

**SVENSKLÄRARNAS ERFARENHETER  
AV UTTALSUNDERVISNING PÅ DEN  
MUNTLIGA KURSEN RUB6/RUA7 –  
*TALA OCH FÖRSTÅ BÄTTRE***

**Iida Pappinen**

Magisteravhandling i svenska  
Jyväskylä universitet  
Institutionen för språk  
Vårterminen 2015



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Iida Kristiina Pappinen	
Työn nimi: Svensklärarnas erfarenheter av uttalsundervisning på den muntliga kursen RuB6/RuA7 – <i>Tala och förstå bättre</i>	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: kevät 2015	Sivumäärä: 73 + 1
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkielman tarkoitus oli kartoittaa ruotsinopettajien ajatuksia ääntämisen opetuksesta lukion suullisella kurssilla <i>RuB6/RuA7 – Tala och förstå bättre</i> sekä ääntämisen osuudesta kurssin arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin ääntämisen osuutta kurssilla käytettävässä oppikirjassa <i>Galleri 6</i>. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja tulokset analysoitiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi ruotsinopettajaa Keski-Suomesta ja Pirkanmaalta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ääntämistä pidetään hyvin tärkeänä osana suullista kielitaitoa. Sekä opetuksessa että oppimateriaalissa painotetaan yksittäisiä äänneitä enemmän kuin prosodisia piirteitä. Ääntämisen opetus kurssilla on pääosin implisiittistä ja pohjautuu kuunteluun ja toistoon. Ääntämisen arviointi koetaan helpoksi ja sen katsotaan olevan osa kokonaisuutta ja vaikuttavan kieliopillisia piirteitä enemmän arvosanaan. Teknologian käyttö, itsearviointi ja vertaisarviointi eivät ole suuressa roolissa suullisella kurssilla. Pienen tutkimusjoukon vuoksi tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että yksittäisten äänneiden opetus on selvästi prosodisia piirteitä yleisempää. Tämä voi johtaa siihen, että jotkut ymmärrettävyyteen merkittävästi vaikuttavat ääntämisen tekijät saattavat jäädä oppimatta lukiossa. Aikaisemmat tutkimukset puoltavat johtopäätöstäni, että tämä johtuu osin oppikirjan sisällöistä, joissa keskitytään yksittäisiin äänneisiin. Tällä puutteella saattaa olla merkitystä erityisesti tulevaisuudessa kun suullista kielitaitoa aletaan mitata ylioppilaskokeissa.</p>	
Asiasanat: suullinen kielitaito, suullinen kurssi, ääntäminen, ääntäminen opetus, oppimateriaalit, arviointi, segmentaaliset piirteet, prosodiset piirteet	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja –	



# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	8
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	11
	2.1 Muntlig kommunikation .....	11
	2.1.1 Muntlig språkfärdighet och uttal i läroplanen .....	12
	2.1.2 Den europeiska referensramen för språk.....	14
	2.1.3 Kursen RuB6/RuA7 .....	15
	2.2 Uttal en del av muntlig kommunikation .....	16
	2.2.1 Produktion av språkljud .....	17
	2.2.2 Typiskt för svenskans uttalssystem .....	17
	2.2.3 Segmentella och suprasegmentella drag .....	19
	2.2.4 Skillnader mellan det rikssvenska och det finlandssvenska uttalet.....	20
	2.3 Uttalsinläring hos andraspråkinlärare .....	21
	2.3.1 Svårigheter i svenskans uttalssystem för finskspråkiga inlärare .....	23
	2.4 Uttalsundervisning.....	24
	2.4.1 Uttalsundervisning genom tiden.....	25
	2.4.2 Uttalets roll i undervisningen .....	26
	2.4.3 Lärares roll i uttalsundervisningen.....	28
	2.4.4 Metoder i uttalsundervisningen .....	29
	2.5 Bedömning av muntlig språkfärdighet .....	31
	2.5.1 Bedömning av uttal .....	33
	2.6 Undervisningsmaterial.....	35
3	MÅL, MATERIAL OCH METOD .....	37
	3.1 Mål.....	37
	3.2 Material.....	38
	3.2.1 Informanter .....	39
	3.3 Metod.....	39
	3.3.1 Kvalitativ undersökning .....	40
	3.3.2 Temaintervju .....	40
	3.3.3 Kvalitativ innehållsanalys .....	42

4	RESULTAT.....	44
4.1	Uttalet på den muntliga kursen .....	44
4.2	Svensklärares åsikter om bedömning av uttalet.....	50
4.3	Uttal i undervisningsmaterialet.....	54
	4.3.1 <i>Galleri 6</i> .....	55
	4.3.2 Svensklärarnas åsikter om och erfarenheter av undervisningsmaterialet	
	57	
5	SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	60
6	AVSLUTNING .....	66
	LITTERATUR.....	68



## 1 INLEDNING

Studentexamen har traditionellt styrt undervisning av främmande språk i gymnasiet: det som krävs i examen övas under gymnasiekurserna (se t.ex. Yli-Renko och Salo-Lee 1991: 25, Hakala 1993, Green-Vänttinen m.fl. 2010: 62). Detta är dock på väg att förändras. År 2009 ändrade Utbildningsstyrelsen grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning i det andra inhemska språket så att den sjätte kursen i B-lärokursen och den sjunde kursen i A-lärokursen blev fördjupande muntliga kurser som är riksomfattande och valfria. Från och med hösten 2010 har det varit obligatoriskt för gymnasierna att erbjuda denna muntliga kurs i A-språk och i B1-språk. På den muntliga kursen står muntliga färdigheter i centrum och eleverna får betyget på sin muntliga färdighet. Det muntliga provet på denna kurs är obligatoriskt och gjort av Utbildningsstyrelsen (Utbildningsstyrelsen 2009). Syftet med denna studie är att redogöra för hur uttalet syns på denna muntliga kurs RuB6/RuA7 – *Tala och förstå bättre*. Jag är speciellt intresserad av hurdana metoder lärarna använder, vad de betonar och hur uttalet påverkar bedömningen. Därtill vill jag utreda uttalets roll i undervisningsmaterialet som informanterna använder på sina muntliga kurser.

Nuförtiden förutsätts muntliga kunskaper i främmande språk automatiskt t.ex. vid högskolestudierna och på de flesta arbetsplatser. Detta har lett till att muntliga språkkunskaper och muntlig kommunikation har börjat få en större roll i den formella språkundervisningen. Enligt Takala (1993) är det viktigt att satsa på undervisning av muntliga färdigheter eftersom också eleverna anser detta delområde som viktigast inom språkinläringen. Detta syns också i nyare studier (se t.ex. Hildén 2009, Green-Vänttinen m.fl. 2010).

Jag bestämde mig för att koncentrera mig särskilt på uttalsundervisningen i denna studie. Uttalet är troligen det man först lägger märke till när man kommunicerar på ett främmande språk. Uttalet är en viktig del av muntlig språkfärdighet och centralt för om budskapet går fram eller inte. Pennington (1996: 2-3) konstaterar att uttalet är vårt ansikte, och det är starkt förknippat med identitet. Man kan inte säga något utan att kun-



skaper i uttalet förverkligas eftersom uttalet är den mest uppenbara egenskapen i den kommunikativa kompetensen.

Fast uttalet spelar en viktig roll inom språkkunskaper, påverkar förståelsen och syns alltid i kommunikationen, fastnar många inlärare i så kallat fossiliserat uttal (Kjellin 2002: 13). Detta betyder att en störande brytning står kvar även hos unga människor och det är omöjligt att få bort den. Enligt Kjellin (ibid.) är det helt möjligt att elever kan lära sig uttala rätt i den formella undervisningen. Detta betyder att läraren har en viktig roll i uttalsundervisningen i formella undervisningssituationer och lärarens egna språkkunskaper påverkar elevernas inläring. Utkastet till den nya läroplanen för grundläggande utbildning 2016 förpliktar till explicit undervisning av uttalet, vilket betyder att uttalet ska undervisas i den formella undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014).

Bedömning av muntliga färdigheter har intresserat mig sen jag deltog i kursen *utvärdering av språkkunskaper*. Speciellt är jag intresserad av hurdan roll uttalet spelar i undervisningen på den muntliga kursen och hur det påverkar bedömningen. Med anledning av den muntliga kursen i gymnasiet och studentexamens muntliga del i framtiden är temat aktuellt och berör svensklärare. Också jag själv kommer säkert att bedöma muntlig språkfärdighet och ge vitsord på muntliga framställningar.

Finland är ett av de få europeiska länder som inte har en muntlig del i studentexamen. Enligt Green-Vänttinen m.fl (2010: 62) har muntlig kommunikation inte så stor roll i undervisningen på grund av att den inte ingår i studentexamen. Vid sidan av studentexamens digitalisering har den muntliga delens roll i examen väckt diskussion (se t.ex. Projektet LukSuS, Tergujeff 2013). Forskning om muntlig språkfärdighet och dess viktighet och avsaknad i den formella språkundervisningen har lett till att en muntlig del kommer att bli en del av studentexamen under de närmaste åren. Enligt Utbildningsstyrelsen blir ett muntligt prov en del av studentexamen senast år 2019. (Utbildningsstyrelsen 2015) Jag anser att det är viktigt att undersöka undervisning av muntliga kunskaper därför att en muntlig del i studentexamen kommer säkert att påverka undervisningen på gymnasiekurserna. Muntlig språkfärdighet betonas ännu mer vilket betyder att även uttalet kommer att ha en större roll. Även bedömning av muntlig språkfärdighet och uttal måste diskuteras om en muntlig del i studentexamen realiserar.

I kapitel 2 redogörs för de teoretiska utgångspunkterna om uttalsinläring, uttalsundervisning och bedömning av muntlig språkfärdighet. I kapitel 3 behandlas syfte, redovisas material, materialinsamling och informanter. I detta kapitel förklaras också metoder som används för att analysera materialet. I kapitel 4 behandlas resultat och i kapitel 5 diskuterar resultaten av denna studie och teorin. I det sista kapitlet sammanfattas de viktigaste resultaten och tas en kritisk synpunkt till undersökningen.

## 2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogör jag för den teoretiska bakgrunden för denna undersökning. Först behandlas muntlig kommunikation i allmänhet och i skolvärlden genom att betrakta grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen och den europeiska referensramen för språk. I avsnitten 2.2, 2.3 och 2.4 betraktas begreppet *uttal* närmare och redogörs för uttalsinlärning och uttalsundervisning. I avsnitt 2.5 behandlas bedömning av språkkunskaper med fokus på muntliga språkkunskaper och uttalets roll i bedömningen. I det sista kapitlet 2.6 behandlas undervisningsmaterial gällande uttal.

### 2.1 Muntlig kommunikation

Talat språk är oftast situationsbundet och det förekommer i kommunikationstillfället där två eller flera personer kommunicerar ansikte mot ansikte. Den vanligaste talsituationen är en diskussion. (Tiittula 1993: 65)

Nuförtiden är det svårt att undvika att möta människor från främmande kulturer och kommunicera på främmande språk. Det behövs språkkunskaper och diskussionsförmåga. Yli-Renko och Salo-Lee (1991) definierar diskussionsförmåga på följande sätt: Det är att börja, uppehålla, avbryta och avsluta en diskussion samt tveka naturligt. Att diskutera på ett främmande språk är det svåraste delområdet inom språkkunskaper och detta område ska övas systematiskt i språkundervisningen (Yli-Renko och Salo-Lee 1991: 9). Muntlig kommunikation är tätt kopplad till talarens kulturella bakgrund, dess värdesystem och förväntningar om medlemmarnas beteende. Normer som gäller i muntliga kommunikationstillfällen varierar beroende på kultur och omgivning. Därtill påverkar attityder språkinlärningen och talarens egna uppfattningar om hans eller hennes språkkunskaper muntlig kommunikation. (Yli-Renko och Salo-Lee 1991: 1-4)

Talat språk skiljer sig från skrivet språk, som länge har prioriterats såväl i språkundersökningarna som i språkundervisningen (Tiittula 1993: 65). Undervisning av muntliga kunskaper har dock en längre tradition än undervisning av skriftliga kunskaper. Under antik uppskattades bra muntliga kunskaper högt och det fanns även en praktisk läroplan

om hur talaren effektivt kan nå sina mål. (Takala 1993) Redan på 1990-talet visade forskning att eleverna i gymnasiet är missnöjda med undervisningen av muntliga kunskaper (se t.ex. Yli-Renko och Salo-Lee 1991: 65). Eleverna var rädda för att kommunicera på ett främmande språk och de ansåg att det inte finns tillräckligt med undervisning i muntlig kommunikation. I nyare studier framkommer samma sak: Eleverna är missnöjda med undervisning och anser muntliga kunskaper som viktigast (Takala 1993, Hildén 2009). I Green-Vänttinen m.fl. (2010) framkommer att elever anser att de lär sig svenska bäst genom att tala svenska. Eleverna betonar också starkt att de vill lära sig att kommunicera muntligt på svenska och att klara av vardagliga situationer (Green-Vänttinen et al. 2010: 60).

*Kommunikativ kompetens* är ett begrepp som har haft ett stort inflytande på modern språkundervisning. Lingvistiskt betyder detta begrepp förmågan att förstå och själv göra sig förstådd på ett främmande språk. Begreppet *kompetens* (competence) lanserades av Chomsky (1965) och innebär den infödde talarens intuitiva kunskap om sitt språk och hans förmåga att förstå och formulera grammatiskt korrekta satser. (Tornberg 2005: 39)

### **2.1.1 Muntlig språkfärdighet och uttal i läroplanen**

Enligt grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen (GLGY 2003) är omfattande kommunikationsförmåga, dvs. kommunikativ kompetens ett av språkundervisningens mål. Målet är att studerande lär sig att kommunicera mångsidigt på främmande språk med människor med olika kulturbakgrunder. Detta omfattar såväl skriftlig som muntlig kommunikationsförmåga i olika situationer. Uttal, ordförråd, språkets konstruktioner och kulturell medvetenhet skapar en bas för denna förmåga. (GLGY: 28, 84, 100, se även Yli-Renko och Salo-Lee 1991: 35)

I språkundervisningens samhälleliga mål betonas kulturundervisningens roll i att förstå och lära sig tolerans, förstå världens mångfaldhet och olikhet. (GLGY 2003: 12, 27) Kommunikativa kunskaper förbättrar möjligheter att bekanta sig med olika kulturer, förstå mer och på det sättet förminska fördomar.

Uttalet utgör en viktig del av kommunikation och dess roll syns i läroplanen, fast det inte nämns rakt ut. Enligt målsättningar i grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen skall studerande kunna kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan och svensk kultur (GLGY 2003). Undervisningen ska utveckla studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation, ge dem kunskaper i svenska och dess användning och hjälpa dem att fördjupa sina kunskaper om det tvåspråkiga Finland. Därtill skall studerande, som har svenska som medellång lärokurs, dvs. som B1-språk, nå nivån B1.1 i tal. Enligt läroplanen skall alla områden inom språkfärdigheten beaktas enligt prioriteringarna i kursbeskrivningarna vid bedömningen av läroämnet. Detta betyder att också muntlig språkfärdighet måste beaktas i bedömningen. Härutöver står det i läroplanen att man bör framhålla skillnaderna i kommunikation på finska och på svenska samt kulturella faktorer som förklarar skillnaderna. Jag antar att dessa skillnader innehåller uttalsvarianter, dvs. finlandssvenska och rikssvenska. I läroplanen sägs ingenting om undervisning av dessa uttalsvarianter utan det är läraren som kan antas bestämma vilkendera som övas i undervisningen. Uttalet nämns inte heller som enskilt mål i den nuvarande läroplanen utan det kan anses vara en del av muntlig kommunikation.

År 2009 ändrades läroplanen gällande kursen RuB6/RuA7. En ny kursbeskrivning betonar kommunikativa kompetenser, dvs. förmågan att förstå och själv göra sig förstådd:

#### 6. Tala och förstå bättre (RUB 6)

I kursen övas olika strategier för att tala och använda språket muntligt i olika situationer i enlighet med lärokursens mål. Ämnena för de muntliga övningarna är aktuella nordiska händelser och de övriga kursernas ämnesområden. Kursen förstärker även den muntliga språkfärdighet som behövs i olika situationer i det dagliga livet. Förmågan att tala språket uppövas med hjälp av texter i anslutning till nämnda ämnesområden och material som övar talförståelsen.

År 2016 kommer ut en ny läroplan för gymnasieutbildningen och för den grundläggande utbildningen. Utkastet till gymnasiets läroplan publicerades i april 2015. Uttal nämns inte i kursbeskrivningarna i det andra inhemska språket eller i allmänna inlärningsmål, utan bara i bilagan där nivåskalorna A1-C2 beskrivs (Utbildningsstyrelsen 2015: 261). Däremot nämns uttal och dess roll i undervisningen i utkastet till den grundläggande utbildningen. Undervisningens mål är att ge eleven möjlighet att öva sig på ett korrekt uttal. I kunskapskraven för vitsord åtta står det att eleven kan i sitt uttal upp-

märksamma de mest påtagliga dragen i målspråket. (Utbildningsstyrelsen 2014) I utkastet tas inte ställning till uttalsvarianter och hur dessa ska betonas i undervisningen.

### 2.1.2 Den europeiska referensramen för språk

Den europeiska referensramen för språk är utarbetat av Europarådet och utgör en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, prov och läromedel för språkinläring i hela Europa (CER 2007: 1). Bedömningen i finska gymnasier baserar sig på nivåskalan som är en utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmän europeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk. I den finska tillämpningen finns det sex nivåer: grundläggande nivån (A1-A2), självständig språkanvändarens nivå (B1-B2) och den avancerade språkfärdighetsnivån (C1-C2). Därtill finns det undernivåer som underlättar bedömningen, t.ex. B1.1 och B1.2.

Nivåerna i gymnasiet läroplan har delats in i fyra delområden: hörförståelse, tal, läsförståelse och skrivning. Enligt läroplanen skall studeranden i B1-svenskan nå färdighetsnivån B1.1 i tal. På denna nivå skall studeranden reda sig i vardagslivet. (GLGY 2003) I följande tabell syns beskrivningarna för nivån B1.1 i tal.

**Tabell 1** Nivån B1.1 i tal enligt CER

B1.1	Tal
	Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all-dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.
	Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.
	<b>Uttalet</b> är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.
	Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.
	I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.

I nivåbeskrivningarna i tabell 1 står det att uttalet på nivå B1.1 är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer. I utkastet till läroplansgrunder i gymnasiet har nivån B1.1 delats in i tre delar: interakt-

ionskunskaper, färdighet att tolka texter och färdighet att producera texter. Enligt denna beskrivning skall studerande tillämpa grundregler i uttalet även vid sådana uttryck som inte övats i den formella undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 261)

### 2.1.3 Kursen RuB6/RuA7

Den muntliga kursen RuB6/RuA7 i gymnasiet är ett bevis på att muntliga språkkunskaper så småningom börjar uppskattas och betonas i språkundervisningen. Från och med hösten 2010 har det varit obligatoriskt för gymnasier att erbjuda en muntlig kurs i A- och B1-språk. Även före år 2010 arrangerade vissa gymnasier valfria, tillämpade muntliga kurser och det var möjligt att delta i ett muntligt prov gjort av Utbildningsstyrelsen och få ett vitsord på muntlig språkfärdighet. Det muntliga provet består av muntliga övningar där uttal och diskussionsförmåga bedöms. Bedömningen baserar sig på skolbetyg mellan 4 och 10. Fast elever bedöms med siffror enligt skalan 4 till 10 på det muntliga provet baserar provets målnivåer i tal och kommunikation sig på den europeiska referensramen för språk och placerar sig på nivåerna B1-B2 som betyder den självständiga språkanvändarens nivå (Utbildningsstyrelse 2009, Hildén 2009). Hildén (2009) betonar att fast det är fråga om en muntlig kurs, är det viktigt att komma ihåg att kommunikation i verkliga situationer sammanknyts starkt med lyssnande, läsning och skrivande och denna mångformighet ska synas i arbetsmetoder på den muntliga kursen.

Enligt Hildén (2009) ska å ena sidan enspråkighet och å andra sidan mångsidiga arbetsmetoder fungera som ledande pedagogiska principer på den muntliga kursen. Tal-kommunikationsmodeller, olika teman och funktioner i det talade språket ska tas hänsyn till tillräckligt omfattande och från olika synpunkter.

Fast den muntliga kursen RuB6/RuA7 är tämligen ny i gymnasiet, har det gjorts åtminstone tre undersökningar om den (Ruoho 2011, Hokkanen 2012, Ingman 2014). Ruoho (2011) har undersökt lärarnas attityder till och erfarenheter av den muntliga kursen *Tala och förstå bättre*. Studien genomfördes som enkätundersökning och visade att alla lärare som deltog i studien ansåg att muntliga kunskaper är viktiga för elever. Lärarna nämnde också att de upplever den muntliga kursen jobbig, speciellt att hitta intressant undervisningsmaterial och bedöma muntliga kunskaper, men de ansåg att kursen är nyt-

tig för elever. Allt som allt förhåller lärarna sig positivt till kursen. Enligt Ingmans (2014) undersökning är den muntliga kursen nyttig för eleverna, eftersom alla delområden inom muntlig språkfärdighet förbättrades under kursen. Ingman bedömde elevernas muntliga kunskaper enligt nivåskalan i CER så att varje kriterium bedömdes separat före och efter kursen, dvs. hon använde analytiska bedömningsmetoder. Enligt resultaten konstaterade Ingman (ibid.) att eleverna talade grammatiskt bättre, uttalet förbättrades och faktorer som störde flyt förminskades efter kursen.

Enligt Hakola (2011) har gymnasielärare mött nya utmaningar och krav i takt med reformation av den sjätte kursen i B-språk i gymnasiet. Den muntliga kursen etablerar sig in i läroplanen och förpliktigar lärare till att undervisa muntliga kunskaper också explicit. Den muntliga kursen för med sig utmaningar också när det gäller bedömning och dess likvärdighet. (Hakola 2011) Projektet LukSuS (2010-2012) har tagit reda på lärarnas åsikter om arbetsmetoder, undervisningsmaterial och bedömning av muntliga kunskaper. Enligt resultaten finns det inga stora skillnader mellan språken när det gäller arbetsmetoder. Samtalsövningar med kompis och i smågrupper används mest. Därtill används hörförståelseövningar som i viss mån kan betraktas som uttalsövning. Paneldiskussioner, debatter, bandinspelningar av eget tal och grammatikövningar används minst. Som slutsats konstaterades i projektet LukSuS att användningen av teknologi spelar fortfarande en liten roll på den muntliga kursen. Lärobokens styrande roll syns på den muntliga kursen, fast det finns skillnader mellan svenska och engelska. I svenskan styr läroboken undervisningen mer än i andra språk (se vidare avsnitt 2.6). Min studie skiljer sig från de gjorda i det avseende att tyngdpunkten ligger på uttalet och dess roll i undervisningen, bedömningen och läromaterialet.

## **2.2 Uttal en del av muntlig kommunikation**

Uttal är människans sätt att tala. Det är inte bara artikulationen av vokaler och konsonanter utan också *prosodin*, dvs. talets rytm, melodi, pausering, intonation och flyt. *Fonetik* är läran om hur språkljud bildas av talarens talorgan, hur ljuden överförs akustiskt genom luften och hur de uppfattas av lyssnarens hörselsinne. *Fonologi* betyder läran om det språkliga ljudsystemet. (Kjellin 2002: 23) Flyt och uttal kan i vissa fall anses betyda



samma sak. Enligt Yli-Renko och Salo-Lee (1991: 7) är begreppet *flyt* inte entydigt. Faerch m.fl (1984: 143) definierar att flyt är en förmåga att lätt verbalisera det som talaren vill säga. Huhta (1993: 158) hänvisar till Richards m.fl (1985) som konstaterar: Flyt betyder de drag som gör talet naturligt och normalt. Sådana drag är pausering, rytm, intonation, betoning och taltempo samt användningen av utrop. I Richards m.fl. tas inte upp reduktioner och assimilationer som också påverkar talets flyt.

Kjellin (2002: 25) konstaterar att språket är ett verktyg för kommunikation och det är viktigt för social samhörighetskänsla. Man vill förstå varandra och bli förstådd. När man kommunicerar på ett främmande språk spelar uttal en viktig roll: dåligt uttal kan leda till att budskapet inte går fram eller talaren blir missförstådd till följd av sitt bristfälliga uttal. På den samhälleliga nivån kan det leda till segregation, utslagning och frustration om man inte blir förstådd på grund av sitt bristfälliga uttal.

### **2.2.1 Produktion av språkljud**

Vi producerar språkljud när vi talar. Hultman (2010: 11-16) definierar *Fonem* som språkets minsta betydelseskiljande enheter, som oftast kallas ljud i vardagsspråket, t.ex. ”r-ljudet, a-ljudet”. Vidare definierar Hultman *Allofon* som en variant av ett fonem, t.ex. ö-ljudets två olika varianter i orden *hög* [ø:] och *hör* [œ:]. Fonem markeras med snedstreck till skillnad från den fonetiska transkriptionens hakparenteser. Fonem delas upp i *konsonanter* och *vokaler*. Vokaler bildas genom vibrationer i stämbanden i struphuvudet. Luften strömmar fritt genom svalget och de olika vokalerna får sin klang genom läpparnas och tungans olika positioner. Vid konsonantuttalet stöts luftströmmen på hinder på sin väg genom svalg och munhåla eller näsa. (Hultman 2010: 11-16)

### **2.2.2 Typiskt för svenskans uttalssystem**

I detta avsnitt behandlas typiska drag för rikssvenskans uttal. Senare i avsnitt 2.3.2 betraktas närmare de mest hörbara skillnader mellan det rikssvenska och finlandssvenska uttalet.

I svenska finns det nio vokalfonem, vilka kan representeras av långa eller korta allofoner (Garlén 1988: 60). Vokalerna *a*, *u*, *å* och *ö* men även *i* och *y* har ganska olika uttal som långa respektive korta, t.ex. u-ljudet i ordet *bus* [bʊs] och *buss* [bʊss] (Hultman 2010: 14). Vokalerna kan delas upp artikulatoriskt i *öppna* och *slutna*, *främre* och *bakre*, *rundade* och *orundade* samt *nasala* och *orala* vokaler. Vid öppna vokaler förändras munhålan genom att tungryggen förs nedåt och vid slutna vokaler bakåt. Vid främre och bakre vokaler förändras tungans position i längdled. De vokaler som ligger mellan främre och bakre kallas *centralvokaler*. Vokalerna kan också skiljas på basis av *läpprundning*. I ordet *ris* är [i:] en orundad vokal medan i ordet *rys* är [y:] en rundad vokal. Skillnaden mellan dessa två vokalljud ligger i läpprundningen eftersom båda vokalerna [i] och [y] är slutna och främre. Vid nasala och orala vokaler ligger skillnaden i mjuka gommens position. I svenska är alla vokaler fonologiskt orala, dvs. luften passerar enbart genom munnen. Nasalvokaler får sin klang när luften passerar genom näsan och munnen. (Engstrand 2007: 27-31)

I svenska finns det 18 konsonantfonem. Om man räknar rikssvenskans supradentala konsonanter med finns det 23 (Garlén 1988: 13-14). Konsonanter kan vara *tonande* eller *tonlösa*. I tonande konsonanter vibreras stämbanden medan tonlösa konsonanter bildas utan stämbandston. I svenskan är tonlösa klusiler som regel *aspirerade* före betonad vokal. Detta betyder ett h-liknande ljud efter tonlösa konsonanter *k*, *p* och *t*, t.ex. i ordet *katt* [kʰat:]. (se t.ex. Kuronen och Leinonen 2010: 169-171, Engstrand 2007: 27-31). Konsonanter kan delas upp på basis av *artikulationssätt* och *artikulationsställe*. Med artikulationssätt menas förträngningstyper med vilka konsonanterna bildas, t.ex. i [f] i *fika* pressas luft ut genom en trång passage. I ljudet [p] i ordet *paket* är förträngningen så kraftig att ansatsröret blockeras helt. Med avseende på graden eller typen av förträngning i ansatsröret kan konsonanter delas upp i *klusiler*, *frikativor*, *approximanter* (halvvokaler), *lateraler*, *vibranter* (tremulanter) och *nasaler*. Artikulationsställe anger var i ansatsröret förträngningen bildas, t.ex. [t] produceras med tungspetsen mot övre tandvallen och [k] produceras med tungryggen mot mjuka gommen. (Garlén 1988: 13-14).

Språkljuden påverkar varandra i löpande tal, t.ex. *en bil* blir [embi:l] i flytande tal. Ljuden kan ändra karaktär, smälta ihop, försvagas eller falla bort (Engstrand 2007: 89).

Orden och stavelserna uttalas i naturligt, avspänt och informellt tal ofta i reducerade former. Detta händer speciellt när ordet står i obetonad position. Kuronen och Leinonen (2010: 136) konstaterar att reduktioner inte är obligatoriska men påverkar prosodin, eftersom reduktionerna gör talet mer naturligt när man talar ledigt med normalt tempo.

### 2.2.3 Segmentella och suprasegmentella drag

Vokaler och konsonanter, dvs. de enskilda språkljuden, kallas *segment* eller segmentella drag. *Suprasegmentella* drag i fonetik betyder prosodiska drag. (se t.ex. Kuronen och Leinonen 2010: 9) Kjellin (2002: 15, 96-98) definierar begreppet *prosodi* på följande sätt: Prosodin betyder talets rytm, intonation, betoning och längd. Varje språk har en prosodi och det finns likheter och olikheter mellan språken. Det är just prosodin som i huvudsak avgör hur lätt eller svårt det är att förstå den vi talar med och lyssnar på. Prosodin påverkar förståelse och har en stor betydelse om uttalet anses vara flytande eller inte. Bland annat Kjellin (2002: 96) och Abrahamsson (2009: 84) påstår att just prosodin är nyckeln till språket. Enligt Odisho (2003: 94) finns det evidens att segmentella drag har betonats på bekostnad av prosodin. Odisho (ibid.) förklarar detta fenomen med det att segmentella drag är mer diskreta och lätta att definiera jämfört med prosodiska drag. Segmentella drag lärs in lättare medan prosodiska drag behöver noggranna instruktioner i läromaterialet och deras avsaknad kan orsaka att prosodiska drag inte tas upp och lärs in i språkundervisningen. (Odisho 2003: 94)

Enligt Kuronen och Leinonen (2010: 10) har prosodin fyra viktiga funktioner i språket.

- Funktionen att markera vad som är viktigt och vad som är oviktigt. Denna skillnad uttrycks med betoning.
- Den betydelseskiljande funktionen syftar till att visa samband och avgränsningar mellan ord och fraser, t.ex. skillnaden mellan **Japan** och **japan**.
- Funktionen att markera talarens regionala härkomst eller annan tillhörighet med gruppen. Prosodiska dragen är normalt viktigare kännetecken för en regional varietet än uttal av de enskilda ljuden.
- Den emotiva funktionen betyder att man uttrycker sina känslor och attityder med prosodiska medel.

När man hör sin egen dialekt, tänker man inte på prosodin. Minsta avvikelse i prosodin uppmärksammas emellertid genast. (Kjellin 2002: 100-101) Kjellin kritiserar att proso-

din har generellt negligerats i språkundervisningen. Skrivning och grammatik har ansetts vara viktigare, fast det är helt onaturligt att man lär sig skriva innan man lär sig tala. Kjellin (ibid.) konstaterar också att prosodin ska tas upp i språkundervisningen redan från början. Alla har möjlighet att lära sig uttala rätt, nästan perfekt. Enligt Kjellin ger lärarna upp med prosodin alltför tidigt eftersom de anser att det nästan är omöjligt eller oerhört svårt att lära sig uttala utan brytning som oftast syftar på ett avvikande uttal i andraspråket eller i främmande språket (Abrahamsson 2009: 85). Brytning kan, som Kuronen och Leinonen (2010: 10) konstaterat, avslöja talarens ursprung och orsaka missförstånd och svårigheter i förståelsen.

#### **2.2.4 Skillnader mellan det rikssvenska och det finlandssvenska uttalet**

Man kan höra nästan omedelbart om en svensktalare kommer från Finland eller Sverige. Enligt forskning finns det avsevärda skillnader mellan rikssvenska och finlandssvenska uttal såväl på den segmentella som suprasegmentella nivån (se t.ex. Kuronen och Leinonen 2000). Enligt Melin-Köpilä (1996: 29) beror dessa skillnader delvis på det att det finlandssvenska uttalet har närmast sig det finska uttalet och utvecklats som egen regional variant genom tiden.

Enligt Kuronen och Leinonen (2000) syns skillnader tydligast på den suprasegmentella nivån, dvs. i talets prosodiska egenskaper. I finlandssvenska finns det flera betonade stavelser i en fras än i rikssvenskan (Kuronen och Leinonen 2000). Enligt Vihanta m.fl. (1990) ligger betoningen i det finlandssvenska uttalet åt vänster i satsen, medan i rikssvenska uttalas inledningen i satsen snabbt med reduktion och den prosodiska tyngden ligger i slutet av satsen. Enligt Kuronen och Leinonen (2000) markeras en betonad stavelse i rikssvenskan med duration eller både duration och intonation. I finlandssvenska är längd som betoningens akustiska korrelat inte av samma betydelse, eftersom en obetonad stavelse i finlandssvenska kan vara lång (se även Kuronen och Leinonen 2010: 11-12). Betoningens viktigaste korrelat i finlandssvenska är intensitet, dvs. utandningskraften i uttalet, och intonation.

Därtill presenterar Kuronen och Leinonen (2000) segmentella skillnader mellan rikssvenska och finlandssvenska. När det gäller vokaluttalet är de största skillnaderna a) en

liten variation mellan kort och lång allofon av samma vokalfonem i finlandssvenska, b) långa allofoner i rikssvenska uttalas mer perifert och c) avsaknad av diftongering av långa allofoner i finlandssvenskt standarduttal. Det är värt att notera att diftonger dock finns i vissa finlandssvenska dialekter, t.ex. i Österbotten (Leinonen 2007) När det gäller konsonanter lyfter Kuronen och Leinonen (2000) fram avsaknaden av aspirationen i finlandssvenska, finlandssvenskans apikoalveolart /t/ och alveolart /d/, och s- och l-ljudets mörkare klang i finlandssvenska. I allmänhet realiseras r-ljudet som vibrant i finlandssvenska även om realisering som halvvokal förekommer också. Kuronen och Leinonen (2000) nämner även förekomsten av supradentaler i rikssvenskan som i finlandssvenskan motsvaras av en sekvens av två skilda ljud, t.ex. i ordet *fors*.

### 2.3 Uttalsinlärning hos andraspråkinlärare

Abrahamsson (2009: 25-26) definierar begreppen *första språket*, *andraspråket* och *främmande språket* på följande sätt: *Första språket* är det som man lär sig först och det tillägnas automatiskt i miljön där språket används. *Andraspråket* är det språk som tillägnats efter förstaspråkets etablering och sker i miljön där det används och språket tillägnas oftast informellt. Som infödda talare kan vi utan problem identifiera andraspråkstalare av vårt modersmål och det är även möjligt att identifiera talarens ursprung utifrån specifika drag i uttalet. *Främmandespråksinlärning* sker i formella undervisningssituationer, utanför språkmiljön, typiskt i skolan. Svenska språket i Finland är finländarnas andra inhemska språk fast det, beroende på området, oftast lärs in i formella undervisningssituationer. (Abrahamsson 2009: 25-26, Abrahamsson 2011: 12).

Abrahamsson (2009: 81-84) påpekar att tillägnandet av ett nytt språk inte är en enkel och okomplicerad process. Att tillägna sig andraspråkets fonetik kräver att inläraren dels lär sig de olika fonemkategorierna, deras specifika artikulation, lär sig vilka allofoner som hör till varje fonem samt hur reglerna för dessas distribution ser ut. När det gäller den prosodiska nivån, antyder Abrahamsson (ibid.) att inläraren måste tillägna sig språkets betoning, längd, och ord- och satsintonation.

Uttalsinläring i främmande språk skiljer sig från förstaspråksinläring. Åldern och inläringssituationen är ofta olika än i förstaspråksinläringen. (Escudero 2007: 109-110) Det är välkänt att särskilt vuxna andraspråksinlärare har svårigheter att tillägna sig ett nytt ljudsystem fast deras kognitiva kapacitet ligger på högre nivå än hos yngre inlärare. Det har antagits att det beror på det att inläraren percipierar det nya ljudsystemet genom förstaspråkets system. (Escudero 2007: 109-101, Abrahamsson 2009: 85) Lenneberg (1967) har formulerat s.k. *hypotesen om en kritisk period* (CPH) vilket förklarar varför det är svårt att tillägna sig ett nytt språk i vuxenåldern. Lenneberg (ibid.) hävdar att möjligheten till automatisk tillägnande av ett nytt språk utifrån språkligt inflöde verkar försvinna efter puberteten, dvs. efter den kritiska perioden. I denna studie ligger fokus i undervisningen på gymnasienivån. Det är klart att gymnasister är över den kritiska perioden enligt Lennebergs teori.

Enligt Abrahamsson (2009: 236) och Escudero (2007: 109, 112) reflekterar andraspråkstalare regler och strukturer från sitt förstaspråk till andraspråket också när det gäller modersmålets fonetik och fonologi som påverkar uttalet i andraspråket. Även Kuronen och Leinonen (2010: 8–9) konstaterar att den kontrastiva medvetenheten hjälper vid inläringen av andraspråket. Ju mer medveten man blir om sitt eget modersmål, desto mer kan man upptäcka, inse och förstå när det gäller andraspråket. Modersmål och andra främmande språk kan således hjälpa vid språkinläringen men även ha en negativ inverkan. *Interferens* händer när individen identifierar element, t.ex. fonem, ord och grammatiska strukturer, i andraspråket med motsvarighet i sitt primära språk. Resultatet blir att strukturer påminner primärspråkets strukturer. (Hammarberg 2009: 31) Enligt Abrahamsson (2009: 87) har modersmålets fonologi och fonetik en tydlig betydelse när det gäller uttalet i andraspråket. Abrahamsson (ibid.) konstaterar vidare att forskning kring detta ämne visar att långt ifrån alla avvikande uttalsformer i andraspråket har sin grund eller ursprung i modersmålet.

Flege (1995) har formulerat s.k. *Speech learning model* (SML). Enligt denna modell är det svårare att percipiera de ljud i andraspråket som är snarlika med förstaspråkets ljud men skiljer sig kvalitativt. Med andra ord betyder detta att sådana ljud som tydligt avviker från förstaspråket är lättare att lära in än sådana som påminner tydligt förstaspråkets ljud. Fleges teori överensstämmer med Dahlstedt (1972, se vidare avsnitt 2.3.1) som

påpekar att t.ex. svenskans d-ljud är ett av de svåraste för finska inlärare eftersom den står så nära finskans d-ljud men ändå avviker när det gäller tungans position.

Forskning under de senaste 15-20 åren har börjat ta hänsyn till universella faktorer, inte bara modersmålets inverkan på andraspråkets fonetik. Enligt Eckman (1977, refererad i Abrahamsson 2009: 90) korresponderar inlärningssvårigheter hos andraspråkets ljudsystem delvis med deras grad av typologisk markering. En *markerad* struktur i språket är det som är specifikt för ett språk och sällan syns i andra språk, till exempel negationens placering i svenska. Strukturer som är vanliga kallas för *ommarkerade* strukturer. Eckman (ibid.) konstaterar att de områden i målspråket som skiljer sig från modersmålet och är mer markerade än i modersmålet resulterar i svårigheter. Detta kan också gälla uttalsinlärning. Typologisk markering kan t.ex. förklara varför tyska inlärare med engelska som andraspråk har svårigheter med tonande obstruenter i final ställning. Detta ljud i denna position finns inte i tyska, dvs. är *en markerad struktur*, och därför kan förorsaka problem. Inlärare med engelska som förstaspråk har däremot inga problem med franskans initiala tonande /ʒ/ eftersom ljudet i denna position förekommer också i engelska. (Abrahamsson 2009: 90-91)

### 2.3.1 Svårigheter i svenskans uttalssystem för finskspråkiga inlärare

Abrahamsson (2009) konstaterar att andraspråksinlärare kan ha uttalssvårigheter på både den segmentella såväl som den suprasegmentella nivån, dvs. med produktion av enskilda ljud eller med rytm, betoning och melodi. Enligt Kuronen och Leinonen (2011: 61) har man vid svenskundervisning på alla nivåer i Finland nästan alltid tagit det finlandssvenska uttalet som ett mål. I resultatdelen framkommer att båda varianterna övas i de gymnasier som deltog i min undersökning och därför tar jag upp svårighetsdrag både i finlandssvenska och rikssvenska i detta avsnitt.

Dahlstedt (1972) har undersökt svårigheter i rikssvenskans uttal för finskspråkiga. När det gäller vokaluttalet finns det 8 vokalljud i finska medan i svenska finns det 9. Därtill saknar finskan de allofoniska komplikationer som är typiska för svenskan. Dessa vokalljud kan enligt Dahlstedt (1972: 19) förorsaka svårigheter för inlärare som har finska som modersmål. De största svårigheterna i svenskans ljudsystem för finska inlärare är

främre vokalallofonerna [i:], [e:], [y:], [œ] som förekommer före *r*-ljudet och saknas i finska och det korta *u*-ljudet [ø] som inte har någon motsvarighet i finska (Dahlstedt 1972: 19, Kuronen och Leinonen 2010: 169). Enligt Dahlstedt (1972: 19) ska finska inlärare redan från början få vänja sig vid att uttala de svenska vokalerna med en mer energisk tung- och läppartikulation än de är vana vid i sitt modersmål.

I finska råder vokalharmoni, dvs. *a*, *o* och *u* förekommer inte med *ä*, *ö* och *y* förutom i sammansättningar. Dessa vokalharmoniska uttalsvanor kan förorsaka uttalsfel t.ex. i ordet *nära*, där *ä* och *a* förekommer i samma ord. (se t.ex. Määttä 1983)

När det gäller konsonanter finns det bara 13 konsonantfonem i finska medan i svenska finns det 18. I Finska förekommer fonemen /g, b, ʃ/ i lånord och de ersätts ofta med /k, p, s/. Enligt Dahlstedt (ibid.) förorsakar svenskans frikativa /s, ʃ, ç/ svårigheter för finska inlärare. Enligt Kuronen och Leinonen (2010: 179) verkar den största svårigheten för finska inlärare vara ett rikssvenskt [d] som bildas på samma sätt som den tonlösa [t]. Finska inlärare uttalar d-ljudet bakre i munnen när ljudet motsvarar rikssvenskans [d], som förekommer t.ex. i ordet *hård*. Finska saknar aspirationen, dvs. ett h-aktigt ljud efter tonlösa klusilerna /k, p, t/ framför betonad vokal. Dahlstedt (1972: 35) rekommenderar att denna skillnad ska tas fram redan på nybörjarstadiet.

Betoningens egenskaper och placering i orden är avgörande. I svenska råder en morfologiskt bunden betoningsplacering, dvs. ordets uppbyggnad avgör vilken stavelse får betoning, medan i finska ligger betoningen alltid på den första stavelsen. (Kjellin 2002: 74) Denna skillnad kan leda till att finska inlärare har felplacerad betoning i ett svenskt ord vilket kan göra innehållet obegripligt och störa kommunikation, t.ex. felplacerad betoning i orden *banan* – *banan* kan förorsaka missförstånd. Finskan saknar också ordintonation, dvs. stigton och fallton i betonade stavelser.

## 2.4 Uttalsundervisning

Gott uttal är en väsentlig del av bra muntlig kommunikationsförmåga. Uttalet har traditionellt haft en liten roll i språkundervisning jämfört med grammatik och skriftlig kommunikation (se t.ex. Kjellin 2002, Hildén 2009, Tergujeff 2013). Därtill har uttalsunder-



visning haft olika betoningar med tiden. I nästa avsnitt presenteras uttalsundervisningens historia och olika betoningar som rått. Därefter definierar jag begreppen *explicit* och *implicit* uttalsundervisning samt diskuterar lärarens roll i uttalsundervisningen och i uttalsinläringen. Sist presenteras olika metoder som numera används i den formella uttalsundervisningen.

#### 2.4.1 Uttalsundervisning genom tiden

Uttal har spelat en varierande roll i språkundervisningen under åren. I början av 1900-talet skedde uttalsundervisningen mestadels genom imitering och repetering – studerande imiterade efter lärare eller bandinspelning. Denna metod hade sitt ursprung på observationsresultaten på barn med förstaspråksinläring. År 1886 utvecklades fonetiska tecken, dvs. International Phonetic Alphabet IPA (Internationella fonetiska sällskapet). IPA-tecken möjliggjorde att ett ljud i talet kunde representeras med ett tecken. På detta sätt kunde ljud av vilket språk som helst representeras visuellt och noggrant. Systemet ledde till att fonetik, egen vetenskapsgren, etablerades. (Celce-Murcia m.fl. 2010: 3)

På 1940- och 1950-talet började man betona audiolingvala metoder i språkundervisningen. Uttal blev viktigare och det ansågs vara viktigt att undervisa uttal explicit redan från början. I audiolingvala metoder användes imitering och repetering, men härutöver använde läraren IPA-tecken för att konkretisera ljud och förklarade teorin bakom olika segmentella och suprasegmentella drag. På 1960-talet påverkade *kognitiv approach* språkundervisning, där betonades regler och grammatik. Ordförråd ansågs vara viktigare än uttal. Målspråksenliga uttal var ett orealistiskt mål som inläraren inte kunde nå. Under denna tid uppmuntrades lärarna använda undervisningstid till något som är möjligt att lära sig, såsom ord och grammatik (Celce-Murcia m.fl. 2010: 4-5)

På 1960- och 1970-talet utvecklades nya metoder, såsom *Silent Way* (Cattegno 1963) och *Community Language Learning* (Curran 1976). I Silent Way metoden betonas felfri produktion av såväl enskilda ljud som prosodiska drag. Studerandena uppmuntras fästa uppmärksamhet vid hur ord kombineras med varandra inom fraser och hur dem betonas. Läraren talar så litet som möjligt och handleder studeranden själv uppfatta hur ljud-

systemet fungerar. Explicit undervisning eller IPA-tecken används inte. Community Language Learning utvecklades av Charles A. Curran (1976). Denna metod betonar lärarens och studerandens samarbete i uttalsproduktion. (Celce-Murcia m.fl. 2010: 5-6) Det är främst Europarådet som påverkade och förändrade språkundervisningen i de olika medlemsländerna i kommunikativ riktning (Tornberg 2005: 41). D.A. Wilkins (1976) ställde den traditionella grammatiskt orienterade och analytiska läroängsen mot en holistisk lärogång med vilken eleven lär sig använda språket. Enligt Wilkins (1976) skulle eleven lära sig grammatiken, men utgångspunkten skulle vara vad språket kan användas till.

Numera betonas kommunikativa språkinlärningsmetoder överallt. Att använda språket i kommunikation ska vara centralaste i all språkundervisning. Målet är inte att få andraspråksinlärare att uttala perfekt, utan att hjälpa dem att klara sig i vardagliga situationer utan att uttal komplicerar kommunikation. (Celce-Murcia m.fl. 2010: 8-9, Kjellin 2002: 15) Också läroböckerna koncentrerar sig på kommunikativa faktorer och betonar dess viktighet i dagens globala samhälle (se t.ex. lärarhandboken i läroboksserien *Magnet*, 2009).

#### **2.4.2 Uttalets roll i undervisningen**

Flera forskare har konstaterat att uttalet bör stå i centrum i språkundervisningen (se t.ex. Kjellin 2002, Kuronen och Leinonen 2010). Lyssnaren behöver inte höra mycket, inte ens se talaren, innan han eller hon redan har en uppfattning om talarens ålder, kön, hälsotillstånd, utbildning, personlighet och både regionala och sociala bakgrund (Kjellin 2002: 15).

Uttalsinlärning innebär inte bara övning och producering av ljud. Enligt Kjellin (2002: 15) ska prosodin prioriteras i uttalsundervisningen. Han motiverar denna åsikt med det att det är just prosodin som lättast avslöjar talarens ursprung, inte uttalet av enskilda ljud. Inkorrekt prosodi kan även leda till en negativ tillställning till talarens språkkunskaper hos lyssnaren (Se även avsnitt 2.2.2). Prosodin är ändå den del av språket som enligt Kjellin (2002: 15) förbises i traditionell undervisning. Detta har också konstaterats av Tergujeff (2013). Hon undersökte uttalsundervisning i engelska och konstaterar

att intonation och andra prosodiska drag undervisas för litet i skolundervisningen fast det är just prosodiska drag som spelar en större roll än segmentella drag om talaren blir förstådd eller inte. Därtill konstaterar Tergujeff (ibid.) att finska lärare anser språkets minsta enheter, dvs. enskilda ljud, vara utgångspunkter i uttalsundervisningen. Med hjälp av dessa avanceras mot större enheter. Tergujeff (ibid.) har ändå visat att avancering sällan händer. Elever når inte satsnivån, dvs. den suprasegmentella nivån i uttalet utan stannar på den segmentella nivån. I läroboksundersökningarna i svenska har konstaterats samma sak: läromaterialet betonar tillägandet av enskilda ljud, dvs. segmentella drag medan prosodiska drag saknas nästan totalt i vissa läroböcker (se t.ex. Salenius 2011, Kivelä 2014).

Det behövs både teori och praktik i uttalsundervisningen (Kuronen och Leinonen 2010: 8). *Explicit* undervisning betyder att läraren förklarar och visar vad det är fråga om och gör studeranden medveten om olika fenomen inom temat. *Explicit* kunskap innebär att man kan beskriva fenomenet och tala om det. (Tornberg 2005: 162) *Implicita* kunskaper i ett språk är intuitiva och oanalyserade, t.ex. kunskaper i modersmålet (Tornberg 2005: 163). I *implicit* uttalsundervisning prioriteras imitering och repetering. Läraren antar att eleverna upptäcker olika fenomen automatiskt om de hör språket och får imitera. Tergujeff (2013) uppmuntrar lärarna att använda *explicita* metoder i uttalsundervisningen. Också i utkastet till den nya läroplanen för grundläggande utbildning (Utbildningsstyrelsen 2014) nämns *explicit* undervisning som sätt att undervisa uttal. Gordon m.fl. (2013) har undersökt hur *explicit* undervisning i klassrummet och fonetiska instruktioner påverkar uttalsinläringen. Resultaten visar att *explicita* fonetiska instruktioner främjar inläringen och får inläraren att upptäcka speciella drag i målspråkets uttal. Forskningsläget är dock oklart vad gäller effekten av formell undervisning. Enligt Purcell och Suter (1980). Resultaten i deras undersökning visar att formell undervisning i klassrummet har bara en liten effekt på uttalsinläringen medan t.ex. användningen av språket med infödda talare är mer effektivt.

Användningen av grammatiska termer ingår också i *explicit* undervisning. Enligt Kalmbach (2011a) används lingvistiska termer relativt litet i språkundervisningen och i undervisningsmaterialet. Kalmbach motiverar att eftersom det betonas kommunikation och interaktionskunskaper i språkundervisningen kan eleverna inte se hur terminologin

hänger ihop med det som övas, dvs. terminologin ses som separat helhet. Kalmbach konstaterar att om eleven inte känner till termen är det möjligt att begreppet som termen beskriver är också okänt.

### 2.4.3 Lärarens roll i uttalsundervisningen

Explicit undervisning kräver lärarens närvaro och läraren har haft en viktig roll i uttalsundervisning t.ex. i *Silent Way* metoden. Kjellin (2002: 24-25) framhäver lärarens roll i uttalsundervisningen: Lärarens uppgift är att höja elevers ambitionsnivå. Önskenivån ska inte ligga för lågt om läraren önskar det bästa för eleverna. Enligt Kjellin (ibid.) är uttalsundervisningens syfte att förenkla såväl språkinläringen som den sociala vardagen för eleverna, inte bara att få dem att uttala perfekt. Lärarens ansvar är att visa hur svenska uttalas och används i verkligheten (Kjellin 2002: 41). Även Kuronen och Leinonen (2010: 8) konstaterar att lärarens roll är att underlätta inläringen med teoretiska kunskaper, handledning och feedback. Med hjälp av dessa börjar inläraren själv systematisera och korrigera sina upptäckter.

Lärarnas åsikter om undervisning av muntliga kunskaper och uttal har inte undersökts brett. I de undersökningar som finns framkommer samma sak: lärarna betonar segmentella drag mer än prosodin i uttalsundervisningen. Enligt Tergujeff (2013) känner lärarna sig osäkra och de är onöjda med sin egen utbildning när det gäller uttalsundervisning. Lärarna anser att de har bristfälliga kunskaper i att undervisa uttalet och att lärarutbildningen har fokuserats till lärarnas eget uttal i stället för *hur* uttalet ska undervisas. Liknande resultat visar Moilanen (2014). Hon undersökte svensk- och tysklärares åsikter om och erfarenheter av att undervisa uttalet och resultaten visar att lärarna anser uttalet som ett viktigt delområde inom språkinläring men metoder som används i uttalsundervisningen inte stödjer uttalsinläring utan undervisningen fokuseras till och baserar sig mest på att korrigera enskilda uttalsfel. Moilanens (2014) studie visar samma sak som Tergujeffs (2013): i stället för prosodin, fokuseras undervisningen till att producera enskilda ljud.

Enligt min egen kandidatavhandling (Kivelä 2014) finns det inte explicit uttalsundervisning eller skriftliga produktiva uttalsövningar i läroboksserien *Galleri*, som används

på den muntliga kursen *RuB6* i de flesta skolor. Jag kom till den slutsats i materialkartläggningen att läraren har ett stort ansvar för vad som tas upp i undervisningen och vad som inte fast hon eller han följde läroboken noggrant. Teorin om svenskans uttal i läroböcker koncentrerar mer i produktion av enskilda ljud och det kan hända att vissa prosodiska egenskaper inte lärs in under svenskundervisningen i gymnasiet. (Kivelä 2014)

#### 2.4.4 Metoder i uttalsundervisningen

Enligt Kjellin (2002) är det viktigt att arbeta med uttal så tidigt som möjligt. Han menar till och med att de första 3-4 veckorna enbart ska bestå av uttalsövningar i kör. Kjellin (2002: 118) presenterar uttalsinläringens trestegsprocess genom vilken en andraspråksinlärare kan lära sig uttala rätt. Det första steget är att *finna* det rätta uttalet. Detta steg är nästan helt lärarens ansvarsområde. Det viktigaste är att inläraren uppfattar att perfekt eller nästan perfekt uttal är möjligt. Det andra steget gäller *automatisering* av det nyfunna uttalet genom att öva och upprepa så mycket som möjligt. Enligt Kjellin (2002: 119) beror alla uttalsmisstag på ren ovana vid nya ljud och ljudkombinationer och därför krävs det flera veckors grundläggande arbete med automatiseringen. På det tredje steget måste inläraren tillämpa det hon eller han lärt sig till allt annat som inläraren kommer att säga. Kuronen och Leinonen (2010: 8-9) använder samma principer: först måste inläraren lyssna aktivt och höra hur man uttalar svenska. Näst ska man imitera och lära sig kontrollera att man själv uttalar på samma sätt. Massor av upprepningar leder till att man automatiserar sitt uttal. Kuronen och Leinonen (2010: 9) konstaterar att: "Intensiv träning gör alltså att man tillsammans med hörselsinnet, känselsinnet i talröret samt muskelsinnet och positionssinnet i talorganen utvecklar s.k. automotoriskt minne."

Kalmbach (2011b) betonar att uttalsinläring först och främst betyder fysisk träning, fast det innebär också att man lär sig känna och karaktärisera nya fonetiska egenskaper. Kalmbach konstaterar att det är fråga om att vara medveten om det att man måste förändra sitt uttal, dvs. lära sig uttala annorlunda och genom att repetera ord med nytt uttalssätt automatisera sitt nya uttal.

Repetering och imitering spelar en stor roll i uttalsundervisningen. De är gamla metoder och baserar sig på behaviorismen. (Celce-Murcia m.fl. 2010: 3) Kjellin (2002) kritiserar att man oftast går vidare just när eleven äntligen nått fram till det rätta uttalet. Det kan hända att eleven har fått repetera mer eller mindre felaktigt ett antal gånger och kanske rätt en gång eller två. Enligt Kjellin får eleven ingen nytta av ett sådant arbete utan är tvungen att göra samma arbete på nytt nästa gång.

Hörselsinnet är den enda tillgängliga kanalen för inläring av talat språk och all talinläring går via hörsel (se t.ex. Kjellin 2002: 95, 133). Enligt Kuronen och Leinonen (2010: 9) är imitering en viktig del av uttalsinläring. De säger att ”om man hör rätt så har man en chans att göra rätt”. Kjellin (2002) konstaterar att det oftast hörda blir bäst ihågkomna och mest använda. Kjellin (2002: 113) betonar också körläsningens viktighet i uttalsundervisningen. Han motiverar användningen av körläsning med det att det är lättare att sjunga i kör än sjunga solo. Om eleven är osäker på prosodiska drag, är det lättare att läsa i kör och lämpa sitt uttal efter körens sätt. Enligt Tergujeff m.fl. (2010) är hörförståelseövningar och repetering fortfarande de mest använda metoderna i undervisningen av muntliga språkfärdighet. Tergujeff m.fl. (ibid.) undersökte finska universitetsstudenter i främmande språk och vilka metoder som användes under deras skoltid. Som mest använda metoderna nämndes parövningar/smågruppsövningar och lärobokens övningar.

Att bli medveten och att upptäcka nya drag i målspråket anses vara viktiga komponenter i andraspråksinläringen (se t.ex. Lintunen 2013). Att percipiera drag i talet och att producera dem hänger tätt ihop (Kuhl 2000). Enligt Flege (1995: 425) når man bra resultat genom att använda klassificerande upptäcksuppgifter där elever ska definiera om ljud låter liknande eller inte. Liknande konstaterar Celce-Murcia m.fl. (2010): *Fonetiskt lyssnande* utvecklar elevens förmåga att lyssna aktivt och uppfatta speciella drag och detaljer i talet. Med hjälp av sådana övningar kan eleven lära sig att känna igen var ord eller frasbetoningen ligger, hur melodin och rytm låter eller vilket fonem som saknas i transkriberingen. Eleven kan också försöka skilja minimipar genom att lyssna, t.ex. *bil-pil*. Hörförståelseövningar höjer elevens medvetenhet om det talade språket och hur det låter. Detta fungerar också tvärtom: att vara medveten om hur olika ljud produceras hjälper vid hörförståelsen. (Celce-Murcia m.fl. 2010: 326, 335-362, 365) Enligt Tergu-

jeffs m.fl. (2010) används fonetiskt lyssnande sällan i uttalsundervisningen i svenska och engelska, medan i franska och ryska används denna metod oftare.

IPA-tecken (International Phonetic Alphabet) rekommenderas att använda i uttalsundervisningen speciellt hos finska språkinlärare. Det fonetiska skriften ger explicit information om uttal och är ett bra hjälpmedel när ordets skrift inte motsvarar realisering i talet. Lintunen (2004) konstaterar att finska inlärare har en stor nytta av fonetiska tecken, eftersom de har samma princip som finska språket: en bokstav motsvarar ett ljud i talet. (se även Tergujeff m.fl. 2010, Tergujeff 2013). Lintunen (2013) konstaterar vidare att det lönar sig att använda fonetiska tecken i sådana övningar där inläraren först ska höra och sen upprepa det som hon eller han hört.

Att ge feedback har en stor betydelse i uttalsinläringen. Celce-Murcia m.fl. (2010: 323) konstaterar att lärarens roll är att fästa uppmärksamhet vid uttalsfel och ta upp dem direkt eller senare. Läraren ska ge feedback så finkänsligt som möjligt och ge eleven möjlighet att uppfatta uttalsregler och iakttäta sitt eget tal mer effektivt. Wallasvaara (2008) undersökte hur visuell feedback påverkade vokaluttalet. Han använde spelet *The Vowel Game* som ger visuell feedback på vokaluttalet. I studien framkom att visuell feedback på uttalet av svenskans *u*-ljud i vokalspelet hjälpte informanter att producera ljudet mer målspråksenligt.

## 2.5 Bedömning av muntlig språkfärdighet

Vi bedömer och bedöms under hela vårt liv. Redan på lågstadiet måste elever bedöma sig själv. De får vitsord och tar emot feedback. Varje språklärare kommer oundvikligen att bedöma språkkunskaper och ge vitsord på grund av ett språkprov eller en muntlig presentation. Gymnasielagen förpliktigar egenutvärdering och mångsidiga bedömningsmetoder (629/1998, 17 § 1 mom.):

Syftet med bedömningen är att leda och sporra studerandena i deras studier och utveckla deras förutsättningar att bedöma sig själva. Studerandenas inläring och arbete skall bedömas mångsidigt.

Brown (2004: 3) definierar ett prov som en metod att mäta en persons förmåga, kunskap eller utförande i en viss domän. Ett språkprov mäter kompetens, med andra ord språkkunskaper. Enligt Huhta (1993) har bedömning av muntlig språkfärdighet alltid varit komplicerande. Förr i tiden ansågs resultaten av sådana tester vara opålitliga eftersom testaren alltid bedömer muntliga kunskaper subjektivt. Det brukades understöda sådana språktester som man kunde korrigera mekaniskt så att resultaten skulle bli objektiva. Nuförtiden är muntliga delar vanliga i olika språktester, förutom den finska studentexamen. Reliabilitet är inte längre det största problemet. (Huhta 1993) Huhta (ibid.) påpekar även att det är möjligt att få reliabla resultaten i muntliga prov om det bara läggs tillräckligt märke till bedömarnas utbildning. Han konstaterar att forskningsproblemet nuförtiden anses handla mer om språkprovets validitet, dvs. om provet mäter det som det ska mäta.

Huhta (1993: 144-145, se även Fulcher och Davidson 2007: 3-4) konstaterar att största delen av bedömningen av språkkunskaper är *normrelaterad* bedömning vilket betyder att bedömningen baserar sig på kriterier och elever jämförs med varandra. Normrelaterad bedömning ger ingen information om elevens språkkunskaper utan bara om elevens position jämfört med andra deltagarna. Bedömning av muntliga språkkunskaper sker oftast så att presentationen jämförs med skriftliga kriterier om målnivån. Normrelaterad bedömning kan användas till exempel i inträdesprovssituationer där sökanden måste rangordnas. *Kriterierelaterad* bedömning visar däremot om eleven har nått inlärningsmål eller inte. (Huhta 1993: 144-145, Fulcher och Davidson 2007: 4-5)

Bedömning kan vidare delas upp i *summativ* och *formativ* bedömning. När man bedömer summativt sammanfattas elevens kunskaper vid ett specifikt tillfälle, t.ex. i slutprovet eller i den finska studentexamen. Formativ bedömning betyder kontinuerlig bedömning som sker under undervisningen och ger feedback såväl för eleven som för läraren. Med *diagnostisk* bedömning försöks förklara elevens utgångsnivå t.ex. i början av kursen. (Fulcher och Davidson 2007: 27) I grunderna för gymnasiet läroplan 2003 (GLGY 2003: 222) står att ”syftet med bedömningen av inläringen är att ge studerandena respons på deras framsteg och studieresultat både under gymnasietiden och då gymnasiestudierna slutar.” Detta betyder att bedömningen ska vara såväl summativt som formativt i gymnasiet. Enligt resultaten i projektet LukSuS (2010-2012) är bedömningen på



den muntliga kursen mest summativt. Slutprovet på kursen *RuB6/RuA7* utgör en stor del av kursbetyget. Enligt resultaten är formativ bedömning på den muntliga kursen ostrukturerad och ensidig.

När man bedömer språkkunskaper måste man välja om språkanvändaren bedöms *analytiskt* eller *holistiskt*. Den holistiska bedömningen betyder att muntliga språkkunskaper bedöms som en helhet medan i den analytiska bedömningen delas språkfärdighet in i olika delområden, såsom uttal, ordförråd, flyt och grammatik. När man bedömer analytiskt, får man en mer precis bild av språkkunskaper eftersom språket har delats in i mindre delområden vilket underlättar bedömningen. Problemet med analytisk bedömning är att fast språkkunskaper har delats in i mindre delområden, är dessa delområden omfattande och innehåller flera saker som måste tas hänsyn till, t.ex. uttal omfattar såväl segmentella som suprasegmentella drag och dessa utvecklas inte i samma takt. (Huhta 1993: 146-154)

### **2.5.1 Bedömning av uttal**

Enligt grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen 2003 (GLGY 2003: 94) ska alla delområden inom språkfärdigheten beaktas enligt prioriteringarna i kursbeskrivningarna. Uttalet är ett av de mest generella bedömningskriterierna när det gäller bedömning av muntlig språkfärdighet (Huhta 1993: 163). Enligt Huhta (*ibid.*) innehåller bedömning av uttal produktion av enskilda ljud och olika fenomen på satsnivån, såsom intonation, rytm och satsbetoning. Den som bedömer uttal ska välja om såväl segmentella som suprasegmentella drag tas med i samma bedömningsbeskrivning eller om dessa två områden delas upp i två separata kriterier. Huhta (*ibid.*) konstaterar att det är helt möjligt att talaren uttalar enskilda ljud korrekt och tydligt men inte behärskar prosodin. Han konstaterar vidare att detta är ett vanligt problem speciellt hos finska språksinlärare med ett språk vilket prosodi avviker från finskans prosodi.

Huhta (*ibid.*) uppmuntrar bedömaren att ha en uppfattning om ett korrekt uttalssätt, eller vilket uttalssätt är det som anses vara det som talaren ska försöka uppnå. Detta kan vara problematiskt, eftersom det finns flera varianter i svenska; rikssvenska och finlands-svenska, samt flera dialekter inom dessa två varianter.

Bedömning av uttal har inte undersökts brett (se t.ex. Kirkova-Naskova och Tergujeff m.fl. 2012). Kirkova-Naskova och Tergujeff (2012) undersökte finska engelsklärarens erfarenheter av bedömning av uttal. Studien visar att 31 % av lärare använder diagnostisk bedömning, 49 % formativ och 6 % summativ bedömning när de bedömer uttalet. Drygt 33 % använder både formativ och summativ bedömning. Diagnostisk bedömning uppmuntras att användas i undervisningen för att läraren ska få information om elevens kunskaper, differentiera undervisningen och definiera elevens individuella behov (Celce-Murcia m.fl. 2010: 309). Kirkova-Naskova och Tergujeff (ibid.) visar att diagnostisk bedömning inte används mycket vilket kan enligt dem bero på det att diagnostisk bedömning inte förutsätts i läroplanen. Enligt resultaten i projektet LukSuS anses uttalet vara ett delområde som är lätt att bedöma medan målspråksenlighet och ordförord anses vara svårare.

Lintunen (2013) har undersökt egenutvärdering i uttalsundervisningen i engelska. Enligt resultaten är det viktigt att få information om det hur eleverna själva upplever sitt eget uttal. Det är viktigt att innehållet i undervisningen motsvarar inlärares egen uppfattning om utmaningar i inläringen för att eleven ska få lyckade inlärningsupplevelser och inläringen går vidare. Eftersom elevens egen uppfattning om uttalssvårigheter inte alltid motsvarar lärares uppfattningar, skulle det vara informationsrikt om elever bedömde också sig själva. (Lintunen 2013: 7) Kujansivu (2002: 216) är av samma åsikt med Lintunen. Hon konstaterar att det är viktigt att lära elever att bedöma såväl sina egna muntliga kunskaper som andras. På så sätt lär elever sig att värdera muntliga kunskaper mer och tar inläringen på allvar. Kujansivu (ibid.) betonar kooperativ inläring, dvs. samverkande inläring, och konstaterar att det hjälper eleverna om de först får diskutera i smågrupper hur man uttalar orden i texten och efter det läsa dialogen parvis eller i små grupper. Kujansivu (ibid.) rekommenderar att eleverna ska ge feedback på varandras uttal och på det viset lära sig fästa uppmärksamhet vid uttalet och lära sig från varandras fel. Också hörförståelseförmåga utvecklas och elever får öva ge och ta emot feedback från jämlika kamrater. Hildén (2009) konstaterar liknande. Enligt henne ska bedömningen på den muntliga kursen *RuB6/RuA7* bestå av såväl lärarens som kurskamraternas feedback men också av egenutvärderingar.

## 2.6 Undervisningsmaterial

Enligt forskning är läroboken den mest använda källan i formell undervisning (Luukka m.fl. 2008, Taalas m.fl. 2008). Detta betyder att läromaterialet spelar en väldigt stor roll i skolvärlden och dess innehåll är det som eleverna förväntas lära sig. Enligt projektet LukSuS (2010-2012) styr läroboken undervisningen även på den muntliga kursen, speciellt i B1-svenskan (se avsnitt 2.1.3).

Enligt Selander (1991) är läromaterialet det som förverkligar läroplanen och läromaterialet kan även anses påverka ett stort antal elever och deras världsbild. Läromaterialets innehåll kan också anses påverka elevens möjlighet att uppnå kursmålen. Selander konstaterar att om bokens upplägg, texter och uppgifter är kommunikativt inriktade, är chansen stor att även lektionerna och elevernas förhållande till språket blir det. Selander (ibid.) konstaterar att läromaterialet är värt att undersöka, eftersom dess roll förändras kontinuerligt efter samhällets behov och under dess press.

Enligt Mikkilä och Olkinuora (1995: 98) definierar läroboken både det innehåll elever anses lära sig och innehållets ordning i undervisningen. Mikkilä och Olkinuora (ibid.) har också undersökt elevernas åsikter om lärobokens roll i undervisningen. De konstaterar att ju mer läraren använder läroboken desto tydligare anser eleverna att läraren och läroboken har ansvar för inläringen. Likaså konstaterar Mikkilä och Olkinuora (ibid.) att ju mindre lärarna baserar sin undervisning på läroboken, desto fler elever anser att de själva är ansvariga för sin egen inläring.

Eftersom läroboken har en stor roll i den formella undervisningen, är det värd att undersöka innehållet av läromaterial. Uttalsundervisning i läroböcker har undersökts under de senaste åren (se t.ex. Tergujeff 2010, Salenius 2011, Kivelä 2014). I undersökningarna har jämförts uppkomst av segmentella och icke-segmentella drag. Enligt Tergujeff (2013) fokuseras läroböcker i engelska till segmentella drag och några viktiga saker inom prosodin saknas (se även kapitel 2.4.3). I Tergujeff (2013) undersöktes uttalsundervisning av engelska. Liknande studier har också gjorts i svenska. Salenius (2011) undersökte prosodin i läroböcker i svenska på gymnasienivån och konstaterade att prosodin och accentvariationer behandlas begränsat och varierande i olika läromaterial.

Traditionella standardvariationer har en central roll i dessa böcker och enligt Salenius (ibid.) leder detta till att eleverna får begränsade färdigheter att uppfatta uttal som helhet och producera sitt eget uttal. Enligt Salenius (ibid.) finns det avsevärda skillnader mellan olika läroboksserier vilket kan förorsaka ojämlikhet mellan användargrupperna. Hon konstaterar att läroboksserien *Galleri* saknar några viktiga saker inom prosodin jämfört med den andra läroboksserien *Magnet* (SanomaPro) och på basis av resultaten konstaterar hon att läroboksserien *Magnet* i detta avseende är avsevärt bättre än *Galleri* (Salenius 2011).

Jag själv undersökte läroboksserien *Galleri* i min kandidatavhandling (Kivelä 2014). Enligt mina resultat syns avsaknad av prosodin både i läroboksseriens digitala undervisningsmaterial och i tryckta böcker. I läroböckernas uttalsdelar fokuseras till att uttala olika ljud och bokstavskombinationer korrekt. Uttalsundervisning i läromaterialet baserar sig på lyssnandet, imitering och repetering och det tas inte upp prosodiska drag i teoridelarna. (Kivelä 2014) Därtill har Kulmala (2013) kartlagt muntliga övningar i läroboksserien *Galleri* och jämfört antal övningar med läromaterialet på grundskolan. Hon konstaterar att uttalsövningar inte har lika stor roll i läromaterialet på gymnasienivån som i materialet på grundskolenivån. Detta kan bero på det att läroboksförfattarna antar att eleverna lärt sig uttalsreglerna på högstadiet, och i gymnasiet kan de övningar som enbart fokuseras till uttal utelämnas. Detta hänger inte ihop med Kjellin (2002) som kritiserar just det att det oftast går vidare genast när eleven lärt sig ett uttalsdrag. Det antas att en gång med rätt uttal räcker som bevis på elevens förmåga att uttala korrekt fast det enligt Kjellin är tvärtom. Det behövs mycket repetering också på senare nivåerna och detta enligt Kulmala (2013) inte förekommer mycket i materialet på gymnasienivån.

### 3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras syftet för undersökningen och forskningsfrågorna (3.1). Därefter presenteras informanterna och läromaterialet som analyserades (avsnitt 3.2). I avsnitt 3.3 redogörs för kvalitativ undersökning och temaintervju som har använts i föreliggande studie. I detta avsnitt behandlas också analysmodellen innehållsanalys som användes för att analysera intervju svaren och undervisningsmaterialet.

#### 3.1 Mål

Syfte med föreliggande studie är att redogöra för hur gymnasielärarna upplever uttal på kursen RuB6 – *Tala och förstå bättre*, och hurdan roll uttalet har i bedömningen av elevernas muntliga språkkunskaper. Vidare vill jag studera hur uttalet syns i det undervisningsmaterial som används på denna muntliga kurs. I denna undersökning syftar jag således till att få svar på följande frågor:

- Hurdan roll har uttalet på den muntliga kursen RuB6/RuA7 - *Tala och förstå bättre*?
- Hur syns uttalet i bedömningen på denna kurs?
- Hurdan roll har uttalet i det material som används på den muntliga kursen?

Målet är inte att få generaliserbara resultat utan att få en fördjupad kunskap om hur svensklärarna i finska gymnasier upplever uttalet och vad de anser vara viktigt i uttalsundervisningen. Projektet LukSuS (2010-2012) gav information om den muntliga kursen i A- och B1-språk. I projektet betraktades arbetsmetoderna, bedömningen och undervisningsmaterialet. I denna undersökning koncentrerar jag mig enbart på uttalet som del av muntlig språkfärdighet. Denna undersökning kan ge information om uttalsundervisningens position på den muntliga kursen, vad som lyfts fram på kursen och hur uttalet övas. Fast resultaten i denna studie inte är generaliserbara, ger denna studie en bild av uttalets roll på den muntliga kursen. Jag anser att det är viktigt att studera uttalet på en viss kurs eftersom det är möjligt att uttalet betonas ännu mer på den muntliga kursen i gymnasiet i framtiden om en muntlig del förverkligas i studentexamen. Jag vill betrakta uttalets

roll också i bedömningen eftersom även det kommer att bli aktuellt när en muntlig del i studentexamen realiseras.

### 3.2 Material

Intervjumaterialet samlades in i början av året 2015. Jag kontaktade gymnasielärare i svenska i Mellersta Finland och i Birkaland per e-post och fick sex svar. Problemet var att flera lärare inte ville delta i intervjun eftersom de upplevde att de inte hade tillräckligt mycket erfarenhet av att undervisa på den muntliga kursen. Flera informanter tackade nej också på grund av tidsbrist. Tidsmässigt tog intervjuerna 15-50 minuter. Längden berodde på det hur mycket informanten hade att säga om och ta ställning till temat. Intervjuerna genomfördes på finska och spelades in på band för att littereras senare. Jag avslöjade inte intervjufrågorna före intervjun men jag hade förklarat i ett e-postmeddelande att frågorna kommer att handla om uttalsundervisning på den muntliga kursen.

Efter intervjuerna kartlade jag det material som användes på den muntliga kursen. Alla informanter hänvisade till läromaterialet i intervjun, och det kom fram att läroboken spelade en stor roll när det gäller uttalsundervisning. Därför anser jag att det är viktigt att betrakta det också. Alla informanter använde läroboksserien *Galleris* (Otava) sjätte lärobok, *Galleri 6*, på den muntliga kursen i B-svenskan, två lärare även i A-svenskan. I A-svenskan hade en informant använt läroboken *Varför inte!* (Utbildningsstyrelsen).

Läroboksserien *Galleri* var redan bekant för mig. Jag kartlade läroboksseriens digitala undervisningsmaterial, dvs. digitala läroböckerna *Galleri 1*, *Galleri 2* och *Galleri 3*, i kandidatavhandlingen år 2014. I denna föreliggande studie betraktar jag den tryckta boken, *Galleri 6*, eftersom alla informanter använder bara den tryckta boken, inte digitala läroböcker. Jag bestämde mig för att betrakta bara *Galleri 6* och utelämna läromaterialet i A-svenskan, eftersom alla informanter hade använt det materialet även i A-svenskan.

### 3.2.1 Informanter

I undersökningen deltog sex informanter från Mellersta Finland och Birkaland. Alla informanter var formellt kompetenta, kvinnliga språklärare som hade undervisat i svenska på gymnasienivån minst 10 år och hade erfarenhet av att undervisa den sjätte eller sjunde gymnasiekursen RuB6/RuA7 som Utbildningsstyrelsen ändrade till en muntlig kurs år 2009. I följande tabell beskrivs informanterna noggrannare.

**Tabell 2** Informanter, deras modersmål, svensklärareerfarenhet i gymnasiet och antal muntliga kurser

Informant	modersmål	lärareerfarenhet	antal muntliga kurser	kurser i A-svenska
Informant A	finska	15 år	4 kurser	-
Informant B	finska	27 år	flera	+
Informant C	finska	> 30 år	10-15 kurser	+
Informant D	finska	14 år	5-10 kurser	+
Informant E	finska	16 år	minst 10 kurser	-
Informant F	svenska	22 år	flera	-

Fem av informanterna har finska som modersmål, en är svenskspråkig. Informanterna B och F kunde inte säga hur många muntliga kurser de hade undervisat, eftersom de hade undervisat en valfri, tillämplande muntlig kurs före den muntliga kursen RuB6/RuA7 – *Tala och förstå bättre*. Informanterna B, C och D hade också undervisat flera muntliga kurser i A-svenskan.

### 3.3 Metod

Denna undersökning är till sin karaktär en kvalitativ undersökning som genomfördes med hjälp av temaintervju och innehållsanalys av färdigt undervisningsmaterial. I detta kapitel diskuteras kvalitativ undersökning närmare och beskrivs temaintervju och kvalitativ innehållsanalys.

### 3.3.1 Kvalitativ undersökning

Enligt Hirsjärvi m.fl. (2003: 155) är kvalitativ undersökning holistisk informationssökning och sker i naturliga, autentiska situationer. Utgångspunkten är inte att testa en teori eller en hypotes utan att beskriva det verkliga livet så holistiskt som möjligt samt betrakta materialet mångsidigt och utförligt.

I kvalitativa undersökningar används kvalitativa metoder, såsom temaintervju, observation, gruppintervju och innehållsanalys av färdigt material. Sådana metoder prefereras där informanternas åsikter och röst kommer fram. Informanterna i kvalitativ undersökning väljs inte med hjälp av slumpmässigt urval utan ändamålsenligt. (Hirsjärvi m.fl. 2003: 155) Alasuutari (2011: 39-40) delar en kvalitativ analys upp till två led: att förenkla iakttagelserna och att tolka dem. Materialet analyseras alltid från en viss teoretisk synvinkel och det fästas uppmärksamhet vid det om iakttagelser är väsentliga när det gäller frågeställningar och forskningsproblemet. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2003: 169) gör man inte generaliseringar i kvalitativa undersökningar utan försöker visa vad som är meningsfullt och framkommer kontinuerligt i materialet. Kalaja m.fl. (2011: 20) konstaterar att meningen framför allt är att förstå ett visst fenomen genom att göra iakttagelser.

I denna undersökning koncentrerar jag mig på att behandla temat uttalsundervisning ur svensklärares synvinkel. Jag vill kartlägga vilka teman läraren anser vara viktiga att ta upp och betona i undervisningen och hurdana åsikter läraren har om uttalsundervisningen, t.ex. om prosodins position i undervisningen och i bedömningen. Eftersom kvalitativ undersökning försöker förstå vissa fenomen (se. t.ex. Hirsjärvi 2003: 155) har jag inga hypoteser utan meningen är att studera ämnet utan specifika antaganden. Naturligtvis har tidigare forskning om uttalsundervisningens brister kan ha påverkat mina tankar och förutsättningar om lärares svar t.ex. vid de frågor som gällde avsaknad av prosodin i undervisningen och i undervisningsmaterialet.

### 3.3.2 Temaintervju

Metoder som används för att samla in material måste alltid motiveras (Hirsjärvi 2003: 192). Intervju är en kvalitativ undersökningsmetod som länge har använts för att samla in material inom språkvetenskapet (se t.ex. Dufva 2011: 132). Intervju kan användas för



att få information om den intervjuades egna språkkunskaper men också för att kartlägga erfarenheter, utvärderingar, åsikter och attityder. Med en intervju försöks ofta lyfta fram den intervjuades egen röst. (Dufva 2011: 132) Intervjun kan förverkligas t.ex. genom en *blankettintervju*, som är en strukturerad intervju. *En öppen intervju* är en ostrukturerad intervju där intervjuaren förklarar informantens tankar, åsikter, känslor och uppfattningar i samma förhållande som de kommer fram i en naturlig diskussionssituation. En öppen intervju påminner en vanlig, naturlig diskussion och det finns inga strukturerade frågor eller en stomme som intervjuaren följer tydligt. (Hirsjärvi m.fl. 2003: 196) Mellan dessa två sistnämnda intervjumetoder står *temaintervju*. Karakteristiskt för temaintervjun är att teman är bestämda och forskaren har satt sig in i temat och bekantat sig med teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning, men frågor är inte fast strukturerade eller i en viss ordning. (Hirsjärvi och Hurme 2001: 47-48) I denna studie har jag tre huvudteman som syns i forskningsfrågorna och intervjun: uttal på den muntliga kursen, i bedömningen och i undervisningsmaterialet.

En fördel med intervjun är flexibilitet i intervjusituationen. Intervjuaren kan upprepa frågor, be informanten att precisera sina svar, korrigera missförstånd och diskutera med informanten. Dessutom kan intervjuaren observera och göra iakttagelser om det *hur* informanter svarar på frågor. (Tuomi och Sarajärvi 2009: 73) Tuomi och Sarajärvi (ibid.) uppmuntrar att forskaren ger frågor för informanten i förväg så att hon eller han kan bekanta sig med temat eller frågor. De konstaterar att det är etiskt motiverat att berätta för informanter om det vad intervjun handlar om och vilka teman informanten förväntas ta ställning till. Jag berättade om temat i e-postmeddelandet som jag skickade för informanterna. Eftersom jag fick tiotals nekande svar tolkade jag att lärarna möjligen var osäkra om temat uttalsundervisning och därför tackade nej. Forskning kring ämnet stödjer min tolkning: Det framkommer t.ex. i Tergujeff 2013 och i Moilanen 2014 att lärarna är nöjda med sin egen uttalsförmåga men osäkra om *hur* uttalet ska undervisas (se avsnitt 2.4.3).

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001: 105) ska intervjufrågorna vara korta och lätta att förstå och därför ska intervjuaren undvika akademiska termer. Intervjuaren ska också formulera frågorna så att de inte är negativa. Det som jag kunde ha gjort bättre är att

förklara vissa begreppen före intervjun, t.ex. vad jag menar med termerna *prosodi*, *segment* och *explicit undervisning*.

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001: 66, 106) är det viktigt att planera noggrant vilka teman som behandlas i temaintervjun och redan vid planering bestämma sig vad som är syfte med intervjun. Jag avgränsade temana att behandla uttalsundervisning bara på den muntliga kursen *RuB6/RuA7* och i bedömningen på denna kurs. Uttalsundervisning följer med hela tiden i språkundervisningen men jag ville koncentrera mig på just denna muntliga kurs eftersom den är en tämligen ny kurs i gymnasier och fokuseras till kommunikativa kunskaper (se t.ex. kursbeskrivningen *RuB6/RuA7* i avsnitt 2.1.3). Inom temat uttalsundervisning var jag speciellt intresserad av prosodins och segmentens framkomst i undervisningen och i bedömningen samt vilket av dessa områden svensklärarna betonar i undervisningen och i bedömningen.

### 3.3.3 Kvalitativ innehållsanalys

I denna undersökning analyseras materialet med en kvalitativ innehållsanalys som kan tillämpas i alla kvalitativa undersökningar (Tuomi och Sarajärvi 2009: 91). Meningen med innehållsanalysen är att verbalt klassificera och beskriva materialet så grundligt som möjligt. Enligt Lantz (1993: 72) syftar en kvalitativ analys längre än till beskrivning av det som ställs frågor om. Dufva (2011: 139) konstaterar att på basis av teorin klassificeras observationer till olika teman, klasser eller typer. Enligt Tuomi och Sarajärvi är det viktigt att avgränsa fenomenet noggrant vid innehållsanalys. Det som forskaren vill analysera, ska synas i forskningsfrågorna. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91-108).

Tuomi och Sarajärvi (2009: 95) definierar kvalitativ innehållsanalys med tre analysätt: *induktiv*, *deduktiv* och *abduktiv* analys. En induktiv analys utgår från enskilda fall till generaliseringar, dvs. med hjälp av materialet skapas en teori. I en deduktiv analysmetod baserar analysen på en teori och det hävdas att en viss teori förklarar ett visst fenomen. I en abduktiv analys testas inte en teori utan det försöks skapa nya tankemodeller. Forskaren har teoretiska uppfattningar som hon eller han försöker bevisa. I denna undersökning analyserar jag materialet inom ramen för olika teorier om uttalsundervisning. I kapitel 2 har jag presenterat dessa teorier om det som ska tas upp i uttalsunder-

visningen och vad som anses vara viktigt att lära sig om uttalet. Analysen utgår från dessa teorier, men är inte direkt en deduktiv eller en abduktiv analys, eftersom jag inte försöker skapa en ny tankemodell utan snarare ge en översikt över uttalets roll i undervisningen. Jag har inte heller någon hypotes eller en viss antagande som jag försöker bevisa. Jag vill betrakta lärarnas åsikter och ta reda på om deras tankar hänger med tidigare forskning och teorier.

Kvalitativ innehållsanalys kan även användas vid läromaterialundersökning eftersom läromaterial är autentiskt och färdigt material. Lähdesmäki (2004: 283-284) konstaterar att läromaterialundersökningar kan delas upp i två grupper: undersökningar som tar ställning till hurdant läromaterialet ska vara och undersökningar som beskriver materialets innehåll. En sådan narrativ undersökning om läromaterialets brister kan vara av nytta till läroboksförlaget medan en beskrivande undersökning hjälper mer materialets användare, t.ex. lärare. (Lähdesmäki 2004: 283-284)

I denna undersökning kartlägger jag läroboken som används på den muntliga kursen eftersom alla informanter hänvisade till den i intervjuerna. Med hjälp av innehållsanalys vill jag beskriva vad som tas upp om svenskans uttal i läroboken *Galleri 6*. Min analys är således en beskrivande analys av innehållet av ett läromaterial. En sådan läromaterialanalys ger en bild av det som finns om uttalet i läromaterialet men lär även mig själv i att granska materialet kritiskt och bedöma dess innehåll ur olika synvinklar. Som blivande lärare kommer jag förmodligen att använda materialet i min egen undervisning i framtiden.

## 4 RESULTAT

I detta kapitel ska jag presentera de resultat jag fått genom att analysera intervjumaterialet och undervisningsmaterialet som används på den muntliga kursen. Resultaten presenteras i tre avsnitt som består av mina forskningsteman. I avsnitt 4.1. behandlas uttalets roll på den muntliga kursen, dvs. hur uttalet övas och vad som betonas och vad lärarna anser vara viktigt att ta upp vid uttalsundervisningen. I avsnitt 4.2. betraktas lärarnas åsikter om och erfarenheter av bedömningen av uttal på den muntliga kursen. I avsnitt 4.3. redogörs för undervisningsmaterialets roll på kursen och kartläggs uttalets roll i läroboken *Galleri 6* (Otava) som alla informanter använder på kursen. Intervjuerna genomfördes och littererades på finska och alla exempel i detta kapitel är mina egna översättningar. De sex informanterna anges med bokstäverna A-F tillsammans med citat.

### 4.1 Uttalet på den muntliga kursen

Det första forskningstemat är uttalets roll i undervisningen på den muntliga kursen RuB6/RuA7. Alla informanter har likartade uppfattningar om uttalets roll på kursen. De konstaterar att uttalet spelar en viktig eller en väldigt viktig roll speciellt på den muntliga kursen där eleverna har en speciell möjlighet att öva uttalet genom att göra olika slags muntliga övningar. Informanterna A, B, C, D och F säger att uttalet övas mycket under kursen, informant E konstaterar att tidsmässigt för litet men det är hela tiden med i undervisningen. Informant D nämner att det beror på gruppen hur mycket uttalet övas under kursen. Alla informanter tillägger att uttalet är också med på andra kurser, speciellt på de två första kurserna, vilkas läromaterial koncentrerar sig på uttalets grundregler. Det kommer fram att uttalet anses vara avgörande när det gäller talets förståelighet och flyt. Alla informanter konstaterar att det är viktigt att bli förstådd och det beror mycket på uttalet om budskapet går fram.

- [1] *”Om eleven säger [skjort:a] i stället för [fu:rta] är det ganska omöjligt att förstå honom eller henne. Det vill jag alltid klargöra för eleverna.”* (B)

Fyra av fem informanter gav ett exempelord när de talade om språkets förståelighet. Dessa ord var *känna* (två gånger), *köpa*, *skjorta* och *köra*. Alla dessa exempel handlar om enskilda ord och ett enskilt ljud som finska inlärare lätt uttalar fel eftersom dessa ljud inte finns i finska. Informant F, vars modersmål är svenska, tar upp exempelordet *apelsin* som finska inlärare lätt *betonar* fel. Hon konstaterar också följande:

[2]           ”*Det är inte viktigt att kunna uttala ett ljud rätt utan jag tycker det är viktigare att man har rätt rytm när man pratar svenska.*” (F)

Exempelcitat 2 visar en intressant skillnad mellan finskspråkiga och en svenskspråkig lärare. Finskspråkiga lärare tycks anse att felaktigt uttal av enskilda ljud förorsakar problem medan den svenskspråkiga anser att det är störande när man betonar fel. Skillnaden mellan dem kommer fram också i senare fall när det gäller enskilda ljud och prosodin i svenskans uttal samt bedömningen av uttal.

Om man är medveten om uttalet och kan uttala korrekt hjälper det vid hörförståelsen (se t.ex. Celce-Murcia m.fl. 2010). Informant E tar upp detta när hon funderar varför uttalet är viktigt att lära sig. Andra informanter tar inte upp hörförståelse vid intervjun.

[3]           ”*Om man inte kan knyta ihop ljudet man hör och det som står på pappret är det svårt att förstå. Man måste känna till uttalsregler för att kunna förstå det hörda*” (E)

När det gäller metoder vid uttalsundervisningen används mest imitering, repetering och diskussioner parvis eller i små grupper. Alla informanter konstaterar att repetering är en viktig del av uttalsinlärning och de försöker ha repetering efter ljudbandet eller efter läraren så mycket som möjligt. Informant C använder kamratfeedback och konstaterar att vid pardiskussioner hör eleverna varandras tal och kan iaktta deras fel i uttalet och hjälpa varandra att uttala rätt.

[4]           ”*När de får prata parvis fäster de uppmärksamhet vid andras uttal*” (C)

Fem av sex informanter plockar svåra ord från texten som finns i läroboken och eleverna övar uttala de orden innan de läser texten högt. Informant F däremot undviker att plocka enskilda ljud och att repetera enskilda ljud. Hon konstaterar att eleverna alltid ska öva svåra ord i kontext, inte enskilt. Hon använder repetering av hela fraser och dialoger där eleverna kan upptäcka och imitera också talets rytm och pauser. Två informanter konstaterar att de ofta plockar de mest generella felen i elevernas uttal och dessa fel övas tillsammans. Informanterna B, C och F använder bandinspelning vid uttalsundervisningen, andra informanter konstaterar att det är svårt eftersom det inte finns ett språklaboratorium i deras skola. Informant B använder fonetiskt lyssnande, minimiparövningar och diktamen som eleverna gör parvis så att de åt samma gång får själva öva uttalet. Hon använder också fonetiska tecken vid dessa övningar.

Enligt DeKeyser (1995: 380) är undervisning explicit när läraren ger eleverna regler och när läraren uppmuntrar eleverna att fästa uppmärksamhet vid vissa drag. DeKeyser (ibid.) konstaterar vidare att det främjar språkinläring när man går igenom reglerna och lägger märke till dem. Det kan konstateras att bara informanterna B och D tar upp uttalsdrag explicit. De tar upp regler och fäster uppmärksamhet vid dem.

[5] *”Jag går runt i klassrummet och stannar hos elever och påminner dem att uttala det ljudet på ett annorlunda sätt eftersom det står en främre vokal efter.”* (B)

Repetering och imitering kan sägas vara implicita metoder eftersom vid dessa erbjuds det bara språkligt inflöde som eleverna ska anpassa och tillämpa i sitt eget tal utan regler och råd.

Det som jag speciellt var intresserad av vid intervjuerna var prosodins och segmentens roll i undervisningen. Det som hittills kommit fram i denna studie stödjer antagandet att segmentella drag betonas i uttalsundervisningen. Alla informanter förutom den svenskspråkiga konstaterar att det är viktigt att kunna uttala enskilda ljud korrekt för att bli förstådd. Informant E konstaterar rakt att hon tar upp ordbetoning men betonar mer uttalet av enskilda ljud. Informanterna konstaterar dock att prosodiska drag är viktiga för förståelighet men ändå betonar segmentella drag i övningar. Detta hänger med Odishos

(2003: 94) förklaring: segmentella drag är mer diskreta, lätta att definiera och de lärs in lättare jämfört med prosodiska drag (se avsnitt 2.4.4). Alla informanter tar upp intonation och hur man ska uttala artigt. Intressant är att en informant nämner att det är viktigt att ta upp intonation eftersom det förändras i svenska frågesatser. Informanten har en felaktig uppfattning om detta eftersom man inte har kunnat visa tydliga skillnader mellan påståendesatser och frågesatser varken i rikssvenska eller i finlandssvenska (Kuronen och Leinonen 2010b). Detta visar att läraren förmodligen inte vet vad intonation betyder eller generaliserar regler i andra språk att gälla också i svenska.

Informant D, vars andra undervisningsämne är finska, betonar kontrastiv inläring: hon använder finska språket vid jämförelser och låter elever att försöka anpassa vissa ljud i finska ord. Hon använder även prosodiska drag i detta sammanhang. Eleverna får betona finska ord på ett svenskt sätt och uppfatta skillnaden mellan betoningsmönstret på det sättet.

[6] *”Ibland försöker vi på finska att ändra betoningens plats. Jag använder också mitt eget namn som exempel på det att svenskar inte kan uttala mitt namn på ett finskt sätt eftersom det finns en klusil [k] i början och svenskar aspirerar det eller uttalar g som k.” (D)*

Fonetiska termer används inte förutom termen *intonation*. Informanterna anser att läraren ska vara konkret och undvika sådana termer som kan vara okända för eleverna. Jag tolkar att detta också kan bero på det att lärarna själva är osäkra om termerna vilket kom fram när jag använde dem vid intervjun och fick inte relevanta svar.

[7] *”Eleverna är på olika nivåer, de blev rädda för om jag använder fina termer” (C)*

[8] *”Läraren måste vara konkret, man måste komma ihåg att säga att predikaten betyder verbet. Eleverna behärskar inte ännu lingvistiska termer.” (B)*

[9] *”Intonation använder jag. Eleverna kan det begreppet eftersom det också används i engelskundervisningen.” (D)*

Eftersom några termer var obekanta även för informanterna är det klart att de inte används i undervisningen. Man kan fråga att om lärarna själva inte känner till grammatiska begreppen hur bra de behärskar det som begreppet hänvisar till? (se t.ex. Kalmbach 2011a, avsnitt 2.4.2). Denna tolkning får stöd av Tergujeff (2013) som konstaterar att lärarna är osäkra om hur uttalet ska undervisas fast de själva anser att de kan uttala korrekt.

En fråga om finlandssvenskans och rikssvenskans roll i uttalsundervisningen delade meningarna bland informanterna. Alla informanter förutom F talar rikssvenska på den muntliga kursen. Informant F känner sig onaturlig om hon talar rikssvenska eftersom finlandssvenska är hennes modersmål.

Alla informanter tar upp skillnader mellan rikssvenska och finlandssvenska i undervisningen. Flera konstaterar att eleverna tycker om det och är intresserade av hur annorlunda ett och samma språk låter. Informant B betonar att hon alltid tar upp båda varianterna av ett ord. Alla exempel som informanterna gav gällde enskilda ljud, såsom uttalet av ordet ”*känna*”, som fyra av sex informanterna lyfte fram vid denna fråga. Ingen tog upp skillnaderna på den suprasegmentella nivån, t.ex. accenter. Alla informanter anser att rikssvenska är svårare att uttala och förstå för eleverna och därför försöker de tala rikssvenska under lektionerna. Det som delade meningarna var elevernas användning av dessa två varianter. Informant E anser att det är viktigt att vara konsekvent och välja en variant och använda bara det. Informanterna A, B, C och D anser att läraren måste göra eleverna medvetna om dessa två varianter och de kan välja själva vilken de använder men det är inte farligt om de blandar dessa två i talet.

[10]            *”Eleverna får prata vilken variant de vill. Om de uttalar [fenna] passar det för mig. Jag gör också det att eleven får imitera båda varianterna och sen själv uppfatta t.ex. att finlandssvenska är hårdare och så vidare.”* (D)

Informant D tar upp aspiration som används bara i rikssvenskan. Hon konstaterar att också i detta fall får eleverna försöka hur finska ord låter om aspirationen används och med hjälp av en sådan övning uppfatta skillnaden vid uttalet av rikssvenska klusiler.



Informant F anser att det låter konstigt när finska inlärare försöker uttala rikssvenska eftersom det inte är naturligt på basis av skillnaderna mellan finskans och svenskans ljudsystem.

[11] *”Det låter inte naturligt om man inte har bott i Sverige. Det låter konstigt. Men om elever vill uttala rikssvenska lägger jag mig inte i det. De får öva det fast det låter helt felaktigt. Men jag vet inte hur jag ska lära dem eftersom finlandssvenska är mitt modersmål. Jag kan inte heller plötsligt lära dig hur man pratar Savolax dialekt eftersom jag pratar tammerforska.”* (F)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanterna har ganska liknande tankar om uttalsundervisningen på den muntliga kursen. Alla informanter betonar förståelighet och anser att det är viktigt att kunna uttala rätt för att bli förstådd. Fem av sex informanterna betonar uttalet av enskilda ljud och ord i undervisningen och lägger mer märke till det att eleverna kan uttala vissa ord korrekt. Skillnaderna mellan informanterna syns tydligast vid det som anses vara avgörande när det gäller förståelighet. Den svenskspråkiga informantens åsikt om detta skiljer sig från andras. Hon betonar att det inte är märkvärdigt att kunna uttala ett ord eller ett ljud korrekt, utan rytm, intonation och betoning är mer avgörande. Implicita undervisningsmetoder såsom repetering, pardiskussionsövningar och uttalet av textens svåra ord är de används mest i uttalsundervisningen på den muntliga kursen. Teorin om uttalet begränsar sig till de två första gymnasiekurserna eftersom uttalsreglerna tas upp i läromaterialet på dessa kurser (se även Kivelä 2014). Informanterna B och D lyfter fram explicita undervisningsmetoder såsom fonetiskt lyssnande och kontrastiva övningar vilka hjälper eleverna att iaktta och lägga märke till skillnaderna mellan finska och svenska. Bara informant B förklarar explicit varför vissa ljud uttalas på ett visst sätt och hur ljudets plats och dess omgivning påverkar dess realisering i talet.

Alla informanter anser att det är viktigt att ta upp båda uttalsvarianterna, dvs. det finlandssvenska och det rikssvenska uttalet och ge uttalsexempel på båda varianterna. Åsikterna går isär när det gäller vilken variant eleverna ska använda och om det är acceptabelt att blanda dessa varianter. Sammanfattningsvis kan det även konstateras att

informanterna verkar vara osäkra när det gäller uttalsundervisning och de inte är teoretiskt medvetna om alla grammatiska termerna.

## 4.2 Svensklärares åsikter om bedömning av uttalet

Den andra forskningsfrågan som jag vill ha svar på behandlar bedömning av uttal. Enligt resultaten anser informanterna att uttalet är en viktig del i bedömningen. Alla betonar att det påverkar bedömningen om eleven uttalar så att innehållet är svårt att förstå.

[12] *”Om eleven har ett väldigt stort ordförråd men uttalar fel, får hon eller han inte ett bra vitsord”* (B)

[13] *”Om eleven uttalar korrekt men grammatiken går åt skogen är det bättre än att eleven kan alla grammatikregler men uttalar [kö:ra]”* (D)

Informanterna B, C och F nämner att prosodin är avgörande om uttalet anses vara korrekt och om eleven vill ha högre vitsord.

[14] *”Om intonation och ordbetoningar går rätt får eleven automatiskt ett bättre vitsord.”* (C)

[15] *”Om betoning och intonation placeras fel är det svårare att förstå.”* (F)

[16] *”Om eleven vill ha vitsord 10 måste hon eller han ha rätt betoning.”* (B)

Intressant är att informanterna D och E anser saken tvärtom. De betonar uttalet av enskilda ljud i bedömningen. Informant E motiverar att det är lättare att bedöma om eleven uttalar ett enskilt ljud fel. Informant D anser däremot att det är enskilda ljud som påverkar mer förståelighet:

[17] *”Jag betonar mer enskilda ljud i bedömningen, de är lättare att bedöma. Jag tror att det är svårare för svenskar att förstå om vi uttalar enskilda ljud fel fast vi betonar rätt. Jag påstår att det är svårare att förstå [känna sei] än samma ord med fel betoning.”* (D)

Alla informanter baserar bedömningen på en nivåskala för språkkunskaper (CER). Enligt grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen (Utbildningsstyrelsen 2003: 94) ska eleven nå nivån B1.1 i tal (se avsnitt 2.1.3). När det gäller uttalets roll i bedömningen skriver informant B egna anteckningar under det muntliga provet. Informant D har ett eget system, där hon delar muntliga kunskaper i mindre delar.

[18] *”Jag har fem delområden som jag bedömer separat och ger poäng på dem. Uttalet utgör således en femtedel och om eleven uttalar helt okorrekt får hon eller han ändå vitsordet 8 om eleven har fulla poäng i andra delar.”*  
(D)

Informant D använder således *analytisk* bedömning, medan andra informanter bedömer mer *holistiskt*, dvs. de bedömer inte delområden separat utan som helhet. Informant F betonar att hon inte bedömer uttalet som ett separat delområde utan koncentrerar sig på förståelighet.

[19] *”Jag bedömer ett muntligt prov alltid som helhet, knepet är att jag inte avskiljer uttalet som enskild del. Om jag bedömde uttalet separat, borde jag ha kriterier och ta ställning till varianter. Jag borde bestämma vad som är korrekt uttalat och vad som inte.”* (F)

Liknande har konstaterats i Huhta (1993, se avsnitt 2.5.1): När man bedömer uttalet separat måste man ha kriterier och bestämma sig för vilket uttalssätt det är som eleven förväntas använda i provsituationen.

Enligt projektet LukSuS (2010-2012) anser lärarna att det är lätt att bedöma uttalet. Liknande resultat fick jag i denna studie. Alla informanter anser att uttalet är lätt att bedöma. Flera informanter nämnde ordförråd och interaktion som svårare delområden. Informant C tog upp svårigheten att vara objektiv när man bedömer sina egna elever. Däremot anser informant D att uttalet är lätt att bedöma, eftersom man antingen kan eller inte kan uttala korrekt.

[20] *”Uttalet är en så konkret del och man hör genast om talaren kan uttala rätt.” (D)*

Informant E anser att det är lätt att bedöma uttalet om man har konkreta kriterier. Hon kritiserar Utbildningsstyrelsens prov vars övning, som mäter uttalet, inte är jämförbar eftersom texten som eleverna läser innehåller olika uttalsdrag i olika texter. Hon nämner t.ex. räkneord som är svåra för några elever samt ord av främmande ursprung vars uttal inte alltid följer svenskans uttalsregler. Enligt informant E är det problematiskt att några måste uttala dessa men andra har inga sådana ljud i texten. Informant E föreslår att det borde finnas en jämförbar dialog för alla elever i provet. Denna dialog borde innehålla de vanligaste uttalsdrag som hade tränats under kursen. Då skulle det vara lättare att markera vilka ljud eleven uttalar korrekt och vilka inte. Med hjälp av dessa markeringar skulle det vara lätt att räkna hur många fel eleven gör och ge vitsord på uttalet. Informant E kan tolkas betona segmentella drag även här. Hon nämner inte betoning eller andra prosodiska drag som ska stå i texten utan betonar att alla elever borde ha liknande *ljudexempel* i texten.

Alla informanter betonar att det är viktigt att ge feedback på elevens uttal. Informant F ger hellre uppmuntrande feedback än korrigerar elevernas felaktiga uttal. Alla konstaterar att de aldrig korrigerar elevernas uttal så att hela gruppen hör utan personligt, eller de plockar de drag som eleverna oftast uttalar fel och dessa drag upprepas tillsammans. Informanterna C och D lyfter fram att de ännu oftare hör att eleverna inte känner igen bokstaven å.

Bland andra Kujansivu (2002), Hildén (2009) och Lintunen (2013) rekommenderar att använda egenutvärdering och kamratfeedback när det gäller muntliga kunskaper (se avsnitt 2.5.1). Bara en informant i denna studie använder både egenutvärdering och feedback av kurskamrater på den muntliga kursen (se citat [4]). Informant A använder inte egenutvärdering men hennes elever ger feedback på varandras uttal.

[21] *”Vi har egenutvärdering muntligt så att eleverna lär sig fästa uppmärksamhet vid sitt eget uttal. Och andra elever får ge feedback i parövningarna” (C)*

Informant C motiverar detta på samma sätt som Lintunen (2013). Informant C betonar metakognitiva kunskaper, dvs. att eleverna blir medvetna om sitt eget uttal med också om varandras uttal och att de lär sig att upptäcka felaktigt uttal i andras tal och på det sättet korrigerar också drag i sitt eget uttal. Andra informanter använder inte egenutvärdering eller kamratfeedback på den muntliga kursen. Alla utom informanterna B och E ger feedback även på ett muntligt slutprov. Informanterna D och F beskriver också de drag som eleven uttalade korrekt eller hade svårigheter i. Vid denna fråga började informant F fundera mer på det om hon verkligen bedömer talet som helhet eller om hon avskiljer uttalet som egen del (se citat [19]):

[22]            *”Jag skriver i provet vad som var bra i uttalet och vad som inte. Så att eleven får veta vad hon eller han ska öva mer. Alltså ja, nu måste jag konstatera att jag nog bedömer uttalet dels separat om jag beskriver det för eleven.”* (F)

Informanterna B och E konstaterar att de inte har tid att ge personlig feedback på slutprovet. Informant E har även räknat att hon har bara 26 sekunder tid per en elev att ge feedback när hon ger provet tillbaka sista kursdagen.

Jag skulle också ha kunnat fråga hur mycket slutprovet betonas i slutbetyget och vilket annat som tas med i bedömningen, dvs. om bedömningen är mer *formativt* eller *summativt*. Nu koncentrerade jag mig i detta andra tema enbart på bedömningen i slutprovet och utelämnade bedömningen under kursen. Det kan ändå antas att bedömningen är dels formativt eftersom eleverna gör muntliga övningar och alla informanter konstaterar att de går runt i klassrummet och lyssnar på elevernas tal och ger feedback på det. Jag antar att detta påverkar också kursbetyget.

Sammanfattningsvis kan det följande konstateras när det gäller bedömning av muntliga kunskaper och uttal.

- Förståelighet är det viktigaste kriteriet i bedömningen av uttalet.

- Uttalet anses vara lätt att bedöma och alla informanter betonar att det är viktigt att ge feedback på uttalet och de gör det under kursen. Bara två informanter ger feedback på uttalet även i samband med slutprovet. Brist på tid och stora grupper anses vara hinder för personligt feedback.
- Informanterna är medvetna om prosodins betydelse när det gäller förståelighet men de flesta betonar ändå uttalet av enskilda ljud i bedömningen. Skillnaden mellan finskspråkiga och en svenskspråkig lärare syns också här. Den svenskspråkiga informanten betonar helheten i bedömningen och anser att intonation och talets rytm påverkar mer på det hur förståeligt uttal är och hon betonar dessa också i bedömningen.
- Bedömning av muntliga kunskaper kan anses vara mer holistiskt än analytiskt. Bara en informant avskiljer olika delområden inom muntlig språkfärdighet från varandra till separata delar som hon ger poäng för.
- Egenutvärdering används av en informant och kamratfeedback av två informanter. Informant E förhåller sig kritiskt mot det muntliga provet gjort av Utbildningsstyrelsen. Hon anser att provet inte är jämförbart mellan eleverna.

### 4.3 Uttal i undervisningsmaterialet

Det tredje temat i intervjun var undervisningsmaterialet på den muntliga kursen och uttalet i dessa material. I detta avsnitt presenteras först läroboken *Galleri 6* som alla informanter använder på den muntliga kursen RuB6/RuA7. Jag presenterar hurdana uppgifter det finns i läroboken och hur uttalet syns där genom att beskriva övningarnas innehåll och funktion. I läroboksanalysen koncentrerar jag mig på de övningar som handlar enbart på uttal och där uttalet har en betydande roll. Jag utelämnar andra muntliga övningar och hörförståelseövningar på basis av att denna studie fokuserar i uttalsundervisningen. Därefter presenteras de åsikter som informanterna har om undervisningsmaterialet i allmänhet och om läroboken *Galleri 6*

### 4.3.1 *Galleri 6*

Läroboken *Galleri 6* (Otava 2009) är den sjätte läroboken i läroboksserien *Galleri*, avsedd för gymnasister med medellång lärokurs i svenska och är gjord för den muntliga kursen. Boken används även i A-svenskan. I beskrivningen i början av *Galleri 6* konstateras att: ” *GALLERI 6* repeterar de teman som behandlats på tidigare kurser och förstärker språkkunskaper. Under kursen utvecklar du dina kommunikativa kunskaper, ökar ordförrådet och repeterar de centralaste grammatiska strukturerna. - -. Vid sidan av muntliga kunskaper övar du hörförståelse och skrivande på kursen.” (Galleri 6 2009: 3) [egen översättning]

I början av boken finns det en egenutvärdering som eleverna kan göra såväl i början av kursen som i slutet. Där kan eleven utvärdera sina svenskkunskaper när det gäller förståelse, produktion och realiakunskap. Eleven ska utvärdera hur hon eller han har övat uttal, dvs. vilka metoder eleven har använt för att lära sig svenskt uttal.

I läroboken betonas imitering och repetering vid uttalsinläringen och det syns i övningarna. Efter varje text finns det en uttalsövning där det har tagits upp svåra ord som eleven ska lyssna på och upprepa efter ljudbandet eller efter läraren. Denna övning blir svårare för varje stycke och avancerar från ordnivån till satsnivån. I orden står med fet stil det ljud som eleven ska fästa uppmärksamhet vid, t.ex. skillnaden mellan [o]/[u], [u]/[ʊ], [g]/[j], [k]/[ʃ], [ä]/[e] och bokstavskombinationerna *-ion*, *-sion*, *-tion* och *-sj*. Vid dessa fall har endast ett ljud eller en bokstavskombination markerat med fet stil, det finns varken transkriptioner av dessa ord eller betoningsmarkeringar. Efter att ha repeterat orden efter bandet eller efter läraren, ska eleverna läsa orden parvis. I instruktionerna i övningen vid stycke 1 står det att ”observera och korrigera varandras uttal” [egen översättning] (*Galleri 6* 2009: 22) I en liknande övning efter text 2 står det i instruktionerna att ”du kan markera uttalsinstruktionen av ljudet eller bokstavskombinationen inom hakparentes om du vill” (*Galleri 6* 2009: 42) [egen översättning]. I stycke 2 finns det också en dialog som eleverna ska läsa parvis. I denna dialog finns det sådana ord med svåra ljud som tagits upp i uttalsövningen tidigare. I stycke 3 har denna samma uttalsövning utvecklats vidare. Nu ska eleven uttala en fras och lägga märke till de ljud som står fet stil, t.ex. *utan orsak, gentemot sin omgivning, tappa förtroendet*. I nästa övning övar eleven fonetiskt lyssnande, dvs. eleven ska lyssna på satser och fylla i satsen de ord

som hon eller han hör och som övats tidigare. Vid denna övning uppmuntras eleverna dessutom att *ge feedback* på varandras uttal, inte bara *betrakta* och *korrigera* det. I stycke 4 finns det inte längre hela fraser i uttalsövningen utan eleven ska läsa en kort text på olika sätt, t.ex. trött, irriterat och ivrigt. I en övning i stycke 4 övas också uttalet av utrop efter ljudbandet, t.ex. *Vad det är kallt! Usch, vilket väder!* (*Galleri 6* 2009: 77) I stycke 5 finns det inte längre svåra ord som eleven ska uttala utan de ska repetera hela frasen efter ljudbandet. Det har understrukits ord som eleven ska lägga märke till, t.ex. *De blev kära i varandra*. I det sista stycket finns det igen enskilda svåra ord som eleven ska upprepa men även ord med betoningsmarkeringar, t.ex. *ovä'sentligheter*.

Lintunen (2004) konstaterar att fonetiska tecken hjälper vid språkinläringen speciellt hos finska inlärare eftersom IPA-tecken har samma princip som finska: ett ljud i tal motsvarar en bokstav i skrift. När det gäller fonetiska tecken i läromaterialet finns det transkriptionerna av vissa ord i ordlistan i *Galleri 6*. Därtill finns det betoningsmarkeringar av sådana ljud där betoningen inte ligger på den första stavelsen, t.ex. [*i'hu:p*] och [*je'me:nsam*]. Vid några ord i ordlistan ges transkriptionen av båda varianterna: [*tʃä:rle:k*]/[*çä:rle:k*]. Dessa ges ändå inte vid alla sådana ord där man tydligt kan höra skillnaden mellan finlandssvenska och rikssvenska, t.ex. ordet *station* transkriberas bara på finlandssvenska [*sta'fu:n*].

På basis av läroboksanalysen kan det konstateras att en uttalsövning där eleven ska upprepa textens ord blir svårare för varje stycke. Med andra ord avancerar uttalsövningen från ordnivån till frasnivån. Först fokuseras övningen till uttalet av enskilda ord, senare avanceras på frasnivån och till slut presenteras svåra ord i deras kontext. Därtill tas betoningsmönstret med i samband med denna uttalsövning i slutet av boken. Uttalsövningarna är svårt att klassificera till grupper som beskriver deras karaktär eftersom det finns bara en likartad uttalsövning i varje stycke i läroboken. Å andra sidan kan hörförståelseövningar och alla muntliga övningar räknas som uttalsövningar. I denna läroboksanalys har jag ändå bestämt mig för att avgränsa analysen att gälla bara sådana övningar vars mål är att tydligt öva uttalet.

Alla uttalsövningar i *Galleri 6* baserar sig på lyssnande och repetering. I läroboken tas det inte upp särdrag i svenskans uttalssystem explicit, utan all inläring sker implicit via



hörsel och repetering (se avsnitt 2.4.2). Fonetiska tecken används i ordlistan men inte i uttalsövningen där eleven ska upprepa orden efter ljudbandet. Några skillnader mellan rikssvenska och finlandssvenska tas upp i ordlistorna. Dessa skillnader begränsar sig till att omfatta skillnaderna på den segmentella nivån. I uttalsövningarna betonas uttalet av enskilda ljud och bokstavskombinationer som avviker från finskans ljud. Prosodiska drag tas med först i slutet av boken där presenteras sådana ord där betoningen inte ligger på den första stavelsen. Några betoningsmarkeringar finns också i transkriptionerna i ordlistan. Betoning är den enda drag inom prosodin som tas upp i läroboken. Ryt, intonation och accenter kan eleven höra på ljudbandet men dessa tas inte upp i materialet och övas separat. I det analyserade materialet används inte termer såsom *betoning*, *rytm* och *intonation*. Egenutvärdering och kamratfeedback har betonats i läromaterialet. Vid alla uttalsövningar uppmuntras eleverna att fästa uppmärksamhet vid, korrigera och ge feedback på varandras uttal.

#### 4.3.2 Svensklärarnas åsikter om och erfarenheter av undervisningsmaterialet

Jag blev intresserad av undervisningsmaterialet på den muntliga kursen eftersom alla informanter som deltog i studien nämnde materialet flera gånger vid intervjun. Alla informanter konstaterar redan i början av intervjun att läroboken har en stor roll när det gäller det som behandlas under lektionerna. När jag frågade om arbetsmetoder på kursen, berättade informanterna om läroboken och hurdana övningar det finns där.

[23]           ”Läroboken är egentligen den som styr också uttalsundervisningen. Vi övar det som står i materialet” (A)

[24]           ”Vi upprepar dialoger som finns i boken efter ljudbandet”(F)

Alla informanter förutom informant B är väldigt nöjda med boken *Galleri 6*.

[25]           ”*Galleri 6* är egentligen perfekt, vi följer den. Jag behöver inte göra material själv” (C)

[26]           ”*Galleri* är en sådan läroboksserie att man inte behöver ha något extra vid sidan av den utan snarare är det så att man måste bestämma sig för att vilka bra övningar jag är tvungen att utelämna” (A)

- [27] ”Det finns så mycket material i Galleri 6 att det finns möjlighet att välja sådana övningar som passar bäst för gruppen och motsvarar den nivå eleverna står på.” (D)
- [28] ”Det finns alltför mycket att gå igenom i Galleri 6. Tiden räcker inte. Jag var nöjd när vi inte hade en lärobok på den muntliga kursen. Eleverna också vill prata mer, men i boken antas att vi går igenom allt annat också, t.ex. grammatik.” (B)

När det gäller uttalet i läroboken *Galleri 6* anser informanterna B och D att det inte finns tillräckligt med uttalsövningar i materialet.

- [29] ”Uttalet är det enda som saknas i läroboken, men det tar jag från Galleri 1 och 2. Det borde finnas mer om uttalet i Galleri 6.” (D)
- [30] ”Uttalet betonas nog inte i Galleri 6. Jag hoppas att det skulle finnas en sammanfattande teori om uttal. Nu har jag själv gjort en sådan sammanfattande teori där eleven hittar de ord och ljud som är svåra att uttala.” (B)

Informant B lyfter upp även uttalet i *Galleris* digitala undervisningsmaterial och kritiserar att meningen med digitala övningarna inte fungerar bra och det är lärarens ansvar att förklara hur vissa ljud och ord ska uttalas. Enligt Green-Vänttinen m.fl. (2010: 62) har muntlig kommunikation inte så stor roll i undervisningen på grund av att den inte ingår i en finsk studentexamen (se kapitel 1). Informant B tar ställning till detta. Hon betonar det att studentexamen styr det som står i läromaterialet och eftersom det inte ännu finns en muntlig del i studentexamen betonas det inte heller muntlig kommunikation och uttal i materialet och i undervisningen. På den muntliga kursen finns det flera kommunikativa övningar i undervisningsmaterialet men informant B anser att man inte har tid att sätta sig in i det eftersom man måste förbereda sig för studentexamen.

Digitalisering i skolvärlden har blivit aktuellt under de senaste åren, t.ex. digitalisering av studentexamen kommer att realiseras inom ett par år (Studentexamensnämnden 2015). När det gäller andra undervisningsmaterial har informanterna D och E utnyttjat teknologin. Informant D har gjort övningar i *Moodle* som är en digital lärandeplattform

på nätet. Informant E använder *Quizlet* som är ett digitalt undervisningsverktyg för språkinläringen. Informanterna C, D, E och F konstaterar att de inte gärna använder teknologin på den muntliga kursen. De motiverar att det tar mycket tid och de är oroliga för om teknologin fungerar eller inte.

- [31]           ”*Jag blir nervös när teknologin inte funkar. En gång jobbade vi med iPad och det tog tre gånger mer tid än att jobba utan dem.*” (D)
- [32]           ”*Om teknologin inte funkar, tar det tid från undervisningen*” (E)
- [33]           ”*Jag tycker inte om att använda teknologin eftersom den inte för med sig den riktiga kontakten som eleverna kan ha när de pratar ansikte mot ansikte med klasskompisar.*” (C)

Enligt projektet LukSuS spelat användningen av teknologin fortfarande en liten roll på den muntliga kursen (se avsnitt 2.1.3). Projektet genomfördes år 2010-2012 och fortfarande syns detta i min studie.

Enligt resultaten i denna studie kan det konstateras att läroboken har en stor roll i undervisningen även på den muntliga kursen och påverkar det som tas upp i undervisningen. Läroboken på den muntliga kursen koncentrerar sig mer på uttalet av enskilda ljud än på prosodiska drag. Teorin om uttalet tas inte upp explicit utan övningarna baserar sig på lyssnande och repetering. Informanterna i denna studie är nöjda med läroboken *Galleri 6* men skulle vilja ha fler uttalsövningar i boken. Digitalt material och teknologi används till största delen bara för att lyssna på språket och för att ha autentiskt material på Internet.

## 5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Uttalet utgör en stor del i kommunikationen. Om man uttalar fel, blir man lätt missförstådd. Uttalet har traditionellt sett spelat en liten roll i undervisningen på gymnasienivån. En orsak till detta anses vara det att en muntlig del inte ingår i studentexamen. (se t.ex. Green-Vänttinen 2010:62) Undervisning av muntliga kunskaper har småningom börjat få större roll i gymnasiet. År 2009 ändrade Utbildningsstyrelsen en av gymnasiekurserna till en muntlig kurs i A- och B1-språk.

Syftet med denna studie var att ta reda på svensklärarnas åsikter om den muntliga kursen RuB6/RuA7 -*Tala och förstå bättre*. Målet på denna kurs är att öva muntliga kunskaper och förstärka elevernas förmåga att kommunicera på svenska i det dagliga livet (Utbildningsstyrelsen 2009). Speciellt var jag intresserad av hur uttalet syns på denna kurs, i bedömningen och i undervisningsmaterialet. En muntlig kurs möjliggör övning av muntliga kunskaper och erbjuder eleverna möjlighet att koncentrera sig på tal och samtal i en hel kurs. Jag var intresserad av det hur uttalet, den stora faktorn som påverkar det hur innehållet tolkas, behandlas under kursen och vad lärarna anser vara viktigt att lära sig om svenskans uttal under den muntliga kursen.

Min studie har tre huvudteman: uttalet på den muntliga kursen, uttalet i bedömningen på denna kurs och uttalet i undervisningsmaterialet som används på den muntliga kursen. Studien genomfördes som temaintervju med sex gymnasielärare i svenska från Mellersta Finland och Birkaland. Alla informanter hade undervisat minst 10 år på gymnasienivån och flera muntliga kurser under åren. En informant hade svenska som modersmål, andra var finskspråkiga.

Resultaten visar att rätt uttal anses vara viktigt att lära sig för att bli förstådd. Uttalet anses vara viktigt ta upp i undervisningen speciellt på den muntliga kursen men ändå anser informanterna att studentexamen påverkar det som betonas i undervisningen i gymnasiet. Detta har också konstaterats till exempel i Green-Vänttinen m.fl. (2010) och i Tergujeff (2013).

Enligt Kjellin (2002) är det just prosodiska drag som påverkar förståelse och har en stor betydelse om språket anses vara flytande eller inte (se avsnitt 2.2.3). Intressant är att alla finskspråkiga informanter i denna studie anser att det är just enskilda ljud som påverkar om uttalet anses vara flytande eller inte och de betonar uttalet av enskilda ljud i undervisningen. De flesta informanter är ändå medvetna om prosodiska dragens inverkan på förståelighet. Tvärtom anser en tvåspråkig informant som har svenska som modersmål. Hon betonar rytm i uttalsundervisningen och anser att det är viktigt att ha rätt betoning för att bli förstådd. Jag har inte hittat undersökningar om det hur språklärarnas modersmål påverkar det som hon eller han betonar i undervisningen. Enligt resultaten i denna studie antar jag att det finns skillnader mellan svenskspråkiga och finskspråkiga språklärare när det gäller uttalsundervisningen. Eftersom det är fråga enbart på ett fall kan man absolut inte generalisera detta resultat. Det skulle vara intressant att forska i detta vidare och ta reda på hurdana skillnader det finns mellan finskspråkiga och svenskspråkiga svensklärare samt hur modersmålet påverkar uttalsundervisningens innehåll. Jag antar att i det tvåspråkiga Finland finns det säkert svensklärare med svenska som modersmål och därför skulle det vara möjligt att forska i det.

Enligt resultaten övas enskilda ljud och uttalet av separata ord mer än prosodiska drag, dvs. intonation, rytm och accenter. Enligt Odisho (2003: 94) lärs segmentella drag in lättare eftersom de är lätta att definiera jämfört med prosodiska drag. Detta syns i resultaten och i tidigare forskning. Enligt Tergujeff (2013) anser finska lärare att enskilda ljud är utgångspunkter i uttalsundervisningen och prosodiska drag undervisas för litet i skolan fast det är just prosodin som spelar större roll om talaren blir förstådd eller inte (se avsnitt 2.4.2). Tergujeffs undersökning fokuserades till engelskundervisning men kan antas även gälla svenskundervisning i Finland (se Moilanen 2014). En orsak till det att uttalet inte spelar en så stor roll i undervisningen kan också vara det att finlands-svenskt uttal anses vara lätt att tillägna sig eftersom det liknar finskt uttal och därför fäster man inte mycket uppmärksamhet vid uttalsundervisningen i svenska i finska skolor. Prosodiska drag, t.ex. betoningsmönstret, avskiljer sig ändå från finskans system vilket jag anser vara viktigt att ta hänsyn till i undervisningen för att undvika missförstånd. Dessa är mina egna antaganden och det skulle vara intressant att forska i temat närmare, eftersom Tergujeff (2010) koncentrerade sig endast på engelskundervisningen.

När det gäller undervisningsmetoder på den muntliga kursen används implicita metoder, såsom lyssnande, imitering och repetering mest. Parövningar och diskussioner i små grupper används också mycket. När det gäller explicita metoder, använder en informant kontrastiva övningar med mål att öka elevernas medvetenhet om skillnaderna mellan svenska och finska samt mellan rikssvenska och finlandssvenska. En informant berättar för eleverna varför vissa ljud uttalas på ett visst sätt och tar upp hur ljudets omgivning påverkar dess realisering i talet. Fast det är väldigt viktigt att imitera mycket för att lära sig uttala rätt, behövs det även teori (Kuronen och Leinonen 2010: 8). Tergujeff (2013) uppmuntrar lärarna att använda också explicita undervisningsmetoderna vid uttalsundervisningen. Enligt Lintunen (2013) är det viktigt att eleverna blir medvetna om mål-språkets drag för att lära sig in dessa. Detta förverkligar åtminstone en informant i denna studie. Bland andra Flege (1995), DeKeyser (2005) och Celce-Murcia m.fl. (2010) betonar viktighet av explicita metoder i språkundervisningen. Celce-Murcia m.fl. (2010) konstaterar att man får bättre resultat om man uppmuntrar eleverna att fästa uppmärksamhet vid uttalet, t.ex. med hjälp av hörförståelseövningar och klassificerande upptäcksuppgifter. Dessa synpunkter syns inte i mina resultat. Bara två informanter använder tydligt sådana metoder som höjer elevernas språkmedvetenhet.

Eftersom lyssnande, imitering och repetering står i en central roll i undervisningen kan det konstateras att auditiva inlärare, dvs. inlärare som lär sig lättast genom att lyssna, drar mer nytta av de övningar som görs på kursen än visuella inlärare, som måste ha en visuell sinnesförmåelse, och kinestetiska inlärare, som lär sig genom känsel och rörelse. Jag tog inte upp dessa begrepp i teoridelen eftersom jag ansåg att de inte är relevanta för denna studie. Jag fokuserade inte på att utreda om uttalsundervisningen favoriserade vissa inlärningsstilar men beaktansvärt är att auditiva inlärare troligen har mest nytta av sådana övningar som enligt resultaten i denna studie används mest på den muntliga kursen.

Det andra temat i denna studie är uttalets roll i bedömningen på den muntliga kursen och hur lärarna upplever det. Enligt grunderna för läroplanen i gymnasieutbildningen (GLGY 2003: 94) ska alla delområden inom språkfärdigheten beaktas enligt prioriteringarna i kursbeskrivningarna vilket betyder att också muntliga kunskaper ska bedömas på kursen. På den muntliga kursen deltar eleverna i ett muntligt prov gjort av Utbild-

ningsstyrelsen. Enligt resultaten är lärarna medvetna om hur uttalet påverkar bedömningen. Uttalet utgör en central del i bedömningen och påverkar mycket slutbetyget på provet. Några lärare anser även att eleven ska ha suprasegmentella drag i uttalet för att få det högsta vitsordet. Eftersom mängd av informanter i denna studie är tämligen liten kan jag inte konstatera vilka drag som betonas mer i bedömningen av uttalet. Det är ändå värt att notera att informanterna lyfte upp prosodin i detta fall och är medvetna om detta fast de i undervisningen mest koncentrerar sig på uttalet av enskilda ljud.

Resultaten visar också att muntlig språkfärdighet är lätt att bedöma. Liknande resultat visar projektet LukSuS (se avsnitt 2.5.1). Alla informanter förutom en konstaterar ändå att de bedömer ett muntligt prov som helhet, dvs. holistiskt, och inte avskiljer uttalet från andra delområden. I intervjun frågade jag inte om informanterna bedömer analytiskt eller holistiskt utan det har jag tolkat på basis av deras svar på andra frågor. Fast de flesta informanter konstaterar att de inte avskiljer uttalet från andra delområden kan de säga om det är lätt eller svårt att bedöma det, och en även beskriver uttalet skriftligt i provsituationen. På basis av dessa kontroversiella resultat antar jag att uttalet är svårt att avskilja från andra delområden när man bedömer talet och ger vitsord på *helhet* men uttalet är ändå lätt att avskilja från talets andra karaktär.

Enligt Lintunen (2013) är det viktigt att eleverna utvärderar även sitt eget uttal för att få information hur eleverna själva upplever sitt uttal. Även gymnasielagen förpliktigar egenutvärdering i bedömningen (se avsnitt 2.5). Genom att bedöma sig själva blir eleverna också mer medvetna om sina egna kunskaper och om det som ska övas mer. Enligt resultaten i denna undersökning har egenutvärdering en liten roll på den muntliga kursen. Jag tolkar att orsaken till detta är brist på tid. Beaktansvärt är dock att läroboken *Galleri 6*, som alla informanter använder på kursen, innehåller en egenutvärderingsblankett där eleverna ska även bedöma sitt uttal (se avsnitt 4.3.1). Det är ändå värt att notera att jag ställde frågan i intervjun då vi talade om bedömningen och om det muntliga provet. Det kan vara så att informanterna har tolkat frågan att betyda egenutvärdering efter det muntliga provet, inte under kursen och därför är antalet informanter som använder egenutvärdering så liten.

Enligt resultaten anses personlig feedback på uttalet vara viktigt för eleverna fast brist på tid och stora grupper anses vara hinder för detta. Att ge feedback har en stor betydelse i uttalsinläringen (se t.ex. Celce-Murcia m.fl. 2010: 323). Jag antar att informanter i denna studie är medvetna om återkopplingens betydelse men tidsbrist förorsakar att de inte hinner göra det så mycket de vill. Lintunen (2013) rekommenderar att eleverna ska ge feedback även på varandras uttal. Detta gör två informanter i denna studie. I avsnitt 4.3. presenteras resultaten av innehållsanalys av den lärobok som används på den muntliga kursen. I resultaten kommer fram att eleverna uppmuntras att ge feedback på varandras uttal vid flera uttalsövningar. Enligt resultaten följer lärarna läroboken och på lektionerna görs de uttalsövningar som finns i läromaterialet. Ändå ger eleverna inte feedback på varandras uttal fast det uppmuntras göra i läroboken. På basis av detta kan det konstateras att läraren har en stor beslutanderätt om vad som tas med i undervisningen och vad som utelämnas. Detta hänger inte riktigt ihop med forskning som visar att lärarna följer läroboken nästan slaviskt. Fast övningen görs på lektionen, lämnas bort en del som står i övningens instruktioner.

Jag diskuterade tidigare segmentella och suprasegmentella drag i uttalsundervisningen och konstaterade att Tergujeffs (2013) resultat stödjer mina fast hon undersökte uttalsundervisningen i engelska. När det gäller prosodins roll i läromaterialet finns det en likhet mellan mina resultat och Tergujeffs (2013) resultat även här. Läroboken fokuseras till uttalet av enskilda ljud vilket jag antar påverka rakt undervisningens innehåll. Denna studie visar att undervisningen även på den muntliga kursen är läroboksstyrd (se även LukSuS 2010-2012). Jag antar att detta korrelerar med det att enskilda ljud betonas mer än prosodi i undervisningen. Lärarna är ändå väldigt nöjda med läroboken fast de skulle lägga till uttalsövningar. Det kom inte fram vid intervjuerna *hurdana* uttalsövningar de saknar.

Därtill visar resultaten att användningen av teknologi är ringa. Teknologin används för att lyssna på målspråket och skaffa autentiskt material men inte som hjälp i uttalsundervisningen. Liknande konstaterades i projektet LukSuS (se avsnitt 2.1.3). Detta resultat är beaktansvärt eftersom studentexamens digitalisering kommer att föra med sig utmaningar gällande språkundervisning. Eleverna ska vänja sig vid användandet av teknologi



redan under gymnasiekurserna. En muntlig del i studentexamen väcker även nya frågor gällande teknologin och hur det ska användas under kurserna.

## 6 AVSLUTNING

Syftet med denna undersökning var att redogöra för uttalets roll på den muntliga kursen RuB6/RuA7 – *Tala och förstå bättre* som Utbildningsstyrelsen ändrade till en muntlig kurs år 2009. Med hjälp av temaintervju undersöktes sex informanternas erfarenheter av uttalsundervisning på den muntliga kursen. Därtill kartlades uttalsövningarna i läroboken *Galleri 6* som alla informanter använde på den muntliga kursen. Resultaten analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys.

Resultaten visar att uttalet övas relativt mycket på den muntliga kursen och lärarna anser att det utgör en viktig del i kommunikativ kompetens. När det gäller segmentella och suprasegmentella drag i uttalet betonas segmentella drag avsevärt mer än suprasegmentella drag. Detta syns även i läromaterialanalysen. På den muntliga kursen används implicita metoder mer än explicita även om tidigare forskning befrämjar betydelse av explicit uttalsundervisning. Uttalet är lätt att bedöma och det påverkar slutbetyget mer än grammatiska drag. Teknologi, egenutvärdering och kamratfeedback spelar inte en stor roll på den muntliga kursen. Därtill kan det konstateras att läroboken styr undervisningen även på den muntliga kursen.

Det som denna studie inte tar hänsyn till och inte granskar närmare är hur eleverna själva upplever uttalsundervisningen på den muntliga kursen. Även tidigare liknande studier har betraktat enbart lärarnas erfarenheter av och åsikter om temat (t.ex. Ruoho 2011, Moilanen 2014). Elevernans åsikter har inte undersökts närmare.

Jag upplever att denna studie kan ge en tydlig bild på svensklärarnas åsikter om den muntliga kursen och om uttalets roll i undervisningen och i undervisningsmaterialet. Eftersom jag har tagit läroboksanalysen med i studien, kan man få en mer omfattande bild på hur dess innehåll syns i undervisningen och förstå informanternas åsikter bättre. Det är märkvärdigt att det analyserade materialet är avskilt från klassrumssituationen där materialet används. Jag själv har inte använt materialet i en autentisk undervisningssituation och det kan ha påverkat min analys. Det skulle ha varit givande att observera hur materialet fungerar och hur lärarna utnyttjar det vid uttalsundervisningen. Inom ramen

för magisteravhandling avgränsade jag ändå ämnet för att omfatta bara intervjuerna och läroboksanalysen. Det är dock sannolikt att resultaten skulle vara annorlunda med andra informanter. I denna studie kommer alla informanter från Mellersta Finland och Birkaland som är finskspråkiga områden med en relativt liten svenskspråkig minoritet. Resultaten skulle ha kunnat vara olika om informanterna hade kommit från Österbotten eller från Södra Finland där svenska har en större roll. Vissa resultaten får dock stöd från tidigare forskning (se t.ex. Moilanen 2014).

Slutligen är det värt att påpeka att det kan finnas möjliga felkällor i studien beroende på det att jag inte förklarade temat för informanterna på förhand. Problemet vid intervjuerna var att några informanter inte kände till termerna gällande uttalsundervisning, t.ex. *segment*, *prosodi*, *aspiration*, *explicit undervisning*. Jag preciserade några begrepp, såsom ”*segmentaaliset piirteet*”, även på svenska, eftersom alla informanter hade haft svenska som studiespråk. En av informanterna bad mig att inte använda ”*fina lingvistiska termer*”. Jag skulle ha kunnat precisera temat noggrannare i förväg och förklara bakgrunden mer exakt samt definiera termerna *explicit/implicit undervisning*, *prosodi* och *segment* före intervjun. Jag antog att informanter kände till begreppen och jag anser att det är en orsak till att jag inte fick analysbara svar på vissa frågor.

Dufva (2011: 134) konstaterar att när forskaren analyserar intervju svaren kvalitativt är det alltid fråga om hans eller hennes subjektiva tolkningar. Forskaren filtrerar och väljer det som han lyfter upp genom sina egna synsätt. Jag är medveten om att min passionerade ställning till uttalsundervisningen ha påverkat det som jag frågat vid intervjun och mina antaganden delvis styrde analysen fast jag inte hade några hypoteser. Jag har varit av den åsikten att uttalet undervisas alldeles för litet i gymnasiet fast jag själv inte har någon erfarenhet av att undervisa på gymnasienivån. Detta kan ha påverkat mina förutsättningar inför intervjuerna och de frågor som jag ställde.

## LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2011. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Abrahamsson, N. 2009. Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) 2009: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Blom, A., Kaunisto, S., Nyman, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2009. *Galleri Kurs 6*. Helsinki: Otava
- Bulut, S., Kajander, P., Repo, H. & Wahlroos, S. 2007. *Magnet, kurs 1*. Opettajain materiaali. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Brown, H.D. 2004. *Language assessment: Principles and Classroom practises*. New York: Pearson Education.
- Cattegno, C. 1963. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. & Goodwin J.M. 2010. *Teaching pronunciation : a course book and reference guide*. New York: Cambridge University Press.
- Curran, C-A. 1976. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- Dahlstedt, K-H. 1972. *Svårigheter i svenskans uttal*. Lund: Skånska Centraltryckeriet
- DeKeyser, R. 2005. Implicite and explicite learning. I Doughty, K.J. & Long, M.H. (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Wiley-Blackwell. (tillgänglig: <http://www.international.ucla.edu/media/files/handbook.pdf>)
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielen oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I Kalaja, P. med fl. (red.): *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 131-145.
- Eckman, F. R. 1977. *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*. Language learning
- Engstrand, O. 2007. *Fonetik light [lajt] : kortfattad ljudlära för språkstudier och uttalsundervisning*. Lund: studentlitteratur.
- Escudero, P. 2007. Second language phonology: the role of perception. I: M.C. Pennington (red.) *Phonology in context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 109–134.

- Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. 1984. *Learner language and language learning*. Copenhagen: Gyldendal.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment*. London: Routledge.
- Flege, J. 1995. Two procedures for training a novel second language phonetic contrast. *Applied psycholinguistics* 16: 425-442. Tillgänglig: [http://jimflege.com/files/Flege\\_two\\_methods\\_AP\\_1995.pdf](http://jimflege.com/files/Flege_two_methods_AP_1995.pdf) (hämtad 23.3.2015)
- Garlén, C. 1988. *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 3.11.2014)
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 1.10.2014)
- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad: 1.10.2014)
- Gordon, J., Darcy, I. & Ewert, D. 2013. Pronunciation learning and teaching: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. I: Levis, J & LeVelle K. (red). *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pronunciation in the Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University. 194-206.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, M. & Lehtinen-Eklund H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors universitet. Helsingfors.
- Gymnasielag 629/1998, 17 § 1 mom.
- Hildén, R. 2009. Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. *Tempus* 7/2009
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hokkanen, K. 2012. *Gymnasieelevers erfarenheter av muntlig språkfärdighet i svenska och av den muntliga kursen Tala och förstå bättre*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38018/URN:NBN:fi:jyu-201206121853.pdf?sequence=1>
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, S (red.): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hultman, T. 2010. *Svenska Akademiens språklära*. Svenska Akademien. Stockholm

- Ingman, M. 2014. *Med mål att tala och förstå bättre – Muntliga kursens påverkan på muntlig språkfärdighet i svenska hos gymnasister*. Pro gradu –avhandling. Tammerfors universitet: Nordiska språk. Tillgänglig <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95702>
- Kalmbach, J-M. 2011a. Kielioppiterminologian rooli vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielioppiterminologian-rooli-vieraan-kielen-opetuksessa-ja-oppimisessa/> (hämtad: 18.4.2015)
- Kalmbach, J-M. 2011b. *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Jyväskylä: Institutionen för språk.
- Kirkova-Naskova, A., Tergujeff, E., Frost, D., Henderson, A., Kautzsch, A., Levey, D., Murphy, D. & Waniek-Klimczak, E. 2013. Teachers' views on their professional training and assessment practices: Selected results from the English Pronunciation Teaching in Europe Survey. In J. Levis & K. LeVelle (red.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. Aug. 2012*. Ames, IA: Iowa State University. 29 –42
- Kivelä, I. 2014. *Uttalsundervisning i läroboksserien Galleris digitala undervisningsmaterial*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43728>
- Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Elanders Graphic Systems AB.
- Kuhl, P. K. 2000. A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 97(22): 11850-11857. Tillgänglig: <http://www.pnas.org/content/97/22/11850.full.pdf+html> (hämtad: 23.3.2015)
- Kulmala, M. 2013. *Muntliga övningar i två läroboksserier*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42429>
- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2000. Fonetiska skillnader mellan finlandssvenska och rikssvenska. I: Jönsson m.fl. (red.): *Svenskans beskrivning 24*. Linköping. Linköping University Electronic Press. [http://www.ep.liu.se/ecp\\_article/index.en.aspx?issue=006;article=011](http://www.ep.liu.se/ecp_article/index.en.aspx?issue=006;article=011). 125-138. (Hämtad: 13.3.2015)
- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2010. *Svenskt uttal för finskspråkiga. Teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal*. Tammerfors: Juvenes Print Tampereen Yliopistopaino AB.
- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2010b. Prosodin i frågeordsfrågor i finlandssvenska. I: Falk, C., Nord, A & Palm, R (red). 2010. *Svenskans beskrivning 30*. Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet. 165-176.

- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2011. *Historiska och nya perspektiv på svenskan i Finland*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lag om ändring av gymnasielagen (1116/2008)
- Lantz, A. 1993. *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Leinonen, T. 2007 *Nordisk dialektologi och sociolingvistik*. Arboe, T. (red.). Århus: Aarhus University Press, p. 246 - 256
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York.
- Lintunen, P. 2004. *Pronunciation and phonemic transcription : a study of advanced Finnish learners of English*. Turku: University of Turku.
- Lintunen, P. 2013. Kuinka kielenoppija eroaa foneetikosta? Ääntämistaidon opettamisesta ja itsearviointista. *Konferenssijulkaisu Fonetikan päivät XXVIII*. Turku: Turun Yliopisto.
- Lähdesmäki, S. 2004. Oppikirja tutkijan käsissä. I: Nevalainen, T. m.fl. 2004. *Englannin aika: elävän kielen kartoitusta*. Helsinki: WSOY.
- Hakola, O. & Hildén, R. 2011. Opettajan kokemukset lukion vieraiden kielten suullisten kurssien toteutuksesta ja suullisen kielitaidon arvioinnista. I: *LukSuS – lukion suullisen kielitaidon kurssin seurantahanke 2010-2012*. Helsingin yliopisto: opettajakoulutuslaitos. Tillgänglig <http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/dokumentit/> (hämtad 29.10.2014)
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. [Världen förändras – vad gör skolan? Textanvändning i modersmål och främmande språk i skolan och på fritiden.] Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Melin-Köpilä, C. 1996. Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 41. Uppsala: Uppsala universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:160851/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 13.3.2015)
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E (red.) 1995: *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4. Åbo universitet. Painosalama AB.
- Moilanen, J. 2014. *Auffassungen der Deutch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, tyska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43101>

- Määttä, T. 1983. *Hur finskspråkiga uppfattar svenskans vokaler. En studie i kontrastiv fonetik med naturligt och syntetiskt tal*. Umeå: Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:612811/FULLTEXT02.pdf>
- Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual & foreign language classes*. München: Lincom Europa.
- Pennington, M. C. 1996. *Phonology in English Language Teaching. An International Approach*. London: Longman.
- Pennington, M. C. 2007. *Phonology in context*. Chippenham and Eastbourne: Antony Rowe Ltd
- Purcell, E. & Suter, R. 1980. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning* 30. 271-287
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman.
- Ruoho, M. 2011. *Svensklärarnas åsikter om, attityder till och erfarenheter av den muntliga kursen Tala och Förstå bättre och övning av muntlig språkfärdighet*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27074>
- Selander, S., Julkunen, M-L. & Åhlberg, M. 1991. Research on texts at school, n:o 37. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Salenius, A. 2011. *Taking it a tad further: comparing English and Swedish course materials in terms of presenting prosody and accent variation*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37172#>
- Studentexamensnämnden. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/se/> (hämtad 11.11.2014)
- Takala, S. 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Tergujeff, E., Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2011. Phonetics and Foreign Language Teaching in Finland. In Werner, S. & Kinnunen, T. (red.), *XXVI Fonetikan päivät 2010*. Joensuu: UEF. 63–68
- Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities. University of Jyväskylä. Jyväskylä University printing house. Tillgänglig [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41900/978-951-39-5322-5\\_vaitos03082013.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41900/978-951-39-5322-5_vaitos03082013.pdf?sequence=1)



- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, S. (red.): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 63-76.
- Tordberg, U. 2005. *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups förlag.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyreslen 2009: Ändring av grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för unga 2003.  
[http://www.oph.fi/download/118035\\_Maarays\\_10\\_2009\\_ruots\\_ei\\_sal.pdf](http://www.oph.fi/download/118035_Maarays_10_2009_ruots_ei_sal.pdf) (hämtad 11.11.2014)
- Utbildningsstyrelsen 2015: Utkast till grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen. [http://www.oph.fi/lp2016/utkast\\_till\\_grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/utkast_till_grunderna_for_laroplanen) (hämtad 12.2.2015)
- Utbildningsstyrelsen 2015: Utkast till läroplansgrunder för gymnasiet. [http://www.oph.fi/download/166560\\_Lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015\\_Luonnos\\_14.4.2015.pdf](http://www.oph.fi/download/166560_Lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_Luonnos_14.4.2015.pdf) (hämtad 14.4.2015)
- Vihanta, V.V., Leinonen, K. & Pitkänen, A.J. 1990. On Rhythmic Features in Finland-Swedish and Sweden-Swedish. I: Wiik, K. och Raimo, I. (red): *Nordic Prosody V. Papers from a Symposium*. Painosalama Oy, Turku. 325-350.
- Wilkins, D.A. 1976. *National Syllabuses*. London. Oxford University Press
- Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos.

## Teemahaastattelu

### Ääntämisen opetus ruotsin suullisella kurssilla *RuB6/RuA7 – Tala och förstå bättre*

1. Tausta
  - a) Kauanko olet opettanut ruotsia lukiossa?
  - b) Kuinka monta suullisten kurssia?
2. Ääntäminen suullisella kurssilla
  - a) Minkä verran ääntämistä harjoitellaan kurssilla?
  - b) Kuinka tärkeänä pidät ääntämistä? Perustele
  - c) Millaisia ääntämisharjoitteita tehdään?
  - d) Termien käyttö?
  - e) Mikä on prosodisten ja segmentaalisten piirteiden rooli?
  - f) Minkä verran ääntämistä ohjailtaan, korjataan virheitä?
  - g) Tehdäänkö eroa suomenruotsin ja ruotsinruotsin ääntämisen välille?
3. Ääntäminen arvioinnissa
  - a) Mikä osuus ääntämisellä on kurssin arvioinnissa?
  - b) Onko apuna jokin malli tai taulukko?
  - c) Miten koet ääntämisen arvioinnin? Onko se vaikeaa/helppoa?
  - d) Mitä asioita painotat ääntämistä arvioitaessa? (prosodia vs. segmentit)
  - e) Annatko palautetta ääntämisestä kurssin aikana tai kokeessa? Miten?
4. Ääntäminen materiaaleissa
  - a) Mikä kirjasarja kurssilla on käytössä?
  - b) Millaista ääntämistä tukevaa materiaalia kurssilla käytetään?
  - c) Tyytyväisyys? Itsetehtyä materiaalia?
  - d) Teknologian rooli?