vara att lärare EN2 ville väcka uppmärksamhet bland eleverna eftersom det var fråga om provet som troligen är viktigt för eleverna. I några fall som det här är det problematiskt att bestämma funktionen - det är ju fråga om observatörens interpretation. Eftersom i exempel 21 skedde det klart att läraren byter ämnet kategoriserades det vara fråga om den funktionen. I nästa avsnitt diskuteras det hur man definierar funktionen att väcka uppmärksamhet i denna studie.

4.2.5 Att väcka uppmärksamhet

Funktionen att väcka uppmärksamhet har visat sig höra samman med disciplin (se Munukka 2006: 84–86). Nagy och Robertson (2009: 66–86) rapporterar att en av de viktigaste orsaker att läraren växlar kod i språkklassrummet är disciplin och problem som går ihop med den. I materialet av denna studie är denna funktion den som skedde mest sällan. Läraren kunde rikta sitt tal till en elev eller flera beroende på vad som saken gällde. Vanligtvis var det fråga om det att läraren behövde tillsäga en elev eller några elever att vara tysta när en annan hade ordet. Ett annat vanligt fall var att läraren måste be en elev ta av mössan eller liknande.

I exempel 22 lärare SV2 ber en elev att sluta diskussionen med en annan elev mitt sin egen tal. Namnet på eleven har ändrats.

(22) SV2: *okej sen ska vi titta på ett recept, julen kommer så några av er kanske bakar någonting för... Axel nyt kyllä! [oppilaan nimi muutettu]*

SV2: okej sen ska vi titta på ett recept, julen kommer så några av er kanske bakar någonting för... Axel sluta nu! [namnet på eleven har ändrats]

Dessutom finns det en annan möjlig orsak för denna funktion. När lärarna berättade någonting om prov eller om bedömningen av prov och essäer, växlade de kod nästan varje gång, vilket kan betyda att lärarna anser att det i sådana situationer är viktigare att meddelandet går fram än att eleverna får input på målspråket. Då är det lättare för alla elever att få reda på saker som påverkar exempelvis deras betyg. Lärare EN3 vill förbereda eleverna för morgondagens ordprov före lektionen slutar (exempel 23)

(23) EN3: *all right, let's pause here. muistaahan nyt kaikki sitten että huomenna on se sanakoe? ja kaikki muistaa että mistä tekstistä se koe on?*

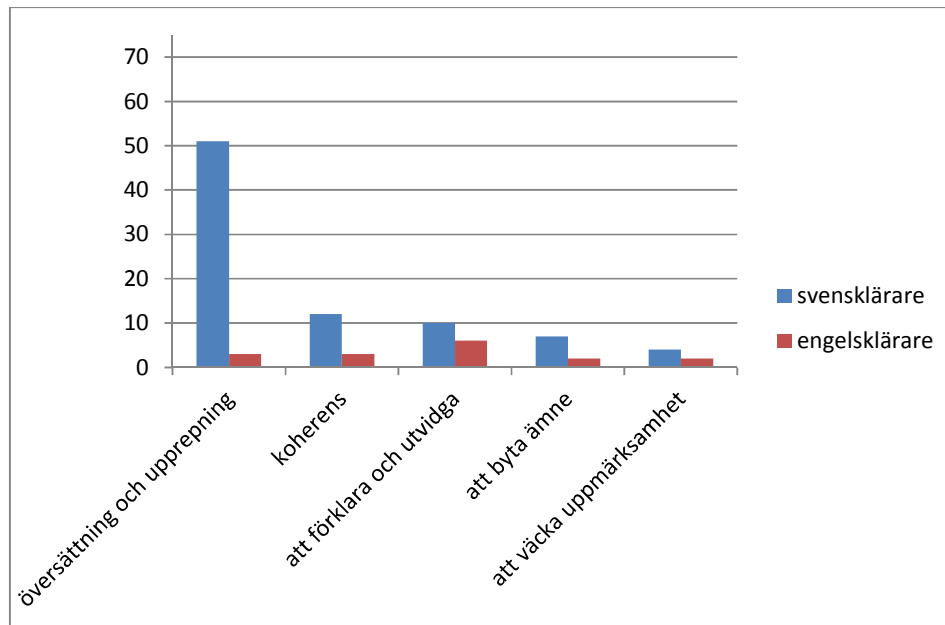
EN3: okej vi ska sluta här. kommer alla ihåg att vi har ett ordprov i morgon? och alla vet om vilken text det handlar om?

I flera studier har det kommit fram att det är effektivare att väcka elevernas uppmärksamhet med L1, exempelvis när det gäller disciplin (se t.ex. Canagarajah 1995, Macaro 1997, Avery 2011). Det är möjligt att höra tal på ens L1 är svårare att hoppa över och därför är

det effektivare att be eleverna bete sig bättre med hjälp av L1. På samma sätt är det viktigt att eleverna är medvetna om informativa saker som gäller deras skolgång.

4.2.6 Jämföring mellan svensk- och engelsklärare

I detta avsnitt jämförs funktioner som svensk- och engelsklärarnas kodväxling visade sig ha under de observerade lektionerna. Figur 4 klargör skillnaden i funktioner av svensk- och engelsklärarnas kodväxling.



Figur 4 Frekvensen av funktioner som svensk- och engelsklärarnas kodväxling hade, svensklärare N=83, engelsklärare N=16.

Som figur 4 visar använde svensklärarna kodväxling mest för att översätta och upprepa. Efter det var koherens den näst vanligaste funktionen och som tredje finns att förklara och utvidga. Engelsklärarna bytte språk när de ville förklara och utvidga medan koherens var den näst vanligaste funktionen. Bland engelsklärarna var andra funktioner nästan lika sällsynta.

Skillnaderna i funktioner kan förorsakas av varierande orsaker. Det är essentiellt att ta i beaktande elevernas kunskaper. Eftersom eleverna har börjat studera svenska senare än engelska är det troligt att lärarna översätter ord och upprepar satser på båda språk för att stöda eleverna och deras inläring av svenska. Engelsklärarna behöver inte göra det så ofta

men ändå de vill förklara ords och satsers djupare meningar samt utvidga elevernas ordförord med hjälp av L1.

Att lärarna reagerade på elevernas finskspråkiga frågor med kodväxling är intressant. Ofta var frågorna sådana till vilka lärarna kunde ha svarat på målspråket på sådant sätt att eleven eller eleverna hade förstått svaret. Å ena sidan kan de vara fråga om att spara tid - om eleven eller eleverna inte förstår det målspråkiga svaret behöver läraren ändå upprepa svaret på L1. Denna hypotes stöds av Nagy och Robertson (2009) som anser att lärarna vill spara tid och därför använder kodväxling. Å andra sidan kunde det vara så att eleverna vill att läraren svarar på samma språk som frågeställaren har använt. Nagy och Robertson (2009) poängterar att lärarna kan känna visst tryck från elevernas sida och därför använder L1 i undervisningen. Detta gäller hela undervisningen men i fallet av koherens synas det vara uppenbart.

Som Auer (1998: 4–5) framförde sker diskursrelaterad kodväxling när det finns ett problem i turer av diskussion, exempelvis att lyssnaren inte förstår talaren. Därför kan man konstatera att diskursrelaterad kodväxling förekom i denna studie när lärarna behövde byta språk när eleven eller eleverna inte förstod någonting, som vid funktionen översättning och upprepning. Deltagarrelaterad kodväxling förekom när läraren bytte språk enligt elevernas modell som hände till exempel vid funktionen koherens. I deltagarrelaterad kodväxling vill talaren ta lyssnarens språkkunskap i beaktande och redan från början av diskussion anpassar sitt språk till lyssnarens nivå. Man kunde påstå att deltagarrelaterad kodväxling sker i språkklassrum eftersom lärarna är medvetna om elevernas språkkunskapsnivåer. Det är inte meningsfullt att tala bara på målspråket om elevernas språkkunskapsnivå inte är tillräckligt hög för sådan diskussion. Inte heller är det meningsfullt att använda mycket L1 om eleverna redan har studerat målspråket, såsom engelska, i flera år.

4.3 Lärarnas åsikter om kodväxling och dess funktioner

I detta avsnitt analyseras intervjuerna (se bilaga II för intervjustomme). Först kommer svensklärarnas åsikter, efter det engelsklärarnas och till sist jämförelsen mellan dessa två lärargrupper. Fyra av de intervjuade lärarna (SV1, SV2, SV3 samt EN1) är desamma som

observerades i klassrummen medan två av lärarna endast deltog i intervjudelen (EN4 och EN5). De två senare lärarna har alltså inte deltagit i observationsdelen av studien.

4.3.1 Svensklärarna

De tre svensklärarna hade alla liknande svar på frågan ”I vilka sammanhang använder du svenska utanför skolan/arbetet?” (fråga 4 i bilaga II). Var och en läser svenska mycket på fritiden. De följer svenskspråkiga medier och har svenskspråkiga släktingar eller vänner. SV3 talar också svenska utanför arbetet eftersom han pratar svenska hemma med sina barn fast båda föräldrarna är finskspråkiga. Denna fråga ställdes eftersom det är möjligt att om läraren använder svenska på fritiden kan det vara naturligare för han eller hon att använda svenska också i undervisningen. Att lärarna läser och talar svenska på fritiden förstärker och bevarar deras språkkunskap, vilket påverkar deras språkanvändning på lektioner.

Till fråga 5 ”Planerar du din språkanvändning på förhand?” svarade både SV1 och SV3 nej. De båda har redan 6–15 års erfarenhet av undervisning och SV1 ansåg att säkerheten i att använda språket har ökat med åren.

(24) SV1: *No en oikeestaan suunnittele [kielenkäyttöä] että siinä opettajuuden alkuvaiheissa sitä ehkä luki niitä sellasia fraasistoja vielä halus laajentaa sitä repertuaaria mutta että nykyään se [ruotsin kieli] tulee kuitenkin aika luontevasti.*

SV1: Nå jag planerar inte riktigt [språkanvändning] att i början av karriären kanske man läste sådana fraslistor för att utvidga repertoaren men i dag kommer det [svenska språket] i alla fall ganska naturligt.

SV3 preciserade att han säger grundläggande fraser och saker på svenska, t.ex. instruktioner, men när man behöver byta språk från svenska till finska försöker han alltid säga först på svenska att han ska byta språket för att det vore lätt för eleverna att följa lektionen. SV2, som hade arbetat ett år som lärare, konstaterade att hon planerar sin språkanvändning i någon mån. När hon ska använda exempelvis en sådan typ av uppgift som hon inte har före använt känner hon behov av språkplanering. Dessa svar visar att ju mer man har erfarenhet desto mindre ha man behov av språkplanering. Det är ju naturligt att man blir säkrare av sina kunskaper med tid och erfarenhet. I början när allt är nu är det svårare att bestämma när det är passande att använda svenska, finska eller något annat språk.

Det frågades ”Hur mycket svenska jämförelsevis finska använder du?” och ”I vilka situationer anser du att svenska eller finska passar bättre?” (frågor 6 och 7). Alla lärare uppskattade att de använder minst 60 % svenska på gymnasielektionerna. SV2 menade att hon beroende på gruppen använder 70–90 % svenska, SV1 och SV3 uppskattade att de använder svenska 60–70 % av tiden och resten finska. Överraskande är att SV2 som hade minst erfarenhet anser sig att använda mer svenska än sina äldre kollegor. Det är viktigt att ta i beaktande att dessa siffror är lärarnas egna tolkningar och det beror mycket på lektionens innehåll att hur mycket svenska lärarna använder.

Till frågan om i vilka situationer lärarna använder svenska och i vilka finska, hade lärarna varierande svar. Exempelvis talar SV1 svenska vid instruktioner, rutinmässiga fraser samt feedback. SV2 anser att det är passande att använda svenska när man handlar texter i textboken och kursens huvudteman. SV3 använder svenska i alla andra situationer än grammatikundervisning, uppfostran och när det gäller mer privat interaktion mellan två personer. Att försäkra förståelse använder SV2 finska. Hon preciserade att finska är hennes och elevernas känslspråk och därför anser hon att finska är en viktig del av lektioner.

(25) SV2: mä koen että tunnekielen käsite on sellanen niinku tarpeellinen että jos joskus niinkun kommentoi henkilökohtasemmin jotain että jos joskus haluaa tavallaan päästä yksittäistä oppilasta tai opiskelijaa lähellä niin sillon se kieli musta on luontevasti suomi.

SV2: jag tycker att begreppet känslspråk är nödvändig om man liksom kommenterar någonting mer personligen att om man vill på något sätt vinna på eleven eller studenten så då är språket naturligt finska enligt min mening.

Med andra ord, vill att SV2 bevara lärare-elev-relation med hjälp av finska. Sammanfattningsvis kunde man konstatera att svensklärarna använder svenska när det gäller kursens innehåll och tema. När lärarna behöver använda disciplin, prata om personliga saker med elever och undervisa grammatik är det mer passande att använda finska.

Därutöver till frågan ”Använder du andra språk vid undervisning?” (fråga 8) svarade svensklärarna att de använder andra främmande språk som stöd för undervisning. Eftersom det finns likheter mellan svenska och några andra språk, som engelska, vill lärarna visa det. Till exempel använder SV3 engelska och tyska när det finns likadana grammatiska konstruktioner och ord för det kan hjälpa eleverna att komma ihåg dem. Detta gör SV1 med

hjälp av franska. SV2 tar reda på ursprungen av ett ord om en elev frågar det men använder sällan själv andra språk på lektioner.

Till frågor om kodväxling (frågor 9–12) hade svensklärarna delvis liknande svar men det finns små skillnader i åsikter. Mest varierade svaren till fråga 9 ”Vad anser du om kodväxling?”. SV1 hade en mer konservativ åsikt för hon ansåg att lärare kan växla kod men det måste vara konsekvent och tydligt. Till exempel borde läraren inte byta språk inom en sats. SV3 representerade den andra änden för han ansåg att läraren kan blanda språk, också mer än två, i klassrummet. Detta för att visa eleverna exempel om hur man använder flera språk i det riktiga livet och att uppmuntra eleverna att använda språk. Enligt SV3 anser eleverna ofta att de behöver säga hela satser på svenska och om man inte kan göra det, säger de ingenting.

(26) SV3: *sit taas oikeessa elämässä ihmiset tekee niin [sekoittavat kieliä] [--]nuo nuoret sekottaa englantia heidän omassa puheessaan ihan sujuvasti niin musta... ei se oo mikään ongelma ... musta se on ihan luonnollinen tapa käyttää kieltä et oli se mikä tahansa. et kyl mä sitte kannustan oppilaita et ku tehdään jotakin puhutaan jotakin niin pyrkii tuottamaan kieltä eikä heti lähde miettimään sitä helpointa ratkasua ... että hakis jonku vaikka englannin tuella jotain ruotsin sanaa että tai suomen kielen tuella ruotsinkielistä sanaa ettei heti luovuteta ja heti sanota suomeks jotaki [--] et yrittää mieluummin ku antaa ... antaa vaan olla ja luovuttaa et en sano kun en osaa ... et en ehkä puhu siitä oppilaille että se on ihan sama miten puhutte ja sanotteko välillä suomee välillä englantia mutta ehkä ne oman esimerkin kautta oppii siihen että kieltä käytetään monella eri tavalla et sitä enkkua tulee siellä mun tunneilla aina välillä ja muuta et se kuuluu osaks siihen tekemiseen.*

SV3: Sedan i det riktiga livet gör människor så [blandar språk] [--] de unga blandar engelska i deras egna tal helt flytande så jag tycker ... det är inget problem ... jag tycker det är ett helt normalt sätt att använda språket oberoende på språket. att ja jag uppmuntrar eleverna att när vi gör någonting vi pratar om någonting så försöker man producera språk och inte direkt tänker på den lättaste lösningen ... att man liksom söker ett svenskt ord med stöd av engelskan eller ett svenskt ord med hjälp av finskan så att man inte direkt ger upp och strax säger någonting på finska [--] att man försöker hellre än att låta.... låta bara vara och ge upp att jag inte säger eftersom jag inte kan ... att kanske jag inte talar till elever att det spelar ingen roll att hur ni talar och om ni säger då och då på finska då och då på engelska men kanske de genom mitt eget exempel lär sig till det att språket används på många olika sätt att engelskan förekommer på mina lektioner då och då och så att det hör till saken.

Att man borde lära eleverna att kodväxling samt translanguaging hör till språkanvändning och därför ytterligare till språkundervisning stöds av Levine (2010). Han betonar att eleverna skulle våga använda mer målspråket på lektioner om de visste att de är tillåtet att blanda språk.

SV2, som har minst erfarenhet, hamnar mellan åsikterna av SV1 och SV3. Hon hade en motstridig relation till kodväxling. Å ena sidan ansåg hon att det är lätt att kommunicera på finska eftersom det är hennes och elevernas L1. Å andra sidan vill hon uppmuntra eleverna att använda svenska med hjälp av sitt eget exempel. Hon hade funderat mycket på om hon använder finska på lektioner eftersom, visar hon sådant exempel som hon riktigt vill. Detta är troligen en sak som många nytexaminerade språklärare tänker över.

Svensklärarna svarade att det finns det många olika faktorer som påverkar kodväxling till fråga 10 ”Vilka faktorer påverkar din kodväxling?”. Elevernas språkkunskap är den största orsaken. Enligt lärarna är det jämlikt att använda mer finska med sådan grupp där finns elever med svagare språkkunskaper. Med gruppen där mest av eleverna har bra kunskaper i svenska är det mer passande att använda mer svenska. Lärarna växlar kod ofta också när det gäller uppfostringsmässiga faktorer - det är inte praktiskt att använda svenska när läraren vill ta personlig kontakt med en elev eller flera elever. Därtill om det finns något att informera eleverna om är det bättre att använda finska för att undvika missförståelse. SV1 konstaterade att överraskande situationer kan leda till kodväxling men hon försöker gå tillbaka till svenska så snabbt som möjligt om hon behöver använda finska. SV2 försöker alltid anpassa sitt språk till gruppens nivå och behov. Detta gör hon med hjälp av signaler som hon får från eleverna. Härutöver ansåg SV3 att språkanvändning i klassrummet är alltid bundet till situationen och läraren borde utnyttja det.

På fråga 11 ”Vilka funktioner eller meningar kodväxling har enligt din åsikt?” svarade lärarna på ett mycket likartat sätt. De alla ansåg att meningen med kodväxling är att förklara saker och att hjälpa eleverna att lära sig mer språk. Härtill har affektiva, dvs. personliga, och uppfostringsmässiga faktorer sin egen roll och i sådana situationer är det passande att växla kod från svenska till finska. SV1 ansåg att läraren inte kan hela tiden tala svenska och därför behöver man kodväxling men kodväxlingen borde vara tydligt och läraren behöver försöka använda svenska så mycket som möjligt. Som SV3 konstaterade ovan kan

kodväxling i någon mån uppmuntra eleverna att använda språket och att blanda språk för att kommunicera.

Den sista frågan var ”Har din kodväxling minskats eller förökats övet tid” (fråga 12) och svenskalärarna hade lagt märke till att deras egen användning av kodväxling hade förändrats över tid. Eftersom SV2 inte hade erfarenhet av många år kunde hon inte säga att någonting hade förändrats fast hon hade tänkt över kodväxling och språkanvändning mycket. Både SV1 och SV3 ansåg att deras kodväxling inte hade ändrats utan det hade blivit mer konsekvent och tydligt. SV1 tillade att i början av sin karriär vågade hon inte använda svenska så mycket men idag känns det naturligt att använda svenska på lektioner. Erfarenheten visar sig vara en viktig faktor när det gäller säkerheten om ens egen språkkunskap och förmågor.

I intervjuschemat ingick också exempelsituationer till vilka lärarna skulle ta ställning till och så kort som möjligt utan långt övervägande. Dessa situationer baserar sig till observationer som gjordes före intervjuer. Alla fem situationer skedde vid observationer och lärarna verkade ha likadana vanor om hur de använder språk i dessa situationer. Med hjälp av dessa exempel försöks det bekräftas att lärarna har likadana sätt att använda språk i klassrummet.

Först beskrevs en situation där läraren ger instruktioner på målspråket om kommande ordprovet (exempel 1 i bilaga II). Plötsligt ställer en elev en fråga på finska och läraren behöver välja på vilket språk att svara. SV2 och SV3 svarade att de skulle svara på finska, vilket betyder att det är fråga om koherens (se avsnitt 4.2.2). SV1 skulle förklara om meningen men med något lättare sätt, alltså kodväxling skulle inte ske. Detta gjorde SV1 när jag observerade hennes lektioner men några gånger hon också svarade på finska. Möjligen beror det på situationen och andra påverkande faktorer om SV1 svarar på svensk eller på finska.

Den andra situationen var om att byta ämne (se avsnitt 4.2.3) där undervisningens innehåll växlas från text- och läsförståelse till grammatikundervisning (exempel 2 i bilaga II). Var och en lärare konstaterade att språket växlas då från svenska till finska. Detta hände ytterligare vid observationer varje gång när läraren började lära ut grammatik.

Vid situationer som den i exempelsituation 3 (bilaga II) där läraren behöver försäkra att elever förstår vad som de ska göra näst, skulle lärarna reagera på varierande sätt. Lärarna skulle kunna be en annan elev att tolka på finska vad man borde göra härnäst eller förklara på ett annat sätt på svenska. Om det inte räcker skulle SV2 upprepa instruktioner på finska. SV3 anser att i sådan situation är det fråga om en elev som har svagare språkkunskaper och så SV3 skulle gå till eleven och förklara instruktionerna mellan fyra ögon på finska. Under observationer skedde motsvarande sätt att handla situationen.

I exempelsituation 4 (bilaga II) var det är fråga om det att en elev störar arbetsron i klassrummet och läraren behöver ingripa i det. Varje lärare skulle prata med eleven på finska eftersom de alla ansåg att finska är effektivare när det gäller disciplin. Vid den sista exempelsituationen (exempel 5 i bilaga II) där läraren berättar om en framtida klassresa skulle SV1 använda bara svenska. SV2 och SV3 ansåg att det är passande att använda båda språk för det finns information till exempel tidstabell som är bättre att gå igenom på finska. Då förstår alla elever att det är fråga om en viktig sak samt det förhindrar möjliga missförståelsen. När man observerade lektioner använde lärarna varje gång finska när de gav instruktioner t.ex. för ett ordprov.

När man jämför dessa intervjuresultat med observationer kan man konstatera att lärarna mesta dels gjorde på samma sätt som de berättade i intervjuer. En skillnad var att SV2 sade att hon använder mycket svenska på lektioner (70–90 %) men gjorde det faktiskt inte. Eftersom SV2 hade arbetat bara ett år som lärare när jag observerade och intervjuade henne kan det vara att hon var ännu osäker på sin yrkesskicklighet och den påverkade hennes språkanvändning. Hon alltså ville använda mycket svenska på lektioner men gjorde det inte ännu. Därtill i intervjun kom det fram att hon själv ansåg att det är svårt att välja vilket språk vore mer passande i olika situationer.

En annan skillnad var att lärare SV1 ansåg att hon inte kodväxlar inom mening men hon faktiskt gjorde det. Det är möjligt att SV1 och andra lärare omedvetet byter språk för en liten stund och inte lägger märke till det. Den största individuella skillnaden gällde också kodväxling inom mening för SV3 sade att han kan byta språk när som helst. Det finns alltså skillnader i svensklärarnas åsikter om när det är passande att växla kod.

Man kan sammanfatta att svensklärarna var eniga i stor mån. Det fanns visst individuella skillnader men de stora linjerna liknar varandra. Lärares erfarenhet och elevernas språkkunskapsnivå var de två största faktorer som påverkar språkanvändning och kodväxling i klassrummet.

4.3.2 Engelsklärarna

På fråga 4 "I vilka sammanhang använder du engelska utanför skolan/arbetet?" hade engelsklärarna olika svar. EN1 hade bekanta som var infödda talare och som läraren hade kontakt med då och då (men inte dagligen). Därtill följde EN1 olika slags medier som gjorde också EN4 och EN5 engelskspråkiga låtar på sin fritid. Att prata med infödda talare och att sjunga låtar på målspråket förstärker ens muntlig språkkunskap samt ordförrådet, vilket kan påverka språkanvändning på lektioner. Att läsa målspråkiga texter i olika medier bevarar ens språkkunskap men på ett annat sätt än muntlig kommunikation.

Bara EN5 konstaterade i svar på fråga 5 "Planerar du din språkanvändning på förhand?" att han ibland planerar språkanvändning på förhand fast han har arbetat som lärare för 17 år. Då är det meningen att planera när det är passande att använda engelska och när är det bättre att använda finska. EN1 och EN4 planerar inte sin språkanvändning och de båda ansåg att språkanvändning har automatiserats med tid och erfarenhet. EN1 tillade att språkanvändning är situationsbunden så hon bestämmer språk enligt situationens gång.

Engelsklärarna hade en likartad uppskattning om fråga 6 "Hur mycket engelska jämförelsevis finska använder du?". De alla sade att de talar minst 50 % engelska på lektioner och enligt dem beror mängden av engelska på lektionens innehåll - om man undervisar grammatik behöver man mer finska som hjälpmedel. Härtill svarade lärarna till fråga 7 "I vilka situationer anser du att engelska eller finska passar bättre?" att gruppen påverkar språkanvändning så att med en svagare grupp använder lärarna mer finska än med någon annan grupp. EN5 ansåg att han ofta bara använder engelska på lektioner för att motivera eleverna. Detta stöds av Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010:24) som fann att elever uppskattar lärare som talar målspråket i hög grad på lektioner.

Därtill undervisar engelsklärarna grammatik på finska använder de hellre finska när det gäller väsentliga instruktioner, såsom instruktioner för studentprov och om hur man utför

kursen samt för att stöda elever med svagare språkkunskaper. Diskussion och interaktion på lektioner samt uppgift gör lärarna i allmänhet på engelska. EN1 hade breda motiveringar för det när hon använder finska och när engelska.

(27) *EN1: mä väittäsin olevani sellanen jonkinsortin pragmaatikko että musta mä yritän käyttää sitä kieltä joka on mun mielestä niille oppilaille siinä vaiheessa ja sen asian suhteen jollain lailla hyödyllisempi. [---]se että mä puhuisin englantia ei oo milläänlailla ensisijaista vaan ensisijaista on se että ne asiat todella menee niille kalloon ja sillon mä käytän suomee.*

EN1: jag skulle påstå att jag är en sådan pragmatiker att jag tycker jag försöker använda det språket som jag anser att vara på något sätt nyttigare för de där eleverna i den punkten och med avseende på den där saken. [---] det att jag skulle prata engelska är inte alls primärt utan primärt är det att de där saker riktigt går fram till eleverna och då använder jag finska.

Fast EN1 ansåg att hon använder mycket engelska på lektioner är hennes egen användning av engelska inte essentiellt. Viktigare är enligt henne att eleverna förstår och att man använder detta språk som är mer passande för eleverna i den situationen.

Engelsklärarna svarade att de inte kände behov att använda andra språk på lektioner när jag frågade "Använder du andra språk vid undervisning?" (fråga 8). EN1 använder ibland franska och svenska för att belysa likheter och olikheter för eleverna. Detta gör också EN5 med hjälp av svenskan men det händer sällan. EN4 använder inga andra språk än engelska vid undervisning. Detta visar att eftersom elevernas kunskaper i engelska är bra finns det inte behov att använda andra språk som hjälpmedel.

Till fråga 9 "Vad anser du om kodväxling?" svarade alla tre engelsklärare att lärarna kan och även måste växla kod under lektioner. Enligt EN1 är meningen inte att läraren borde tala målspråket för att visa sig vara professionellt utan att eleverna lär sig och språkets nivå är passande för dem. Trots det försöker EN1 undvika kodväxling inom mening eftersom det kan störa elevernas koncentration.

(28) *EN1: et alottaa suomeks ja lopettaa englanniks tai päinvaston niin totta kai se voi olla hyvin häiritsevää joillekin oppilaille. [---] kari moilanen on muistaakseni joskus sanonu tai kirjottanu että se on vähän niinku joutus aina kääntämään kasettia siis joillaki oppilailla kun vaihtaa kieltä et*

kasetti käännetään toisinpäin. et se vie aina vähän aikaa ennen ku se taas sopeutuu siihen että millä kielellä nää niinkun tulee. et jos sitä kielenvaihtelua tapahtuu hirveen paljon niin on vaikee keskittyä siihen.

EN1: att man börjar på finska och slutar på engelska eller tvärtom så visst kan de vara väldigt störande för några eleverna. [---] kari moilanen har sagt någon gång eller skrivit att det är lite liksom att man blir tvungen att vända kassett alltså hos några eleverna att man byter språk är liksom att man vänder kassett. att det tar varje gång lite tid innan eleven anpassar sig till det språk. att om den språkväxlingen sker himla mycket så är det svårt att koncentrera sig till det.

Åtminstone hos eleverna som har svagare språkkunskaper kan bli störda om läraren växlar kod inom meningar. Som motsats till EN1 använder EN5 allts slags kodväxling, både mellan och inom meningar, t.ex. han upprepar satsen på finska om eleverna inte förstår dem på engelska. EN4 sammanfattar att kodväxling är helt lämpligt bara det finns ett medvetet beslut bakom växlingen.

Svar på fråga 10 "Vilka faktorer påverkar din kodväxling?" visar att engelsklärarnas idéer om påverkande faktorer är varierande. Alla nämnde gruppens och enskilda elevernas språkkunskaper och nivå. EN4 betonar att det finns elever för vilka engelska är mycket svårt fast man kunde anse att var och en kan engelska nästan flytande idag. Därför behöver man växla kod. EN5 har en liten annan åsikt för han anser att trots att vissa elever inte kan mycket engelska och det vore svårt behöver läraren använda så mycket engelska som möjligt och vänja eleverna vid språket. Emellertid anser han också att kodväxling behövs. Enligt EN1 påverkar undervisnings innehåll, tidpunkten, elevens och egen energinivå, elevens rastlöshet samt lugn kodväxling. Om hon själv är trött är det inte så lätt att tala engelska. På samma sätt om eleverna verkar vara trötta och rastlösa talar hon mer finska på lektioner för hon behöver finska för disciplin. EN1 påstår också att på morgonlektioner och i början av veckan orkar eleverna koncentrera sig bättre. Svar fråga 11 "Vilka funktioner eller meningar kodväxling har enligt din åsikt?" var mycket eniga. Sammanfattningsvis kam man konstaterar att funktionen enligt engelsklärarna är att instruktioner går fram, som EN4 sade i intervjun.

(29) EN4: *tietyissä tilanteissa saada viesti menemään perille ... niin että opiskelija pääsee työntouhuun.*

EN4: i vissa situationer att få meddelande att gå fram så att studerande kommer i gång med göra.

På fråga 12 "Har din kodväxling minskats eller förökats övet tid?" svarade alla lärare på olika sätt. EN1 trodde inte att hon använder kodväxling på annat sätt nu än tidigare. Å andra sidan har hon idag mer erfarenhet och därför vågar stå bakom sina egna åsikter, vilket var inte så lätt i början av karriären som nybörjare. En liknande idé fanns i svaret av EN4 som ansåg att sättet att använda kodväxling har inte ändrats mycket utan hon reflekterar mer på sina metoder. EN5 var den enda som nämnde att han talar mer engelska nuförtiden på lektioner än förr.

Till sist fick lärarna ta ställning till språkanvändning vid givna exempelsituationer. På exempelsituation 1 (exempel 1 i bilaga II), där en elev har en finskspråkig fråga efter målspråkiga instruktioner, reagerade lärarna på liknande sätt. EN1 skulle svara på engelska om frågan är enkel och på finska om frågan gäller något mer problematiskt. På samma sätt skulle EN4 och EN5 först svara på engelska men i fråga av en svår sak använder de finska. I alla dessa fall är det fråga mer om översättning och upprepning (avsnitt 4.2.1) och inte om koherens därför att lärarna inte reagerar till elevens finskspråkiga fråga med kodväxling.

Vid exempelsituation 2 (bilaga II) skulle alla tre lärare växla kod från engelska till finska eftersom de anser att det är mer passande att undervisa grammatik på finska än på engelska fast exempelsatser och liknande är på engelska. Själva teorin läras ut på finska. Till exempelsituation 3 (bilaga II), om hur man försäkrar att eleven förstår instruktioner, svarade EN1 och EN4 att de skulle ge först instruktion igen på engelska men på lättare eller klarare sätt. I fall om det är fortfarande för svårt för eleven att förstå instruktioner skulle de stöda sig till finska som EN4 skulle göra redan i början. Under observationer växlade engelsklärarna sällan kod i sådan här situation för förklarning på ett annat sätt fungerade för det mesta.

I exempelsituation 4 (bilaga II) där en elev stör lektionen skulle lärarna först använda engelska för de ansåg att målspråket ha mer effekt på eleverna än finska när det är fråga om disciplin. Men om disciplin på målspråket inte har någon påverkan ska lärarna använda finska.

(30) *EN5: tämmönen luokkatilanteen ojentamiskieli niin se on mulla englantti. elikkä yleensä sanon englanniksi jotain ja se tuntuu toimivan aika hyvin. mutta jos joudun pitämään kurin vähän enemmän ja vaikka vielä niinkun uudemman kerran jo varotettuani niin jos on tarkoitus vähän järreämpiin aseisiin turvautua niin sit mä vaihdan suomen kieleen.*

EN5: språket i disciplinära situationer inom klassrummet så det är engelska hos mig. alltså vanligtvis säger jag någonting på engelska och det känns att fungera ganska bra. men om jag måste hålla disciplin lite mer och liksom ännu en andra gång efter att jag redan har varnat någon så om det är meningen att använda sig av rejäla vapen så då jag byter till finska språket.

Fast EN5 anser att målspråket fungerar bra i disciplinära situationer använder han finska när han behöver ”rejäla vapen”. I den sista exempelsituationen (exempel 5 i bilaga II) där läraren berättar om en kommande klassresa skulle EN1 och EN5 använda båda språk. Det beror på innehållet när det är bättre att använda målspråket och när finska. EN5 skulle använda bara finska i denna situation eftersom klassresor och information om dem är skilt från själva undervisningen och dess innehåll.

Eftersom jag kunde både observera och intervjua bara EN1 kan jag inte jämföra observationer och svar på intervjufrågor på samma sätt som jag kunde göra med svensklärarnas svar. När jag jämför lektioner av EN1 och hennes svar på intervjufrågor kan jag konstatera att hon använde kodväxling på liknande sätt som hon själv berättade. En skillnad var att hon använde mer engelska på lektioner än hon själv uppskattade.

Alla engelsklärare hade mycket erfarenhet av sitt yrke, 17–32 år, så de var alla säkra på sitt sätt att undervisa och om sin egen språkkunskap. De alla hade tänkt över sin språkanvändning samt kodväxling och hade delvis likadana åsikter om dem. Det fanns individuella skillnader i svar men i stor mån var de likadana. Det viktigaste var att använda mycket engelska men på sådant sätt att det passar på situationen och stöder elevernas inläring.

4.3.3 Jämförelse

Generellt fanns det likheter men också skillnader mellan svensk- och engelsklärarnas svar. Fast man kunde tänka att det måste finnas skillnader i lärarnas åsikter eftersom det är fråga om två språk av olika slag var lärarna överraskande eniga.

Var och en lärare konstaterade att det är nödvändigt att byta språk på lektioner. Den vanligaste orsaken som lärarna nämnde var elevernas språkkunskaper och gruppens språknivå; om eleverna inte kan språket bra är det inte passande för läraren att tala det i alltför hög grad. Trots det kunde man påstå att detta motsäger idén att ju mer man hör språket desto mer man lär sig det. I alla fall ville lärarna anpassa sitt språk i någon mån till elevernas nivå.

Gemensamt för nästan alla lärare var att de i början av deras karriär inte använde målspråket så mycket som de gör idag. Två av svensklärarna konstaterade att de inte vågade använda målspråket eller de var osäkra om sina egna kunskaper men ändå kände att de gjorde fel när de använde finska på lektioner. SV2, som ännu inte hade så mycket erfarenhet, kände att det är svårt att välja mellan finska och svenska för båda språk har sina för- och nackdelar. Detta kan betyda att det inte är så enkelt att bestämma hur man ska använda språket på lektioner.

Det var överraskande att svensklärarna ansåg att de använder 60–90 % svenska på gymnasielektioner medan engelsklärarna uppskattade att de talar 50 % eller mer engelska. Om man jämför dessa procent med mina observationer är siffrorna annorlunda. I medeltal använde de observerade svensklärarna 40–80 % och engelsklärarna 70–80 % målspråket under lektioner. Detta visar att lärarnas uppfattning om sina egna språkanvändningar skiljer sig från praktiken oberoende av språket. Det finns visst individuella skillnader mellan lärarna som kan påverka resultaten i denna studie men trots det kan man sammanfatta att det finns mer spridning på målspråksanvändning hos svensklärarna.

Båda lärargrupperna ansåg att varierande saker påverkar kodväxling på lektioner. Svensklärarna betonade elevernas språkkunskaper som en påverkande faktor samt lektioners innehåll. Grammatikundervisning var den största orsaken som påverkade kodväxling hos engelsklärarna. Därtill ansåg en av engelsklärarna att vardagligare faktor, som trötthet och oro hos eleverna samt tidpunkt, har inverkan på kodväxling. EN1 angav att när hon känner sig trött eller eleverna sköter inte sig är det inte lätt att hålla sig till målspråket.

Funktioner, som kodväxling i lärarnas mening har, var mesta dels samma. Finska används när man talar privat med en elev eller med en grupp av elever. Mest av lärarna talar finska när de behöver använda disciplin. En av engelsklärarna konstaterade att i disciplinära situ-

ationer använder han först målspråket och om det inte har tillräckligt stor inverkan använder han finska. Funktionen i dessa situationer är alltså att väcka uppmärksamhet hos eleverna och enligt lärarna finska fungerar bättre då. Härutöver är finska mer passande när det gäller informativa och andra faktorer som inte är direkt bundna till kursens innehåll. Då är meningen inte att eleverna får input på målspråket och att eleverna lär sig något nytt utan att viktig information går fram. En av de få skillnader som gäller funktioner var att svensklärarna kände att de behöver kodväxling för att översätta och upprepa ord och satser samt att utvidga deras meningar, som skedde med under observationer. I dessa situationer använde engelsklärarna hellre engelska för det kan motivera eleverna att lära sig.

En generell och betydande skillnad mellan dessa lärargrupper var att svensklärarna verkade känna lite mer behov av kodväxling. Detta kan förklaras med att eleverna de undervisade hade studerat svenska sedan sjunde klass och därför endast läst svenska i tre år innan de kom till gymnasiet. Situationen är helt annorlunda för engelska där eleverna hade börjat läsa engelska i tredje klass och alltså sammanlagt läst engelska i sju år innan de börjat på gymnasiet. Därför är det förståeligt att det finns skillnader mellan målspråksanvändningen i gymnasiet mellan svensk- och engelsklektioner.

En annan skillnad mellan svensk- och engelsklärarna var att engelsklärarna inte använde andra språk än finska och engelska på lektioner. Om de gjorde det var det i liten grad. Detta kan förklaras av att eftersom de flesta av eleverna kan engelska mycket väl behöver lärarna inte stöda deras inläring med andra språk. Svensklärarna ansåg att det är intressant också för eleverna att se likheter mellan olika språk och det kan hjälpa eleverna att lära sig svenska. Därtill kan det vara en motiverande faktor för elever att veta att man kan dra nytta av andra språk när man studerar svenska och tvärtom.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns några skillnader mellan svensk- och engelsklärarnas sätt att använda kodväxling. Därtill var funktioner mesta dels liknande. Det viktigaste enligt alla lärarna är att man anpassar sitt språk efter elevernas nivå och stöder deras inläring på detta sätt. Man borde ändå inte använda för mycket finska för meningen med undervisningen är att studera målspråket och lära sig det. Från lärarnas åsikter kan man dra små slutsatser att fast man får använda finska för att stöda elevernas inläring vill lärarna undvika bred användning av finska.

5 DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras svar på forskningsfrågorna och om hypotesen var korrekt eller ej. Därtill diskuteras studiens reliabilitet.

En av denna studies syfte var att ta reda på när lärare växlar kod i klassrummet. Studien visade att både svensk- och engelsklärarna växlade kod i flera olika situationer under lektioner men svensklärarna gör det klart mer. Svensklärarna växlade kod mest vid grammatikundervisning och introduktion av uppgift. Fast engelsklärarna växlade kod sällan gjorde de det oftast när de svarade på elevers frågor och när de kollade uppgift.

Såsom konstaterats ovan växlade svensklärarna kod klart mer än engelsklärarna. Även om de intervjuade svensklärarna uppskattade att de använder minst 60 % svenska på lektioner visade observationerna annorlunda. Lärarna använde svenska i hög grad men för att översätta, upprepa samt utvidga ord och satser använde de finska flera gånger på lektioner. Bland engelsklärarna var situationen helt tvärtom. De intervjuade engelsklärarna ansåg att de använder engelska hälften av lektioner medan under observationer kunde man lägga märke till att engelsklärarna använde nästan enbart engelska på lektionerna. Därför skedde kodväxling från finska till engelska bara sällan. Man kan inte dra stora slutsatser av detta eftersom de observerade lärarna inte var samma som de intervjuade men trots det kan man sammanfatta att på generell nivå engelsklärarna använder mycket mer målspråket under lektioner än svensklärarna.

Därutöver var jag intresserad av hurdana funktioner lärares kodväxling har. Under observationerna fann jag att följande fyra funktioner förekom: att översätta och upprepa, koherens, att förklara och utvidga, att byta ämne och att väcka uppmärksamhet. Exempelvis har Reini (2008), Munukka (2006) och Yletyinen (2004) presenterat att kodväxling anknyter till dessa samma funktioner. Av dessa funktioner skedde översättning och upprepning mest under svensklektionerna. Engelsklärarna använde kodväxling oftast när saken gällde förklaringar och utvidgningar. De alla intervjuade lärarna uppgav att kodväxling används i uppfostringsmässiga situationer, en privat diskussion med en elev, disciplin samt när man behöver gå igenom ny information om t.ex. kursens innehåll. Dessa funktioner har dessutom rapporterats av Avery (2011), Macaro (1997) och Canagarajah (1995).

Det var intressant att märka att de observerade funktionerna hänger mer ihop med undervisningens innehåll medan funktioner som lärarna nämnde anknyter till relationen mellan eleverna och läraren. Det som är gemensamt för alla funktioner är att lärarna försöker försäkra att eleverna förstår och att buskapet går fram. Efter dessa resultat kunde konkludera att både målspråket och L1 behövs i språkundervisning.

Den sista forskningsfrågan var om det finns skillnader mellan svensk- och engelsklärlarnas användning av kodväxling. Man kan ange att det finns några skillnader mellan dessa två lärargrupper. Engelsklärlarna använder kodväxling i lägre grad än svensklärlarna och deras kodväxling har delvis annorlunda funktioner. Trots det hade kodväxling samma drag i båda fall. Enligt båda lärargrupper är elevernas språkkunskap en av de viktigaste faktorerna som påverkar kodväxling. Eftersom de flesta av de finskspråkiga grundskoleleverna börjar studera engelska i tredje klassen och svensk i sjunde klass är det uppenbart att språkkunskaper i svenska inte når den samma nivå med engelska innan man börjar gymnasiet. Denna skillnad i språkkunskaper förorsakar det att svensklärlarna behöver använda mer kodväxling under lektioner än engelsklärlarna. Man kan inte heller utesluta det att en del av eleverna kan ha en negativ attityd mot svenska, vilket kan det i sin mån påverka lärares kodväxling. Det är möjligt att lärarna känner behov av att använda finska om det finns sådana elever i klassrummet som inte tycker om svenska.

Jag hade en hypotes före studien började. Enligt min egen erfarenhet vill svensklärlarna maximera den svenskspråkiga inputen på lektionerna men de behöver finska som hjälpmedel. I jämförelse med svensklärlarna behöver engelsklärlarna inte använda finska i hög grad för att stöda elevernas inläring. Hypotesen visade vara korrekt för både observationer och intervjuer stöder denna idé. Dessa intervjuade svensklärlare ville stöda elevernas inläring med sitt eget exempel och tala svenska så mycket som möjligt fast de använder också finska på lektioner. Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) upptäckte i sin studie detta samma drag och sammanfattade att svensklärlarna använder svenska i stor mån på lektioner men finska har en viktig roll i undervisningen. Engelsklärlarna behövde inte så mycket finska för de utnyttjar andra strategier om eleverna inte förstår lektionens innehåll. De kan t.ex. upprepa och förklara satser på nytt på engelska. I likadana situationer stöder svensklärlarna sig ofta på finska.

När man betraktar generellt denna studies resultat kan man konkludera att den stöder föregående studiers resultat. Trots det ger denna studie ny information om lärares kodväxling för den visar att det finns skillnader i mängden av målspråksanvändning och kodväxling mellan svensk- och engelsklärarna. I framtida studier kunde man koncentrera sig till att undersöka svensklärarnas och andra språklärarnas målspråksanvändning och om den påverkar elevernas inläring av och åsikter om målspråket. Därtill kunde det undersökas om man kunde dra nytta av translanguaging (se avsnitt 2.2.3) i språkundervisning i Finland.

Redan i början av denna studie visste jag att jag vill göra en kvalitativ studie för min kandidatavhandling var mesta dels kvantitativ. Att observera och intervjua var ett bra sätt att samla in materialet för denna studie och jag anser att det lyckades. Det var nödvändigt att jag gjorde också anteckningar under observationer eftersom nu kunde jag visa exempel hur kodväxling skedde under lektioner. Anteckningar stöder det kvantitativa materialet väl och utan dem hade analysen varit för ytlig. Intervjuerna stöder i sin del hela studien och ger ett olikt perspektiv till ämnet. Att intervjua lärarna och ta deras åsikt i beaktande härigenom var också en sak som man inte har gjort i föregående studier men det påvisade vara nyttigt.

Fast det finns tillräckligt material kan man inte generalisera resultaten i någon större utsträckning. Man måste ta hänsyn till att jag observerade bara 8 svensk- och 8 engelsklektioner och intervjuade 6 gymnasielärare sammanlagt. Resultaten kunde vara annorlunda om materialet vore mer omfattande. I början av studien tänkte jag att spela lektioner in på video. Det hade krävt mer tid, också med transkriberingar, men då hade materialet varit mer detaljerad. Nu är det möjligt att jag har förbigått några kodväxlingssituationer för några av de observerade lektionerna var hektiska. Med videoinspelningar kunde man ha gått igenom lektioner flera gånger och på detta sätt säkra att man har tagit alla kodväxlingssituationer i beaktande. Emellertid var det mest utmanande vid analysen att kategorisera kodväxlingssituationer samt funktioner, eftersom några situationer kunde gå i flera kategorier. Några situationer hade flera funktioner och då kategoriserades dessa enligt den funktionen som kända vara den mest primär.

En nackdel i denna studie är att jag inte kunde intervjua alla de lärarna som jag observerade. Eftersom detta kan jag nu inte jämföra de observerade engelsklektioner med engelsklärarnas svar på intervjufrågor. Jag kan generalisera engelsklärarnas kodväxling i någon mån men resultaten vore mer pålitliga om jag hade observerat och intervjuat tre samma eng-

elsklärare. Å andra sidan vet jag nu inte om de två engelsklärare som jag bara intervjuade faktiskt använder engelska och kodväxling på sådant sätt som de anser att de gör.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna studie var att ta reda på i vilka situationer svensk- och engelsklärarna växlar kod samt hurdana funktioner kodväxling verkar ha. Därtill var man intresserad av om det finns skillnader mellan svensk- och engelsklärarnas sätt att använda kodväxling under gymnasielektioner.

I teoridelen presenterades interaktion i klassrummet på generell nivå och det månsidiga forskningsfältet av kodväxling. Dessutom diskuterades det funktioner av kodväxling både i tvåspråkiga talares tal och i språkklassrum. Sist framlades det kodväxlings roll i klassrummet samt roll av målspråk och L1 på språklektioner.

Materialet insamlades med observationer av 8 svensk- och 8 engelsklektioner. Härutöver gjorde man anteckningar under observationer. För att få en bredare syn till ämnet intervjuades det 3 svensk- och 3 engelsklärare om språkanvändning på generell nivå samt om deras sätt att använda kodväxling. Som analysmetoder hade man både kvantitativ och kvalitativ analys. Kodväxlingssituationer analyserades delvis kvantitativt och delvis kvalitativt, funktioner samt intervjuerna analyserades med hjälp av induktiv innehållsanalys.

Studien lyckades för man fick svar på forskningsfrågor och hypotesen visade vara korrekt. Svensklärarna växlade kod betydligt mer och de gjorde det mest vid grammatikundervisning samt när man kollade och introducerade uppgift. Engelsklärarna växlade kod när de svarade på elevernas frågor, kollade uppgift och undervisade grammatik. Till frågan om funktioner kan man konstatera att den vanligaste funktion hos svensklärarna var att översätta och upprepa medan engelsklärare använde kodväxling för att förklara och utvidga.

Enligt båda lärargrupper är meningen med kodväxling att alla eleverna kan följa lektioner och att stöda elevernas inläring. Att passa språket till situationen är viktigare än att ge input på målspråket men svensklärarna betonade att de vill använda så mycket svenska som möjligt. Vidare fanns det situationer där lärarna ville använda enbart finska. Då var det fråga om uppfostringsmässiga situationer eller informering av saker som är inte direkt bundna till själv undervisning.

Som blivande svensk- och engelsklärare anser jag att denna studie var nyttigt för mig och förhoppningsvis också för andra lärare. Jag tror att många unga lärare funderar på relation mellan användningen av finska och målspråket och kan även vara osäkra om sin egen språkkunskap. Därför var det bra att höra att varje lärare som deltog i intervjuer hade haft likadana känslor i början av sina karriärer. Från lärarnas svar kan man dra slutsatser att det inte finns bara ett sätt att använda språk och kodväxling i klassrummet utan det finns flera sätt att göra det. Man kan sammanfatta att både målspråket och L1 är en del av interaktion i klassrummet.

LITTERATUR

- Auer, P. 2007. The monolingual bias in bilingualism research, or: why bilingual tal is (still) a challenge for linguistics. I: Heller, M. (red.): *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan. 319–339.
- Auer, P. 1998. Introduction: Bilingual Conversation revisited. I: Auer, P. (red.): *Code-Switching in Conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge. 1–24.
- Auer, P. 1984. On the Meaning of Conversational Code-Switching. I: Auer, P. & Di Luzio, A, (red.): *Interpretive sociolinguistics: migrants, children, migrant children*. Sonderdrucke: Universität Freiburg.
- Avery, H. 2011. Lärares språkbruk i tvåspråkiga klassrum. *Educare*, (3), 145–175.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. 1995. Functions of Codeswitching in ESL Classrooms: Socialising Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (3), 173–195.
- Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaing in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, (94), 103–115.
- Creese, A. 2005. *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Einarsson, C. 2003. Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen. Linköping: Linköpings universitet.
- Folktinget. 2013. *Svenska i Finland*. <http://folktinget.fi/sve/svenskan/>. (Hämtad 19.9.2013)
- Folktinget. 2010. *Svenskt i Finland*. http://folktinget.fi/Site/Data/137/Files/SVENSK_i_FINLAND.pdf. (Hämtad 19.9.2013)
- Gardner-Chloros, P. 2009a. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gardner-Cholors, P. 2009b. Sociolinguistic factors in Codeswitching. I: Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (red.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 97–113.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Helsinki: Universitetsstryckiet, Helsingfors.
- Gumperz, J. J. 1992. Contextualization and understanding. I: Duranti, A. & Goodwin, C. (red.): *Rethinking context*. New York: Cambridge University Press. 229–252.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harjanne, P. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelut yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2002. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, S. 2010. *Lärares användning av svenska i högstadium och i gymnasium - en fallstudie*. Opublicerat pro gradu-avhandling. Vasa Filosofiska fakulteten, svenska språket vid Vasa universitet. <http://www.tritonia.fi/?d=244&g=abstract&abs=3856>
- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? I: Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 57–122.
- Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Håkansson, G. 1987. *Teacher Talk: how teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.
- Kalliokoski, J. 2009a. Lukijalle. I: Kalliokoski, J., Kotilainen L. & Pahta, P. (red.): *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9–22.

- Kalliokoski, J. 2009b. Tutkimuskohteena monikielisyys ja kielten kohtaaminen. I: Kalliokoski, J., Kotilainen L. & Pahta, P. (red.): *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 309–330.
- Larsson, M. 2009. *Engelsklärarens kodväxling i en svensk gymnasieskola*. Examensarbete. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-5604>
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki. 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Levine, G. S. 2010. *Code choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M. 1995. Code-Switching in the Classroom: Two decades of research. I: Milroy, L. & Muysken, P. (red.): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. 90–111.
- Macaro, E. 2001. Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, (85), 531–548.
- Macaro, E. 1997. Target language, collaborative learning, and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Medborgarinitiativ.fi. 2013. *Ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla koulutusasteilla*. <https://www.kansalaisaloite.fi/sv/initiativ/131>. (Hämtad 19.9.2013)
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Munukka, P. 2006. *Funktionen und Typen des Code-Switching im DaF-Unterricht*. Opublicerad pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, tyska språket och kultur vid Jyväskylä universitetet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2006602>
- Myers-Scotton, C. & Jake, A. 2009. A universal model of codeswitching and bilingual language processing and production. I: Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (red.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 336–357.

- Myers-Scotton, C. 1993. *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Nagy, K. & Robertson, D. 2009. Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools. I: Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (red.): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. 66–86.
- Nikula, T. 2005. English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, (16), 27–58.
- Opetushallitus, 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. [Online]. Tillgänglig
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus
- Paakkinen, T. 2008. ”Coolia” englantia suomalaisissa mainoksissa. I: Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (red.): *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 299–329.
- Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. *Magma-studie*, (3). Helsinki: Magma.
- Palviainen, Å. 2010. The Proficiency in Swedish of Finnish-speaking University Students: Status and Directions for the Future. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 4/1. 3–23.
- Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. I: Laurinen, L. & Luukka, M.-R. (red.): *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys (AfinLA). 211–236.
- Reini, J. 2008. *The functions of teachers' language choice and code-switching in EFL classroom discourse*. Opublicerad pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitetet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200806115441>
- Sadeharju, T. 2012. *Language choice in EFL teaching. Student teachers' perceptions*. Opublicerad pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201301111029>
- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turnbull, M. & Arnett, K. 2002. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*. (22), 204–218.
- Wigger, J. & Larsson, S. 2010. Kodväxling under engelsklektionerna på gymnasienivå: Ett urval av orsaker och förklaringar för kodväxling i språkklassrummet relaterat till didaktiska perspektiv och språkinlärningsteorier. Examensarbete. Halmstad: Sektionen för Lärarutbildning, lärarprogrammet för grundskolans senare år och gymnasieskolan vid Högskolan i Halmstad. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-14344>
- Yletyinen, H. 2004. *The functions of codeswitching in EFL classroom discourse*. Opublicerad pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitetet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004950695>
- Üstünel, E. & Seedhouse, P. 2005. What that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*. 15/3, 302–325.

BILAGA I

OBSERVOINTILOMAKE	PVM	klo	KIELI
TILANNE	millä kielellä?	vaihto, mihin kieleen?	funktio?
Tunnin aloitus			
Tunnin aiheen esittely/ Virittely			
Tehtävän esittely (ei kielioppitehtävät)			
Tehtävän tarkistus (ei kielioppitehtävät)			
Oppilaiden neuvominen			
Oppilaan kysymykseen vastaaminen			
Kieliopin opettaminen			
Kielioppitehtävän esittely			
Kielioppitehtävän tarkistus			
Palautteen antaminen			
Muu ohjeistaminen (läksyt, koe jne)			
Ongelmatilanne			
Luokassa kiertely/ Yleinen keskustelu			

BILAGA II

HAASTATTELUKYSYMYKSET

TAUSTA

1. Koulutustausta: pää- ja sivuaineet?
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
3. Mitä luokkatasoja olet opettanut?
4. Missä yhteyksissä käytät englantia koulun/töiden ulkopuolella?

LUOKKAKIELI

5. Suunnitteletko kielen käyttöä etukäteen?
6. Kuinka paljon suomea ja kuinka paljon englantia käytät opetuksessasi? Suuntaantava arvio esim. prosentteina.
7. Milloin käytät mieluummin suomea milloin englantia ja miksi?
8. Mitä muita kieliä käytät vai käytätkö opetuksen yhteydessä?

KOODINVAIHTO

9. Mitä mieltä olet opettajan koodinvaihdosta? Mitä siitä tulee mieleen?
10. Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi omaan koodinvaihtoon?
11. Mitä funktioita tai tarkoituksia koodinvaihdoilla mielestäsi on?
12. Onko koodinvaihtosi vähentynyt/lisääntynyt kokemuksen myötä?

ESIMERKKITILANTEITA. Ajattele, että olet itse kuvaillussa tilanteessa ja mieti, miten käyttäisit kieltä samanlaisessa tilanteessa. Lyhyt vastaus riittää. Huom. lukiotaso.

1. Kerrot ruotsiksi/englanniksi tulevasta sanakokeesta. Kesken selostuksen oppilas esittää kysymyksen suomeksi. Millä kielellä vastaat?
2. Tunnin aihe vaihtuu tekstinymmärtämisestä kielioppiin. Vaihtuuko kieli samalla?
3. Olet juuri selostanut ruotsiksi/englanniksi seuraavan tehtävän tehtävänantoa kun eräs oppilas sanoo suomeksi, että ei ymmärrä, mitä pitää tehdä. Miten varmistaisit, että myös tämä oppilas ymmärtää tehtävänannon?
4. Yksi oppilas meluaa koko tunnin ja haluat saada hänen huomionsa ja sanoa hänelle pari sanaa. Mitä kieltä käytät?
5. Kerrot koko luokalle tulevasta opintoretkestä ja sen järjestelyistä. Mitä kieltä käytät?

Jos haluat, voit vielä kertoa ajatuksiasi aiheesta.