

**UNDERVISNING I MUNTLLIG SPRÅKFÄR-  
DIGHET I SVENSKA OCH ENGELSKA –  
GYMNASISTERS ERFARENHETER OCH  
BEHOV**

**Aleksiina Raja**

Magisteravhandling i svenska och engelska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikations-  
studier

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Aleksina Raja	
Työn nimi – Undervisning i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska – gymnasisters erfarenheter och behov	
Oppiaine – Ruotsin kieli	Työn laji – Pro gradu -tutkielma
Aika – Elokuu 2020	Sivumäärä – 89 + liitteet
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia lukiolaisten käsityksiä suullisesta kielitaidosta, sen tärkeydestä ja oppimisesta sekä miten he itse määrittelevät kyseisen käsitteen. Pääpaino tutkimuksessa on opiskelijoiden kokemukset suullisen kielitaidon opetuksesta lukion ruotsin ja englannin tunneilla ja näiden kahden kielen vertailu keskenään.</p> <p>Tutkimuksen teoriapohjana käytetään eri määritelmiä kommunikatiivisesta kompetenssista, painottuen Bachman &amp; Palmerin sekä EVK:n näkemyksiin. Tutkielmassa esittelen myös keinoja testata ja arvioida suullista kielitaitoa sekä vertailen ruotsin ja englannin varieteetteja keskenään. Aikaisemmat tutkimukset keskittyvät opiskelijoiden käsityksiin suullisesta kielitaidosta sekä suullisesta ylioppilaskokeesta. Kerään aineistoni haastatteleamalla kymmenen lukiolaista ja tutkimusmetodinä käytän sisällönanalyysia.</p> <p>Keskeisimmät tulokset tutkimuksessa osoittavat, että lukiolaiset pitävät suullista kielitaitoa tärkeimpänä kielenoppimisessa, mutta he kokevat, että sen opetus jää vähäiseksi kielten oppitunneilla. Vaikka suullinen kielitaito nähtiin tärkeänä, sen testaus ylioppilaskokeessa jakoi mielipiteitä. Kuitenkin kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että he pärjäisivät hyvin englannin suullisessa ylioppilaskokeessa, mutta vain yksi oli tätä mieltä, kun kyseessä oli ruotsin suullinen koe.</p>	
Asiasanat – svenska språket, engelska språket, muntlig språkfärdighet, gymnasiet	
Säilytyspaikka – JYX	
Muita tietoja – Sivuainetutkielma englannin kieleen	

# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	5
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	6
1.2	Material .....	7
1.3	Metod.....	10
1.4	Tidigare forskning .....	11
2	PERSPEKTIV PÅ ATT TESTA OCH BEDÖMA MUNTLLIG SPRÅKFÄRDIGHET 16	
2.1	Studentexamen i Finland förr och nu .....	16
2.2	Prov i muntliga färdigheter – hur och varför?.....	19
2.2.1	Att testa muntlig språkfärdighet.....	19
2.2.2	Att bedöma muntlig språkfärdighet .....	23
2.2.3	Behov av muntligt prov .....	28
2.3	Svenska och engelska – en jämförande översikt .....	29
2.3.1	Varieteter av svenska och engelska .....	30
2.3.2	Möjliga svårigheter i uttalet av svenska och engelska.....	31
2.3.3	Diskussionen kring svenska och engelska varieteter .....	32
3	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	37
3.1	Centrala begrepp.....	37
3.2	Kommunikativ kompetens i ett historiskt perspektiv .....	38
3.3	Gemensam europeisk referensram för språk .....	42
3.3.1	Generella kompetenser.....	45
3.3.2	Kommunikativ språklig kompetens .....	47
4	ANALYS OCH RESULTAT .....	50
4.1	Gymnasisternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet .....	50
4.1.1	Definition av muntlig språkfärdighet.....	50
4.1.2	Svenska och engelska som språkmodeller .....	53
4.2	Undervisning av muntlig språkfärdighet ur gymnasisternas perspektiv .....	57
4.2.1	Undervisning i muntlig språkfärdighet – gymnasisternas erfarenheter.....	57

4.2.2 Skillnaderna i undervisningen av muntlig språkfärdighet i svenska och engelska.....	60
4.2.3 Informanternas muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska utanför klassrummet .....	61
4.3 Gymnasisternas muntliga språkfärdighet i svenska och engelska.....	63
4.3.1 Informanternas kompetenser i att tala svenska och engelska .....	64
4.3.2 Informanternas styrkor och svagheter i att tala svenska och engelska.....	65
4.4 Muntliga studentprovet ur gymnasisternas perspektiv .....	68
4.4.1 Informanternas åsikter om det muntliga studentprovet .....	68
4.4.2 Uppgiftstyper i det muntliga provet.....	71
4.4.3 Bedömning av det muntliga studentprovet .....	73
4.4.4 Informanternas framgång i muntliga studentprovet.....	75
5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	78
LITTERATUR .....	83
BILAGOR .....	88

# 1 INLEDNING

Muntlig språkfärdighet är sällan en prioritet i undervisningen (Kautonen & Tergujeff 2019: 12). Grammatik, ordförråd och skriftlig produktion är de tre delområden som undervisningen oftast fokuserar på. Ett argument för mindre fokus på muntlig språkfärdighet har oftast varit att inlärare lär sig att tala automatiskt på lektionerna och på fritiden (Kautonen & Tergujeff 2019: 12). Finland tillhör de europeiska länder som inte har något muntligt prov i studentexamen (KK 842/2008). Redan på 1990-talet föreslog Sauli Takala (1993) att muntliga prov borde vara en del av studentexamen, men diskussionen har pågått i flera decennier. Undervisnings- och kulturministeriet (2006: 26) konstaterade tidigare att det inte är realistiskt att bedöma gymnasieelevers muntliga språkkunskaper i de allmänna språkexamina. Som kompromiss föreslog man att den ena av de riksomfattande fördjupade kurserna i A- och B1-lärokurserna ändras till en kurs i muntlig språkfärdighet. Under den här kursen bedöms muntliga språkkunskaper enligt de prov och bedömningskriterier som är producerade av Utbildningsstyrelsen. Tio år senare, år 2017, föreslog en arbetsgrupp vid undervisnings- och kulturministeriet att ett prov i framtiden kommer studentexamen innehålla ett muntligt prov både i främmande språk och i det andra inhemska språket.

Teorier om den muntliga aspekten av språkkunskaper har utvecklats från och med 1960-talet, och termen som används och tillämpas i dag är *kommunikativ kompetens*. Dell Hymes (1972) utvecklade termen i början av 1970-talet, men andra lingvister har vidareutvecklat den och skapat egna teoretiska modeller (se t.ex. Canale & Swain 1980, Bachman 1990, Bachman & Palmer 1996). De här teoretiska modellerna har fungerat som grund för *Gemensam europeisk referensram för språk*, GERS, som gavs ut för första gången år 2001. GERS utgör en gemensam grund för språkinlärning i EU. Europeiska skolor har utarbetat sina kursplaner, läroplaner, examina och läromedel enligt GERS. Därför har den muntliga språkfärdigheten även stor samhällsrelevans.

Även om diskussionen kring muntliga prov i studentexamen har varit långvarig har studenter önskat mer uppgifter som utvecklar deras muntliga färdigheter för att klara sig i arbetslivet och dessutom har lärare stött tanken på muntliga prov (se Mäkelä 2005). I den globala världen har engelskan blivit ett viktigt kommunikationsspråk i vardags- och arbetslivet. Svenska språket är

det andra nationalspråket i Finland och därför ses kunskaper i svenska som en merit i arbetslivet (Skoglund 9.6.2018). Dessutom spelar svenskan en stor roll i den finländska kulturen och historien.

I min avhandling kommer jag att intervjua tio gymnasister om deras uppfattningar om undervisningen i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska på gymnasienivå. Jag anser att muntlig språkfärdighet är en viktig del av undervisningen och som blivande lärare vill jag bidra till området i min egen undervisning. Trots att jag anser att muntlig språkfärdighet ska framhävas i undervisningen vill jag ge rösten åt gymnasister. Anser de att muntlig språkfärdighet i språkundervisning är viktigt? Och anser de att det är så pass viktigt att de är beredda att avlägga ett muntligt delprov i studentexamen? Frågor av detta slag aktualiseras i min studie.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med min magisteravhandling i svenska och engelska är att redogöra för undervisningen i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska på gymnasienivå ur studenters synvinkel. I avhandlingen är jag intresserad av hur gymnasister uppfattar begreppet muntlig språkfärdighet och hur viktigt detta delområde inom språkinläring är för dem. Huvudvikten i avhandlingen ligger på hur gymnasterna ser på den undervisning som de har fått och de behov som de eventuellt har när det gäller det planerade muntliga studentprovet. Anser de att de har fått tillräckligt med undervisning för att klara av provet? Motsvarar teorin i skolan med verkligheten utanför skolan? I min studie kommer jag att jämföra språken svenska och engelska sinsemellan. Jag ska redogöra för om studenterna anser att det finns skillnader på hur muntlig språkfärdighet har undervisats i svenska och engelska. Även om läroplanen är densamma i båda språken kan praktiken vara annorlunda: i dagens samhälle används de här språken i delvis olika kontexter och därför kan undervisningen av muntlig språkfärdighet vara annorlunda. Lärare i svenska koncentrerar sig eventuellt mera på att uppmuntra studenter att våga tala svenska medan lärare i engelska vill att studenter kan diskutera samhällsfrågor.

I undersökningen kommer jag att svara på följande forskningsfrågor:

1. Vad är muntlig språkfärdighet i svenska och engelska enligt gymnasister?

2. Hurdan undervisning har de fått när det gäller muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska?
3. Hur ser de på sina egna muntliga språkfärdigheter med tanke på det muntliga studentprovet i dessa språk?

Denna avhandling omfattar fem kapitel. I kapitel 2 presenterar jag olika teoretiska perspektiv på muntlig språkfärdighet, det vill säga hur och varför man kan testa och bedöma muntlig språkfärdighet och om det finns ett behov av muntligt prov. I kapitel 3 presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för min avhandling. Jag redogör för de viktigaste begreppen och ger en historisk översikt över kommunikativ kompetens. I kapitel 4 presenterar jag analysen och resultaten av min avhandling. I det sista kapitlet, kapitel 5, sammanfattar och diskuterar jag resultaten.

## **1.2 Material**

Materialet för min undersökning består av temaintervjuer. Jag har intervjuat tio gymnasister som studerar i en normalskola i Finland. Intervjuerna genomfördes parvis eller i grupper på tre personer.

En temaintervju, det vill säga en halvstrukturerad intervju, är ett lämpligt sätt att samla in material då man vill framhäva att människan bör ses som subjekt i forskningen i fråga. När forskaren har svårigheter att förutse åt vilket håll svaren kommer att gå kan temaintervjun vara en relevant metod. Andra fördelar med temaintervjun är att man kan ställa flera frågor om svaren är oklara eller om informanten inte har förstått frågan. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35.) I en temaintervju fokuserar man på vissa teman som diskuteras (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). I denna avhandling bygger temaintervjustommen på den teoretiska bakgrunden och består av fyra tematiska helheter (se bilaga 1). När man genomför en temaintervju tar man hänsyn till informanternas uppfattningar om ämnet i fråga samt hur viktigt ämnet är för dem. I min avhandling vill jag redogöra för hur gymnasister uppfattar muntlig språkfärdighet och hurdana erfarenheter de har om det. Dessutom är det viktigt för gymnasister att lära sig muntlig språkfärdighet.

Dufva (2011: 135–136) konstaterar att subjektivitet av intervjun är en komplicerad fråga: å ena sidan är målet att beskriva världen med informanternas ögon, men å andra sidan lämnas analysen av informanternas uppfattningar till forskaren. Detta är dock en svaghet endast om tolkningarna är ungefärliga och grundlösa eller om de främjar forskarens egen agenda. Ändå anser jag att temaintervjun är en ändamålsenlig metod för denna undersökning, eftersom fokus ligger på gymnasisters egna uppfattningar och tolkningar om muntlig språkfärdighet och den undervisning de har fått i muntlig svenska och engelska.

Före den egentliga intervjun genomförde jag en pilotintervju via Skype. Pilotinformanten hörde till samma målgrupp som de egentliga informanterna, det vill säga hen gick i årskurs 2 i gymnasiet. Pilotinformanten går dock i ett annat gymnasium och bor på en annan ort än de egentliga informanterna. Pilotintervjun tog ungefär tjugo minuter och gav inte någon anledning till att revidera mina intervjufrågor.

Materialet samlades in i maj och oktober 2019 i en normalskola. I normalskolan finns det redan ett tillstånd för undersökningar, vilket innebär att jag inte behövde be om tillstånd av mina informanter och deras föräldrar. Alla informanter läste årskurs 2 i gymnasiet. Jag valde årskurs 2 eftersom de har erfarenhet av att studera språk i gymnasiet och studentexamen börjar närma sig. Fördelningen av studenterna i fråga om kön har inte blivit så jämn som jag hade önskat. Detta beror på frivilligheten och i min studie var flickor frivilligare att delta i studien än pojkar. Jag intervjuade nio flickor och en pojke. Jag använde en bandspelare och iPad för att spela in intervjuerna.

Informanterna fyllde i ett formulär med bakgrundsinformation innan vi började själva intervjun (se tabell 1). Formuläret innehåller information om informanternas ålder, deras senaste kursbetyg i svenska och i engelska samt deras egen uppfattning om sina språkkunskaper i svenska och engelska enligt GERS (se tabell 1). Orsaken till att jag bad informanterna fylla i bakgrundsinformationen skriftligt är att alla intervjuer genomfördes antingen i par eller i grupper med tre personer. När jag kommer att analysera intervjuerna kan bakgrundsinformationen hjälpa med kontextualiseringen. Eftersom jag intervjuade flera informanter på samma gång bestämde jag mig att be informanterna fylla i bakgrundsinformationen för att undvika en situation där de



måste avslöja personlig information. För några kan kursbetyg och uppfattningar om deras språkkunskaper vara personlig information. Därför ville jag att informationen fylls i skriftligt för att undvika osäkra svar. Alla intervjuer spelades in av mig. Intervjuerna tog ungefär 25–45 minuter beroende på antalet informanter. Gruppintervjuer tog längre tid än intervjuerna som genomfördes parvis.

**Tabell 1.** Informanternas bakgrundsinformation

Informant	Ålder	Senaste kursbetyget i svenska	Senaste kursbetyget i engelska	Egen uppfattning om språkkunskaper i svenska	Egen uppfattning om språkkunskaper i engelska
Milla	18	8	8	A2/B1	B2/C1
Mikko	17	10	9	B1	B1
Hanna	17	10	10	B2	C1/C2
Lotta	18	10	10	A2/B1	C2
Eeva	17	9	10	A1/A2	C1
Jaana	17	9	10	B1	C1
Laura	18	9	9	A2	B1/B2
Tiina	17	7	9	B1	C1
Heidi	17	9	10	B1	C2
Anna	17	8	10	A1	C2*

Tabell 1 visar att jag intervjuade tio informanter varav tre är 18 år gamla och sju är 17 år gamla. Informanterna är färgkodade enligt grupp eller par. Milla, Lotta och Laura var i samma grupp. Informant Mikko, Heidi och Anna var i samma grupp. Informanterna Hanna och Jaana intervjuades tillsammans, detsamma gällde även Eeva och Tiina. Det lägsta kursbetyget i svenska är 7 (Tiina) och det högsta 10 (Mikko, Hanna och Lotta). Medeltalet av kursbetygen i svenska är 8,9. Enligt tabell 1 är gymnasisternas kursbetyg i engelska högre än det i svenska: det lägsta kursbetyget är 8 och det högsta 10. Således är medeltalet 9,5. Gymnasisternas egna uppfattningar om sina muntliga språkfärdigheter enligt GERS i båda språken varierade sinsemellan.

Endast en gymnasist angav samma betyg både i svenska och i engelska. Resten av gymnasi-  
terna gav sig ett högre betyg i engelska än i svenska. Till skillnad från alla andra gymnasister  
har Anna deltagit i en språkkurs i engelska där kursdeltagares språkkunskaper har bedömts och  
därför grundar sig denna informants uppfattning på språkkursens bedömning.

### **1.3 Metod**

Den analysmetod som jag använder i min studie är innehållsanalys som är en kvalitativ metod.  
Den bygger på en systematisk gruppering av text (Nyberg & Tidström 2012: 135). Nyberg och  
Tidström (2012: 135) konstaterar att de texter man undersöker kan antingen analyseras utgå-  
ende från den teoretiska referensramen eller materialet. Innehållsanalys tycks vara ett flexibelt  
sätt att analysera kvalitativt material, men enligt Nyberg och Tidström (2012: 136) har metoden  
också fått en del kritik – ibland tycks metoden vara alltför enkel och analysen saknar djup. Som  
Dufva konstaterade i avsnitt 1.2, lämnas analysen av informanternas uppfattningar till forskaren.  
Också Nyberg och Tidström (2012: 135) påpekar att metoden har fått kritik för att den ibland  
avsiktligt utelämnar material till exempel om gruppering sker utgående från en på förhand fast-  
ställd teoretisk referensram. Därför är det viktigt att forskaren noggrant beskriver hur innehålls-  
analysen de facto har gjorts.

Nyberg och Tidström (2012: 137) rekommenderar att man translittererar intervjuerna under den  
period då man samlar in sitt material. Eftersom en del av mina intervjuer genomfördes i maj  
2019 och resten i oktober 2019, translittererade jag intervjuerna inte under sommaren utan vän-  
tade tills att alla intervjuer var genomförda. Genomgången av intervjumaterialet började i slutet  
november 2019. Detta skedde genom att transkribera materialet i elektronisk form och utifrån  
detta började själva arbetet med den skriftliga rapporten, det vill säga bearbetningen av resul-  
taten och analysen.

Innan jag redogör för analysprocessen vill jag poängtera något om denna typ av analys. Eskola  
och Suoranta (1996: 111) konstaterar att forskarens tankegångar spelar en relativt stor roll i  
kvalitativ analys och tolkning av resultaten. Problemet med detta är att man inte kan förutsäga  
människans beteende. Därför har jag valt att inte formulera några specifika hypoteser. Därför  
kan man inte generalisera mina undersökningsresultat. Detta beror inte endast på att min studie

är kvalitativ till sin natur och därför inte generaliserbar utan på studentunderlaget i en normal-skola. Det finns en tydlig skillnad i studentexamens medeltal mellan normalskolor och andra gymnasier i Finland (Yle 2019). Materialet innehåller inte upplevelser och erfarenheter av studenter som har svårigheter med sina gymnasiestudier eller studenter som riskerar att misslyckas i studentexamen i engelska eller svenska (Pollari 2016: 205–206). Med detta avser Pollari att studentunderlaget i detta gymnasium är annorlunda än i andra gymnasier: för att komma in på detta gymnasium måste man ha ett bra betyg och det är vanligt för studerande att vara mycket framgångsrika i sina studier.

Jag kommer att analysera mitt material utgående från Tuomis och Sarajärvis (2018: 122) instruktioner enligt följande: Först lyssnar jag på mina intervjuer och transkriberar dem. När transkribering är färdig läser jag transkriptionerna i detalj. Därefter börjar jag exciperera utsagorna genom med speciell hänsyn till ord och fraser. Efter exciperingen gör jag en lista av de ord och fraser jag belagt och utgående från listan redogör jag för likheter och skillnader mellan dem. Genom fraser och ord skapar jag underkategorier. Därefter anknyts de här underkategorierna för att skapa huvudkategorier som jag kommer att presentera i resultatet (kapitel 4). Jag har redan bestämt mig de teman jag är intresserad av och dessa utgör de fyra diskussionsteman i mitt intervjuunderlag (bilaga 1).

## **1.4 Tidigare forskning**

I detta avsnitt kommer jag att presentera de studier som är relevanta för min avhandling. Jag har valt att koncentrera mig på doktorsavhandlingar som antingen behandlar studenternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet och studentexamen eller eventuella behov av muntliga delprov i studentexamen.

Maarit Ilola (2018) har undersökt finska elevers uppfattningar om muntlig språkfärdighet och inläringen av den samt bedömning i engelska. Hennes mål är att öka medvetenhet om elevernas uppfattningar för att förbättra undervisning och bedömning av muntlig färdighet i engelska. Ilolas undersökning är en kvalitativ fallstudie som består av intervjuer med nio elever från årskurs 9. Hennes material innehåller också självvärderingar och utvärderingar. Intervjufrågorna

är planerade kring tre teman: uppfattningar om muntlig kompetens i engelska, inläring av denna kompetens samt bedömning av muntlig kompetens.

Materialinsamlingen i Ilolas undersökning genomfördes som en temaintervju med strukturerade och öppna frågor. Dessutom gör informanterna självbedömning om sina muntliga färdigheter i engelska som en del av undersökningen. Informanterna gör också en kollegial granskning av två andra elever, det vill säga informanterna fick bedöma de här elevernas muntliga språkfärdighet. Undersökningen utförs både kvalitativt och kvantitativt och kompletteras delvis med kvalitativ innehållsanalys.

Ilola kommer fram till att eleverna beskriver muntliga kunskaper i engelska så att de kan tala och kommunicera förståeligt. Dessutom rapporterade eleverna att de viktigaste delområdena är kunskaper i uttal, ordförråd och grammatik. De flesta elever tyckte att muntlig färdighet i engelska borde studeras både i och utanför skolan. När det gäller metoder och miljöer är elevernas preferenser dock fördelade. Somliga föredrar aktiviteter i klassrummet och andra anser att man borde bo utomlands i ett engelskspråkigt land för att lära sig engelska i vardagliga kommunikationssituationer. Fördelar med skolundervisning är lärarens stöd och hjälp, men fokus ligger ändå på skriftliga uppgifter och grammatik och eleverna skulle vilja ha mer muntliga och kommunikativa övningar. Sammanfattningsvis visar studien att man borde förbättra undervisning och bedömning i muntlig kompetens i engelska i grundskolan. Resultaten betonar relevansen av att undervisa och bedöma muntlig språkfärdighet regelbundet.

Pirjo Pollari (2016) undersökte gymnasisters erfarenheter och förväntningar om studentexamen i engelska. Studentexamen är det enda *high-stakes test*, det vill säga det enda testet med höga insatser i det finländska skolsystemet. Pollari (2016: 185) påpekar att eftersom studentexamen är pålitlig och giltig, kan den således ha en positiv *washbackeffekt*.<sup>1</sup> Examen kan ha en stor betydelse när lärare förbereder sina studenter för examen. Lärare kommer att ”undervisa enligt standarden” som kan leda till bättre inläring (Pollari 2016: 185). De som är kritiska till ”high-stakes test” anser att när läraren använder mycket tid till repetition minskar det både innehållet

---

<sup>1</sup> Med *washbackeffekt* avser man påverkan av prov som styr hur studenterna undervisas i klassrummet. Den kan vara antingen positiv eller negativ (se vidare t.ex. Bachman & Palmer 1996: 30–31, Larsson 2018: 19).

i och metodologin av undervisning och inläring. Dessutom anser Wynne Harlen (2012) enligt Pollari att examen gör inläringen ytlig eftersom studenterna ofta bara är intresserade av att få godkänt, inte av att lära sig innehåll och kunskaper (Harlen 2012, citerad i Pollari 2016: 186).

Gymnasister från årskurs 2 och 3 svarade på Pollaris enkät. Enkäten innehöll 100 frågor. Bland teman fanns till exempel bedömningsmetoder som används och nyttan av kurser i engelska, gymnasiernas personliga erfarenheter och uppfattningar om bedömning om studentexamens noggrannhet, rättvishet och handledning. Enkäten innehöll både slutna och öppna frågor. De slutna frågorna i Pollaris studie analyserades kvantitativt genom att använda deskriptiv statistik och de öppna frågorna analyserades kvalitativt genom innehållsanalys.

Resultaten visar att 40 procent av gymnasierna på årskurs 2 har fått för lite instruktioner inför studentexamen i engelska. Studentexamen verkar ha en ganska stark *washbackeffekt* endast på de sista kurserna. Fast studentexamen tycks vara ett stort mål både för gymnasterna och för lärare, säger nästan alla informanter att de studerar engelska med tanke på framtiden, inte bara med tanke på examen. Nästan två tredjedelar av informanterna har dock lidit av stress eller ångest över testet under sina studier. De som redan hade tagit examen i engelska tycker att den inte har varit ett pålitligt sätt att visa sina kunskaper och ansåg att lärarens bedömning är mer korrekt. Likväl tyckte en del att lärarens bedömning inte heller är det bästa sättet. Dessutom tyckte informanterna att flervalsfrågor inte är ett lämpligt sätt att bedöma språkkunskaper eftersom de ofta är besvärliga och missvisande.

Raili Hildén (2000a) har studerat finskspråkiga abiturienternas muntliga färdigheter i svenska och speciellt hurdana bedömningskriterier man använder när man bedömer dessa färdigheter. Undersökningens mål har varit att bekräfta de vanligaste bedömningskriterierna i muntlig språkfärdighet i svenska. I undersökningen analyserade hon 29 abiturienters prestation i form av videospelningar från åren 1994–1996. Hildéns undersökning är en kollektiv fallstudie med en del tillämpning av kvalitativa och kvantitativa tekniker. Informationen av abiturienternas tal kompletterade hon med att beskriva kvalitativt och numeriskt deras studier i svenska i gymnasiet. Hildén använde interaktion, initiativrikedom, begriplighet, flyt, språkets omfattning och språkriktighet som bedömningskriterier i testerna. Hennes resultat visar att oavsett att det finns

skillnader inom samma årskurs, de egenskaper som beskrivs i bedömningskriterierna korrelerar med betygsnivån.

Till exempel de som var livliga hade mer framgång än de som var blyga, och de som tog initiativ hade mer framgång än de som var passiva. Dessutom visar resultaten att de som använde sitt ordförråd mångsidigt men gjorde många fel var framgångsrikare än de som hade ett begränsat ordförråd och gjorde mindre fel. Det fanns en korrelation mellan framgång i det muntliga provet och framgång i studier i svenska samt i studentexamen.

Eeva Saleva (1997) undersökte om studentexamen i språk ska kompletteras med ett muntligt delprov, företrädesvis ett språkstudiotest. Hon valde att undersöka språkstudiotest i stället för en intervju eftersom det erbjuder möjligheter att testa alla studenter på samma gång på ett arbetsekonomiskt sätt. Prioriteten var att undersöka om ett språkstudiotest är ett pålitligt och effektivt sätt att bedöma studenter. Saleva utförde också intervjuer för att kunna jämföra styrkor och svagheter av intervjuer och språkstudiotest. Dessutom undersökte hon studenternas attityder till att tala på främmande språk och bedömning. Hon frågade studenter om en vistelse utomlands förbättrar deras muntliga kunskaper i språket i fråga. Om det stämmer kan det muntliga delprovet öka ojämlikheten mellan studenter. Materialet samlade hon in genom intervjuer, språkstudiotester och attitydkartläggning. I en attitydkartläggning avgör studerande sina inställningar till övning och prov av muntliga kunskaper med en Likert-skala. Dessutom fick studenterna berätta om sina uppfattningar om undervisning av muntliga kunskaper och jämföra språkstudiotestet med intervjun.

Salevas resultat visar att gymnasister föredrar en intervju framför ett språkstudiotest när det gäller att testa muntliga kunskaper i engelska. Abiturienter förhåller sig positiva till att öva och testa muntliga kunskaper i gymnasiet och önskar mer övning i tal. Undersökningen gav ingen klar bild av hur en vistelse utomlands möjligen påverkar muntliga kunskaper i engelska. De flesta studenter berättar dock att de använder engelska för att lära sig språket och upprätthålla sina kunskaper. Att öva tal visade sig att gynna produktion och hörförståelse. Framgången i studentexamen i engelska visade sig korrelera med framgången i det muntliga delprovet såsom i Hildéns (2000) undersökning. Utgående från sin studie rekommenderar Saleva (1997) att man utöver samspelet borde undervisa ännu mer tekniska kunskaper såsom uttal och flyt. Enligt Saleva (1997: 184) är det väsentligt att sträva efter att bli förstådd och ha ett naturligt samspel,

men det är inte tillräckligt om man har studerat språk i tio år. Slutligen konstaterar Saleva (1997: 185) att man borde testa muntliga kunskaper med flera separata prov och olika provtyper.

Den tidigare forskningen visar att man har undersökt muntlig språkfärdighet ur flera olika perspektiv. Ilola har undersökt elevernas uppfattningar om muntlig språkfärdighet, Pollari har undersökt gymnasisters uppfattningar och erfarenheter om studentexamen i engelska. Saleva och Hildén har undersökt hur man praktiskt kan genomföra ett muntligt prov i studentexamen. Fast Salevas undersökning gäller engelskan anser jag att man kan tillämpa resultaten också i andra språk. Även om studenternas motivation och attityd till olika språk kan variera, visar hennes resultat att det är väsentligt att testa muntliga kunskaper som delprov i studentexamen. Det samma gäller för Pollaris undersökning – gymnasisters förväntningar och erfarenheter, även oro inför studentexamen kan tillämpas i alla språk och även i alla skolämnen.

Till skillnad från studierna ovan handlar min studie om muntlig språkfärdighet både i svenska och i engelska. Dessa studier handlar endast om ett språk, det vill säga antingen svenska eller engelska. Både min och Ilolas studier har samma synvinkel – ge röst åt elever och lyssna på deras erfarenheter om undervisningen i muntlig språkfärdighet.

## 2 PERSPEKTIV PÅ ATT TESTA OCH BEDÖMA MUNTLLIG SPRÅKFÄRDIGHET

Detta kapitel omfattar tre avsnitt. Det första avsnittet (2.1) handlar om studentexamen i Finland och hur den har utvecklats under årens lopp. Det andra avsnittet (2.2) handlar om praktiska aspekter på muntlig språkfärdighet. I det avsnittet kommer jag att diskutera hur man kan testa muntlig språkfärdighet, hur man bedömer den och om det finns ett behov av ett muntligt prov. I det sista avsnittet (2.3) ger jag en översikt av språken svenska och engelska. Jag koncentrerar mig på de två språkens roll i världen i allmänhet och i undervisningen i synnerhet.

### 2.1 Studentexamen i Finland förr och nu

Studentexamen har utvecklats från inträdesprovet vid akademien i Åbo som ursprungligen prövade examinandernas kunskaper i kristendom och latin. År 1852 blev studentexamen en del av lärokursen för gymnasiet vilket Studentexamensnämnden anser som tillkomst av den nuvarande studentexamen ([www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi)). Före 1919 genomfördes studentexamen både muntligt och skriftligt, men 1919 avskaffades de muntliga proven. Provet i det andra inhemska språket blev ett obligatoriskt ämne 1974. År 2005 blev provet i det andra inhemska språket frivilligt (YLE 2.6.2019). För skrivande stund finns det dock planer om att göra provet igen obligatoriskt (Helsingin Sanomat 3.6.2019).

När kandidaterna utförde studentexamen i språk år 1852, översatt de till latin eller till ett annat främmande språk. Nuförtiden är engelskan det populäraste språket i studentexamen ([www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi)). År 1965 infördes det som experiment ett alternativt prov med fyra delprov i det andra inhemska språket och främmande språk (dvs. engelska och tyska). Enligt Studentexamensnämnden ([www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi)) var de fyra delproven följande: ”en översättning till undervisningsspråket, en uppgift som skulle utföras på respektive språk, frågor som gällde det språkliga stoffet samt en kort uppsats”. Från och med 1974 består provet av tre delprov: hörförståelse, textförståelse och en kort uppsats.



I dag omfattar studentexamen minst fyra prov varav provet i modersmålet och litteraturen är obligatoriskt. De tre andra proven väljs bland följande ämnen: det andra inhemska språket, ett främmande språk, matematik och realämnen. Dessutom kan studerande delta i ett eller flera extra prov enligt eget val. När studenten tar examen får hen allmän behörighet för fortsatta studier vid högskola. Det maximala poängantalet i prov i det andra inhemska språket och främmande språk är 299 poäng. Både i hör- och i läsförståelse är det maximala poängantalet 90 poäng, i ordförråd och strukturer är antalet 40 poäng och i skriftlig framställning 99 poäng (Studentexamensnämnden 29.9.2017).

Diskussionen kring det muntliga provet i studentexamen har varit långvarig (se avsnitt 2.2.3). Ett vanligt argument mot muntliga prov i studentexamen är oftast att det är ”besvärligt att ordna ett nationellt muntligt prov till ett stort antal av människor” (Leblay 2013: 38). Leblay (2013: 38) påpekar dock att i andra europeiska länder har man länge kunnat ordna nationella muntliga prov även till större antal människor. Som sagt tidigare ansåg en arbetsgrupp vid Undervisningsministeriet i 2006 (2006: 26) att det inte är realistiskt att bedöma gymnasieelevers muntliga språkkunskaper i de allmänna språkexamina. Som kompromiss föreslog arbetsgruppen bland annat att den ena av de riksomfattande fördjupade kurserna i A- och B1-lärokurserna ändras till en kurs i muntliga språkkunskaper, och under denna kurs de muntliga språkkunskaperna bedöms enligt de kriterier som är producerade av Utbildningsstyrelsen.

Till 2021 ges undervisningen i gymnasiet i form av kurser som omfattar ungefär 38 lektioner per kurs. Gymnasiets lärokurs innehåller minst 75 kurser, men studenter kan välja flera kurser enligt egna preferenser. Kurserna i gymnasiet indelas i obligatoriska, fördjupade och tillämpade kurser. De obligatoriska kurserna är gemensamma till alla studenter i Finland. De fördjupade kurserna fungerar som fortsättningskurser som studenterna väljer för att komplettera sina obligatoriska kurser. Studenterna måste välja minst tio nationella fördjupade kurser. Studenter kan också avlägga gymnasiediplom i konst- och färdighetsämnen som kan tilläggas i de tillämpade kurserna. (Statsrådet 942/2014.) Av tabell 2 nedan framgår kurserna i det andra inhemska språket (A- och B-svenska) och det främmande språket (A-engelska).

Tabell 2. Obligatoriska och nationella fördjupande kurser i det andra inhemska språket (svenska) och det främmande språket (engelska). Källa: Grunderna för gymnasiets läroplan 2015 (GLGY). Tabellen utarbetad av mig.

<b>Svenska, A-lärokurs</b>	<b>Svenska, B1-lärokurs</b>	<b>Engelska, A-lärokurs</b>
Min svenska värld (RUA1)	Min svenska (RUB11)	Engelskan och min värld (ENA1)
Människans sociala nätverk (RUA2)	Välbefinnande och mänskliga relationer (RUB12)	Människans sociala nätverk (ENA2)
Nordiska kulturfenomen (RUA3)	Kultur och medier (RUB13)	Kulturella fenomen (ENA3)
Samhället och omvärlden (RUA4)	Vår mångskiftande livsmiljö (RUB14)	Samhället och omvärlden (ENA4)
Vetenskap och framtid (RUA5)	Studie- och arbetsliv på svenska (RUB15)	Vetenskap och framtid (ENA5)
Studier, arbete och ekonomi (RUA6)	Muntlig kommunikation och påverkan (RUB16)	Studier, arbete och ekonomi (ENA6)
Hållbar livsstil (RUA7)	Hållbar livsstil (RUB17)	Hållbar livsstil (ENA7)
Muntlig kommunikation och påverkan (RUA8)		Muntlig kommunikation och påverkan (ENA8)

Kurserna 1–6 i A-lärokurserna i A-svenska och A-engelska är obligatoriska som alla studerande behöver slutföra (se tabell 2). Kurserna 7 och 8 är nationella fördjupade kurser och kurs 8 en muntlig kurs. I B-lärokurs i svenska är antalet obligatoriska kurser fem och antalet nationella fördjupade kurser två. Den muntliga kursen i B-svenska är den sjätte kursen. Förutom de obligatoriska och nationella fördjupade kurserna kan studerande välja fritt tillämpade kurser om deras gymnasium erbjuder dem.

## 2.2 Prov i muntliga färdigheter – hur och varför?

Det finns flera sätt och kriterier att testa och bedöma muntlig språkfärdighet. Jag kommer först att redogöra för hurdana testmetoder och uppgifter det finns för att testa muntlig språkfärdighet. Därefter redogör jag för de bedömningskriterier man kan använda. Slutligen diskuterar jag behovet av ett muntligt prov i studentexamen.

### 2.2.1 Att testa muntlig språkfärdighet

Huhta och Suontausta (1993: 228) understryker att när man testar antingen skriftliga eller muntliga språkfärdigheter så måste metoden alltid vara bunden till bedömningskriterierna. De utvalda testningsmetoderna bör möjliggöra en mångsidig presentation av deltagares muntliga språkkunskaper. Tester av muntlig språkfärdighet delas oftast in i direkta och indirekta tester, men Huhta och Suontausta (1993: 228) beskriver indelningen som en sträcka där metoderna placeras beroende på hur nära de är till direkta eller indirekta tester. Direkta tester påminner om verkliga språkanvändningssituationer och uppgifterna kan vara till exempel en intervju eller en rollek. Direkta tester kallas också för autentiska tester (Bachman 1990: 301–302). Huhta och Suontausta (1993: 228) påpekar att testningsituationer dock alltid är relativt konstruerade något som begränsar autenticiteten. Bachman och Palmer (1996: 23–25, 44–45, 58–59) konstaterar att autenticiteten hjälper testaren att göra sitt bästa i ett test. Indirekta tester är däremot tester som är helt skriftliga och med hjälp av indirekta tester försöker man dra slutsatser av deltagares muntliga språkfärdighet (Huhta & Suontausta 1993: 228). Bachman (1990: 30) påpekar att när man testar språkfärdighet kan man aldrig observera individens hela performans i målspråket. Performansen som observeras och bedöms är ett provexempel på individens performans i språket. Därför är det viktigt att testmetoden möjliggör att testpersonen kan visa mångsidigt sin performans. Saleva (1997: 77) konstaterar dock att muntlig färdighet är ett ”flerdimensionellt fenomen” och därför räcker det inte bara med en metod för att uppnå önskade slutresultat.

Direkta metoder kan också kallas för öppna taluppgifter (*open-ended speaking tasks*) (Luoma 2004: 48). Luoma (2004: 48) konstaterar att syftet med de här uppgifterna är att få deltagarna att göra något med språket som är ett konkret exempel på deras språkfärdigheter. Ju längre uppgiften är desto mer potentiell frihet deltagaren har att reagera. Olika uppgifter av direkta

metoder kan vara till exempel rollek (simulation), diskussion, intervju eller uppgifter där man förklarar eller förutser något (Luoma 2004: 48).

Den första direkta metoden är *rollek* som också kan kallas simulation, beroende på uppgiften. Enligt Huhta och Suontausta (1993: 241) är den väsentligaste skillnaden mellan rollek och simulation att rollek kan handla om en situation som deltagaren kanske har deltagit i och där hen spelar en viss roll. I simulationer är situationerna oftast bekanta och där betar sig deltagaren mer som sig själv och spelar inte en karaktär. Luoma (2004: 29) konstaterar att deltagaren måste känna till hur man uppför sig rätt i situationen som beroende på uppgiften kan innehålla en oväntad förändring, och deltagaren måste ha tillräckliga språkliga färdigheter för att klara av situationen.

Den andra direkta metoden är intervju som kan vara antingen öppen eller strukturerad (Huhta & Suontausta 1993: 236). Öppen intervju betyder att man inte har bestämt sin intervjumodell på förhand utan alla intervjuer kan gå åt vilket håll som helst. Huhta och Suontausta konstaterar att intervju är en populär metod för att testa muntlig språkfärdighet eftersom nästan alla har deltagit i en intervju. Intervjun går framåt som en löpande diskussion i den ”riktiga” världen utan färdiga rubriker. En strukturerad intervju innehåller däremot verksamhetsmodeller som är valda på förhand för att lyfta fram deltagares muntliga färdigheter (Huhta 1993: 235). Enligt Cyril J. Weir (refererad enligt Huhta & Suontausta 1993: 236) är sannolikheten att alla deltagare ställs samma frågor större än i en öppen intervju. Därför är det också lättare att jämföra deltagarnas kunskaper med varandra.

Det finns flera problem med intervjun som testmetod. För det första påpekar Davis (2009: 368, se även Sandlund m.fl. 2016: 20) att oavsett om intervjutypen är öppen eller strukturerad, finns det en maktställning mellan intervjuaren och deltagaren som kan kännas spännande och påverka provresultaten negativt. För det andra liknar enkla fråge/svar-intervjuer inte diskussioner i det verkliga livet. För det tredje kan vanliga intervjuer orsaka att informanten är passiv eftersom hen tror att det är det beteende som förväntas av hen. En annan orsak kan vara att hen vill minimera risken att tala fel och därför talar hen så lite som möjligt (Huhta & Suontausta 1993: 237). Slutligen ger intervjun inte möjlighet för testpersonen att leda diskussionen (Ilola 2018: 73). Man har dock utvecklat en omvänd intervju där testpersonen intervjuar testaren. På så sätt

försöker man avlägsna maktställningen som kan uppstå i en sedvanlig intervju. Problem med denna metod är bland annat autenticitet – testpersonen hamnar sällan i en situation där hen intervjuar någon som liknar testaren (dvs. yrke, status och situation). Dessutom påpekar Huhta och Suontausta (1993: 238) att ett annat problem med omvänd intervju och är att man inte behöver tala så mycket om man agerar som intervjuare.

Grupp- och pardiskussion är den tredje direkta metoden och då diskuterar man antingen parvis eller i grupper på minst tre testpersoner. Testpersonerna kan diskutera tillsammans och också bedömaren kan delta i diskussionen. Om bedömaren inte är med i diskussionen så behöver testpersonerna ha ”ett meningsfullt diskussionsämne av vilket alla i teori har något att säga om” (Huhta & Suontausta 1993: 243, min översättning). Gruppdiskussion grundar sig på samspel och därför erbjuder den mer tal som även är mångsidigare än tal i intervjun (Csépes 2009, refererad i Ilola 2018: 73). I pardiskussioner är maktställningen jämlikare och kommunikationen mer realistisk, men i första hand har deltagarna mer ansvar för att visa sin språkfärdighet (Luoma 2004: 187–188, Fulcher 2014: 186). Rollek kan också användas i en diskussion och då agerar alla enligt sina roller och information om vad de möjligen borde säga eller vilka mål de måste nå i diskussionen. Det största problemet med gruppintervjun är att det är svårt att säkerställa att alla har lika möjligheter att bevisa sina språkkunskaper. Någon kan vara passivare än någon annan och då är det svårt att bedöma deras språkkunskaper pålitligt (Huhta & Suontausta 1993: 240).

De indirekta metoder som jag kommer att presentera i det följande är bland annat högläsning, meningsrepetition och reagerande på fraser. Luoma (2004: 50) konstaterar att svaren oftast är korta och de aspekter av talet man fokuserar på huvudsakligen begränsade. Fördelen med uppgifterna är att de är exakt desamma för varje testperson. Högläsning fokuserar oftast på uttal och fast huvudvikten ligger på förståelse så är rytm, stress, intonation och noggrannhet också viktiga aspekter (Luoma 2004: 50). Meningsrepetition är mer processorienterad och syftet är att testpersonen hör en mening och upprepar den genast. Testet innehåller flera meningar som blir svårare under testets gång. För att vara framgångsrik i testet måste testpersonen förstå varje mening och kunna dela in dem i meningsfulla grupper så att hen kommer ihåg dem. Luoma (2004: 51) påpekar att den här typen av test används mer i psykologiska eller neurolingvistiska

studier. Reagerande på fraser är uppgifter som innehåller vanliga fråge/svar- eller kommentera/besvara-kedjor. Exempel på kedjor är till exempel olika hälsningar, och testpersonen måste kunna producera rätt reaktion som är socialt accepterad i målspråket (Luoma 2004: 52). Svagheten med indirekta metoder är att det är svårt att anpassa uppgiftstyperna till gymnasiets läroplan. Under den muntliga kursen i till exempel engelska ”fördjupar den studerande sin förmåga att producera muntlig engelska, förstå talad engelska och bygga upp en dialog” (GLGY 2015: 116). Direkta metoder som nämndes ovan bygger inte upp en dialog och studerande får inte bevisa sina muntliga språkfärdigheter tillräckligt mångsidigt.

Halvdirekta metoder är oftast planerade så att deltagare måste reagera på något. Deltagare bör ha tillräckliga språkkunskaper för att byta register och uttryck eftersom situationerna ofta innehåller en social vändning (Luoma 2004: 53). Saleva (1997, se avsnitt 1.4) har planerat ett språkstudiotest för att avgöra om det är ett lämpligt sätt att bedöma muntliga kunskaper i studentexamen i främmande språk. Fast språkstudiotest ses som en semidirekt testmetod så tillämpar Saleva alla ovannämnda testmetoder i sitt test. Salevas språkstudiotest innehåller sex delar: 1) lätt övningsdel som inte bedöms, 2) högläsning, 3) tolkning av ett vardagssamtal, 4) förmedling av information i en tidningsartikel, 5) en kort presentation och 6) reaktion på en vardagssituation och formulering av en åsikt. För att språkstudiotestet skulle vara så autentiskt som möjligt planerade Saleva testet så att det är naturligt och liknar kommunikationssituationer i vardagen. Innehållet planerades så att det består av positiva associationer och alla prov hade en gemensam kommunikativ ram. Testet fokuserar på USA och den amerikanska kulturen. Studerande måste till exempel läsa högt ett brev från en amerikansk ungdomsorkester som ville komma på besök till Finland. I de sista delarna behöver studerande vetskap om amerikansk kultur eftersom de måste hålla en kort presentation om skillnader mellan den finska och amerikanska kulturen. Salevas språkstudiotest innehåller alla testmetoder som nämndes ovan: till exempel högläsning är en indirekt testmetod, reaktion i en vardagssituation är en semidirekt testmetod och en kort presentation är en direkt testmetod.

Att fatta beslut gällande den lämpligaste testmetoden är ingen enkel uppgift. De språktester som mest liknar autentiska situationer är oftast problematiska eftersom det är svårt att skilja testmetoden från kunskapen som testas (se Bachman 1990: 114, Sandlund & Sandqvist 2012: 24). Bra provuppgiftshantering kan således vara en särskild färdighet som kan spela in vid betygsättning.

Bachman (1990: 114) kallar det för *test wiseness*. Till exempel individen kan veta hur man bör uppföra sig i en intervju som kan påverka betyget. Ett annat exempel är studentexamen som innehåller flera flersvarsuppgifter och då kan studenten få rätt svar för att hen har gissat rätt. Andra faktorer som kan påverka ens framgång i ett muntligt språktest är samtalspartner om testet görs tillsammans (se t.ex. McNamara 1997). Sandlund och Sandqvist (2012: 25) konstaterar att ”interaktion mellan två elever onekligen är en gemensam produkt av båda talarna” men bedömning sker ändå individuellt. Enligt Davis (2009: 368) kan samtalspartner motivera varandra även om de var omedvetna om det, och tester som är genomförda parvis kan orsaka en större variation av språkfunktioner än till exempel intervjun. Dessutom är kommunikation med jämnåringa vanligt i och utanför klassrummet (Davis 2009: 368).

Studier kring hur samtalspartner påverkar individens framgång i muntliga prov visar avvikande resultat. Nakatsuhara (2004, refererad i Davis 2001: 370) studerade diskursen hos olika kombinationer av talare med högre och lägre muntlig språkfärdighetsnivå. Testet innehöll en problemlösningssuppgift, och Nakatsuharas resultat visar relativt små skillnader mellan kandidater med högre eller lägre färdighetsnivå. Nakatsuhara konstaterar att kandidaterna med högre färdighetsnivå talade mera och tog initiativ oftare. Till skillnad från Nakatsuhara (2004) visar Iwashitas (1996, refererad i Davis 2001: 370) studie relativt stora skillnader bland japanska studerande både när det gäller språkproduktionen och framgången i provet. Såsom Nakatsuhara hade Iwashita delat in studerande i jämnstora grupper med studerande både på högre och på lägre muntlig färdighetsnivå och de testades två gånger: först med par som hade samma färdighetsnivå och därefter med par med annan färdighetsnivå (dvs. högre eller lägre nivå). När studenter intervjuades med partner som hade högre färdighetsnivå observerade Iwashita en ökning i provframgång på 13 procent för studerande med högre färdighetsnivå och en ökning på 53 procent för studerande med lägre färdighetsnivå.

### 2.2.2 Att bedöma muntlig språkfärdighet

Innan jag presenterar hur muntlig språkfärdighet bedöms enligt GERS (2009) måste de centralaste begreppen definieras. *Formativ bedömning* är en kontinuerlig bedömningsprocess där elever får förståelse om vad de ska lära sig och vad som förväntas av dem (Pollari 2017: 24–25). Metoder som används i formativ bedömning kan vara hemläxor, portföljer och test. *Summativ bedömning* betyder däremot bedömning som sker i slutet av kursen eller skolåret (Brindley

2001: 137). Studentexamen är ett exempel på summativ bedömning. Brindley (2001: 137) konstaterar att tolkning av bedömningsresultat kan antingen vara *normrelaterad* (*norm-referenced*) eller *kriterierelaterad* (*criterion-referenced*). *Normrelaterad bedömning* betyder att inlärare placeras i jämförelse med andra kandidater. Den finländska studentexamen använder normrelaterad bedömning vilket innebär att 5 procent av kandidaterna kan få det högsta betyget, *laudatur* ([www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi)). Huhta (1993b: 145) konstaterar att normrelaterad bedömning inte berättar om vad kandidaten faktiskt kan (t.ex. språkkunskaper) utan vad kandidatens status är jämfört med de andra kandidaterna. Resultatet kan således inte jämföras med andra prov, och kandidatens framgång beror på hur andra kandidater klarar sig i examen. Kriterierelaterad bedömning betyder däremot att inlärares performans beskrivs enligt angiven standard, det vill säga hurdana uppgifter de kan göra på målspråket (Brindley 2001: 138). Både Brindley (2001: 139) och Huhta (1993b: 146) konstaterar att nyckelord i bedömning är validitet och reliabilitet – provet måste testa endast de kunskaper som är angivna och dessutom måste testning vara konsekvent. Innehållet i norm- och kriterierelaterade tester kan vara likadana, men skillnaden är hur testerna tolkas och vilka slutsatser som dras på basis av dem (Huhta 1993: 145). I inträdesprovet vill man välja de lämpligaste kandidaterna, men om man vill redogöra för inlärningsresultat eller om inlärare kan språket tillräckligt bra, är kriterierelaterad bedömning det lämpligaste sättet (Huhta 1993: 145).

De två sista begreppen som påverkar utarbetningen av hela bedömningssystemet är *holistisk* och *analytisk bedömningsmetod*. Med holistisk bedömningsmetod avser man att språkfärdighet bedöms som en enhet och i analytisk bedömningsmetod delas språkfärdighet in i olika delar. När det gäller valet av bedömningsmetod måste man också bestämma om man vill använda olika nivåbeskrivningar för varje betyg och dessutom om man vill föredra något kriterium framför ett annat. Svårigheten med holistiska metoder är att de inte beskriver språkkunskaper tillräckligt noggrant – det är svårare att definiera muntlig språkfärdighet som en stor helhet än att definiera till exempel uttal eller grammatisk korrekthet (Huhta 1993: 151). Trots att den analytiska metoden utnyttjar mindre enheter i bedömningen konstaterar Huhta (1993: 153–154) att enheterna ändå kan vara för omfattande konstruktioner. Uttal består av flera aspekter som utvecklas i olika takt. Ett annat problem med analytisk metod är antalet kriterier, det vill säga hur många kriterier man borde använda i bedömningen. Huhta föreslår att en lösning kan vara att



man har flera drag i ett kriterium, men då har vi samma problem som i den holistiska metoden – ju flera drag det finns i ett kriterium, desto bredare är nivåskalorna (Huhta 1993b: 147).

Det finns flera kriterier som man kan använda för att bedöma muntlig språkfärdighet. McNamara (1996: 19) konstaterar att en del av planeringen av det muntliga provet är att bestämma de aspekter av språkfärdighet man vill testa. Jag kommer att använda bland annat GERS som exempel. Orsaken till att jag använder GERS i stället för gymnasiets läroplan 2015 är, som nämnts tidigare, att läroplanens nivåskala för språkkunskaper och språkutveckling grundar sig på GERS. Jag använder nivå B2 som exempel eftersom gymnasiets läroplan anger den som mål i A-lärokurserna i svenska och engelska.

För det första kan man använda *omfång* som ett bedömningskriterium. GERS beskriver omfång på B2-nivån som följer (se bilaga 2):

Förfogar över ett tillräckligt brett spektrum av språkliga resurser för att ge tydliga beskrivningar och uttrycka åsikter i de flesta allmänna ämnen, utan att alltför uppenbart behöva leta efter ord. Kan använda vissa komplexa satskonstruktioner för att göra detta.

Huhta (1993b: 165) påpekar att bedömning av omfång i det muntliga provet kan orsaka svårigheter. Som jag konstaterat i avsnitt 3.2.1, visar det muntliga provet bara en del av individens muntliga färdigheter. Provet är oundvikligen kort. Därför kan man inte bedöma omfång tillräckligt och då är också provets validitet i fara. Exemplet ovan visar att GERS strävar efter att inlärare har tillräckliga språkfärdigheter för att hen inte ständigt behöver leta efter ord. Dessutom är målet att inlärare kan uttrycka sina åsikter i de flesta vanliga ämnen och att ha ett tillräckligt brett spektrum av språkliga resurser.

För det andra kan *korrekthet* vara ett bedömningskriterium och med detta menar Huhta (1993b: 165) grammatik. Om man väljer korrekthet måste man bestämma om man betonar en särskild aspekt. Den enklaste aspekten är språkriktighet, det vill säga man observerar hur många grammatiska fel individen gör. Enligt Huhta (1993b: 168) kan grammatiska fel delas in i systematiska fel och misstag. Om individen gör samma fel hela tiden kan det vara ett bevis på att hen inte behärskar strukturen i fråga tillräckligt bra. Misstag är något alla talare gör oberoende av deras språkbakgrund. GERS beskriver korrekthet på B2 nivå enligt följande (se bilaga 2): "[in-

lärare] visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd, och kan korrigera de flesta av sina fel.” På basis av citatet kan man dra den slutsatsen att inlärare på B2-nivå har en tillräcklig kännedom om målspråkets grammatiska strukturer. Nivån B2 tillåter fel om de inte leder till missförstånd och om inläraren märker och kan korrigera de flesta av sina fel.

För det tredje kan *flyt* vara ett bedömningskriterium. GERS (se bilaga 2) beskriver en talare på B2-nivån som följer: ”Kan tala sammanhängande i ett ganska jämnt tempo. Trots att han/hon ibland kan tveka när han/hon letar efter satsmönster och uttryck förekommer få märkbara längre pauser.” Huhta (1993b: 158) påpekar att det är svårt att definiera flyt – det finns inga regler för det eller någon allmän överenskommelse om vad det betyder i praktiken. Huhta menar vidare att man kan välja om man betonar talares performans eller om man beaktar också samtalspartners synpunkt, det vill säga förståelighet. Enligt citatet ovan betonar GERS talares performans – individen kan tala i ett ganska jämnt tempo och det förekommer inga märkbara längre pauser. Huhta (1993b: 161) preciserar att även om det förekommer längre pauser hos modernmålstalare så förekommer de på fel plats i språkinlärares tal. Fulcher (2014: 29) påpekar att det kan vara svårt att identifiera flyt när det handlar om pauser. Det kan förstås förekomma en längre paus mellan meningar, men svårigheten är att identifiera om orsaken till pauser är talares otillräckliga språkkunskaper eller om hen tänker på vad hen vill säga. I allt tal – oberoende om det är talares modersmål eller inte – förekommer pauser om man vill tänka på vad man kommer att säga. Av denna orsak konstaterar Fulcher (2014: 30–31) att det är problematiskt att bedöma flyt enligt antalet pauser i tal.

Det fjärde bedömningskriteriet är *interaktion* som i GERS (se bilaga 2) beskrivs som följande:

Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt, och vid behov avsluta samtalet, även om det inte alltid görs så elegant. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att bekräfta förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.

Citatet ovan visar att till interaktion hör att man kan börja ett samtal och ta över ordet när det behövs. Huhta (1993b: 168–169) påpekar att för att inlärare kan till exempel avsluta samtalet måste hen känna till målspråkets diskussionsnormer. Fulcher och Davidson (2007: 50) konstaterar att en bra talare kan anpassa sitt tal enligt samtalspartnern. I praktiken betyder det att om samtalspartnern har lägre språkkunskapsnivå så kan man använda till exempel lättare ordförråd.

GERS (2009: 28) nämner att till interaktion hör också att man kan ”bjuda in andra i samtalet”. Sandlund och Sandqvist (2016: 129) konstaterar att lärare anser att man kan tala för mycket vilket kan tolkas som ett negativt drag. Enligt Luoma (2004: 27–28) borde man därför belöna talare som upprepar eller omformulerar samtalspartners fraser eller strukturer eller kommer på nya diskussionsämnen genom att hänvisa till vad någon annan tidigare har sagt. Enligt Luoma (2004: 28) visar det här slags beteende goda färdigheter i interaktion.

Det femte bedömningskriteriet som kan användas är *sammanhang*. GERS (2009: 28–29, se bilaga 2) beskriver kriteriet på följande sätt: ”Kan använda ett begränsat antal sambandsmarkörer för att uttrycka sig klart och sammanhängande, även om längre yttranden kan verka lite ’ryckiga’.” Bachmans modell (se avsnitt 3.1) nämner *textuell kunskap* som en del av kommunikativ kompetens. I ljuset av citatet ovan kan man konstatera att sammanhängande tal bidrar till förståelse. Jag anser att om testade individens kommunikativa kunskaper, det vill säga hur hen agerar för att bli förstådd, vore sammanhang ett lämpligt bedömningskriterium.

Det sista bedömningskriteriet är *uttal* vilket anses vara det vanligaste bedömningskriteriet i muntlig språkfärdighet (Huhta 1993b: 163). Uttal betyder att man kan producera rätt enstaka språkljud samt intonation, rytm och betoning. När det gäller uttalsbedömning kan man beakta två olika aspekter: enstaka språkljud och prosodi. Man måste besluta om man vill beakta de här aspekterna tillsammans eller som separata kategorier. Ilola (2018: 77) konstaterar att till exempel i så kallade Cambridge-språktester bedöms språkljud och prosodi som två olika kategorier. Huhta (1993b: 170) anser att bedömning av uttal blir utmanande när man behöver välja ”rätt” uttalsvarietet. I engelska är det inte enkelt att välja vad som är norm på grund av att engelska används runtom i världen och det finns flera uttalsvarianter (se mera i avsnitt 2.3). Seidlhofer (2001) konstaterar att uttal spelar en stor roll när det gäller vår identitet eftersom identiteten bygger delvis på hur vi talar. Uttalet indikerar således vårt medlemskap i en viss grupp. GERS (2009: 5) konstaterar följande:

Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som ”en modersmålstalare”. Målet är i stället att utveckla en språklig repertoar där alla olika språkfärdighet har sin plats.

Ur detta citat kan man dra den slutsatsen att målet inte är att uttalsvarieteteten behöver likna en modersmålstalaras uttal. Både Jenkins (2001, se avsnitt 2.3) och Seidlhofer (se avsnitt 2.3) konstaterar att individen får indikera sin identitet med sitt uttal så länge som förståeligheten inte riskeras.

### 2.2.3 Behov av muntligt prov

Takala (1993: 27–34) har stött muntligt delprov i studentexamen. Han anser att om det muntliga provet var en del av studentexamen så borde man ta hänsyn till om delprovet är en del av den gemensamma bedömningen eller om varje delområde borde ha ett eget ”profilbetyg”. Han påpekar också att det inte finns någon stark orsak varför man borde mäta ”delområdena” skilt eftersom de sällan förekommer ensamma. I alla fall anser Takala att man bör ta hänsyn till hur delområdena ska betonas. Takala föreslår att man inte använder samma betoning i alla språk eftersom de har olika status. Till exempel i det andra inhemska språket borde talförståelse vara en prioritet eftersom det är ett officiellt språk i Finland. Takala (1993: 29) konstaterar att goda muntliga kunskaper i det andra inhemska språket berikar landet och förenar talare med varandra. Medan man borde sträva efter att studerande har rimliga kunskaper i alla delområden i engelskan eftersom den är ett lingua franca både i muntliga och i skriftliga situationer samt till exempel i den akademiska världen (Takala 1993: 30–31). Trots att Takala har rätt att svenska och engelska har olika status är jag av annan åsikt. Om delområdenas betoning skulle variera i varje språk skulle det orsaka missförstånd bland studenter och lärare. Också Saleva (1997: 11) konstaterar att man borde koncentrera sig mera på muntlig språkfärdighet än på skriftlig färdighet i språkundervisning.

Det har dock länge debatterats om tyngdpunkten borde flyttas mera till muntlig språkfärdighet. Man har argumenterat att så länge som studentexamen inte innehåller ett muntligt delprov måste skriftliga kunskaper ges företräde eftersom dessa kunskaper testas i studentexamen (Saleva 1997: 11). De senaste studierna visar att både studenter och lärare tycker att studentexamen behöver ett muntligt delprov, men då behöver man göra ändringar i själva undervisningen (se t.ex. Mäkelä 2005, Huuskonen & Kähkönen 2006, Vaarala 2013). Mäkeläs (2005) studie visar att gymnasister anser att muntliga färdigheter är det viktigaste målet i undervisning. Den andra viktigaste kunskapen är att förstå engelskt talspråk. 60 procent av gymnasisterna var neutrala

eller hade positiva tankar om att ha det muntliga provet som en del av studentexamen. Argument för att ha det muntliga delprovet var till exempel att muntliga färdigheter är viktiga (28,8 % av informanterna), delprovet gör rättvisa för studenternas kunskaper (13,6 % av informanterna). Å andra sidan var gymnasister dock oroade över att eventuell spänning och ångest kan påverka deras framgång i provet. En klar majoritet av lärarna var neutrala eller positiva när det gällde muntliga delprov i studentexamen. De vanligaste argumenten för delprovet var att muntliga språkfärdigheter är viktiga och provet är nyttigt. Lärare var dock oroade över att det nya delprovet orsakar mer arbete för dem och påpekade att då borde de ha bättre resurser och också bättre lön. Med bättre resurser avsåg lärare att de måste få mer utbildning kring muntlig färdighet, nya läromaterial och mindre grupper. De som var emot det muntliga delprovet tyckte att provet är svårt att ordna och dessutom är det svårt att bedöma studerande.

Lärarnas oro är berättigad och diskussionen i media visar att lärare numera är tröttare än tidigare (se t.ex. Kääriäinen 2018). Antagligen skulle det muntliga delprovet bara öka deras arbetsbörda. Trots allt visar både lärare och studerande att ett muntligt delprov skulle vara nyttigt. Tidigare studier visar att till exempel språkstudiotest är kostnadseffektivt (se avsnitt 1.4). Salevas (1997) undersökning visar att man med ett språkstudiotest kan testa studenternas muntliga språkfärdighet mångsidigt och tillämpa olika testmetoder (dvs. direkt, indirekt och semidirekt metod). Saleva (1997: 76) tar hänsyn till att språkstudiotest ofta upplevs som negativt till exempel intervju på grund av att språkstudiotest görs med en maskin och intervju är samspel med en annan människa. GERS betonar att språkinläring bör vara kommunikativ. Trots att Salevas språkstudiotest saknar interaktion med andra människor så utnyttjar testet autenticitet och simulation så mycket som möjligt.

### **2.3 Svenska och engelska – en jämförande översikt**

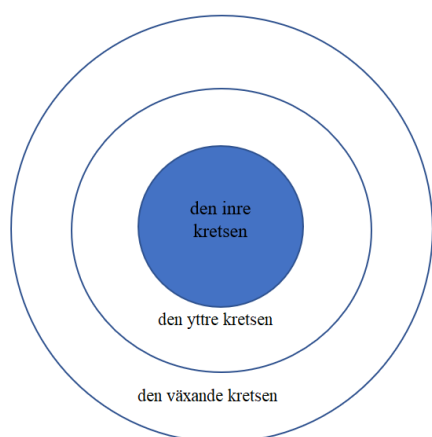
I detta avsnitt ger jag en jämförande översikt av svenska och engelska och deras varieteter. Trots att engelska talas av ett större antal människor än svenska är diskussionerna kring de här två språken likadana – kan man således föredra en språkvarietet över en annan? Jag kommer först att presentera hur finlandssvenskt uttal skiljer sig från rikssvenskt uttal. Dessutom diskuterar jag hurdan diskussionen är kring uttalundervisning i svenska och engelska. Därefter presenterar jag engelskans roll som lingua franca och diskuterar hur engelska språkets utvecklas?

### 2.3.1 Varieteter av svenska och engelska

Alla språk består av en mängd språkliga delsystem eller varieteter (Språkriktighetsboken 2011: 10). Enligt *Språkriktighetsboken* (2011: 11) har alla varieteter till viss del egna särdrag och konventioner. Trots att alla varieteter har sina egna särdrag så har de alla gemensamma språkdrag som förknippas med olika normföreställningar (Språkriktighetsboken 2011: 11). Den varietet som är mest gemensamt brukar kallas standardspråk eller standardsvenska när det gäller svenska språket. Svenska språknämnden (2011: 11) konstaterar att standardspråket eller standardsvenskan ses som mest neutral, både geografiskt och socialt, och den används i offentliga och officiella sammanhang. Standardspråk kopplas ofta till det gemensamma skriftspråket och i svenskan är skriftspråket standardiserat. Finlandssvenskan är en regional varietet av ett tal-språk (Språkriktighetsboken 2011: 11.)

Engelskan är det mest utbredda språket i världen i dag och detta beror främst på två orsaker: den brittiska kolonialmaktens dominans, speciellt i slutet av 1800-talet, och USA:s roll som ekonomisk stormakt på 1900-talet och i dag. Nästan 70 procent av människorna med engelska som modersmål bor i USA. USA har således en språklig, politisk och ekonomisk dominans vilket innebär att USA och dess invånare har makten över hur språket kommer att utvecklas (Crystal 2003: 59–60.)

Braj Kachru har utvecklat en modell som beskriver engelskans roll i världen (figur 1).



Figur 1. Braj Kachrus modell (Crystal 2003: 60), utarbetad av mig.

Figur 1 ovan innehåller tre kretsar: *den inre*, *den yttre* och *den växande kretsen*. I den inre kretsen är engelskan antingen det enda eller det dominerande språket. Den inre kretsen innehåller tre geografiska block: Nordamerika, Europa (dvs. Storbritannien och Irland) och Oceanien (dvs. Australien och Nya Zeeland). Engelskan är ett viktigt språk för kommunikation inom det expansiva Stillahavsområdet. (Crystal 2003: 60.)

De som tillhör den inre kretsen har en privilegierad status eftersom deras modersmål är ett världsspråk. Världsspråket ger global status och fördelar på områden såsom ekonomi, forskning och turism. De som tillhör de två andra kretsarna (dvs. den yttre och växande kretsen) måste lära sig engelska, men de lyckas inte uppnå samma nivå som de som har engelska som modersmål. (Crystal 2003: 61.)

Den yttre kretsen består av länder som har engelska som andraspråk. De flesta länder i den yttre kretsen var en gång en del av det brittiska imperiet (t.ex. Indien, Kenya, Tanzania, Singapore osv.). I denna krets spelar engelskan en stor roll som ett andraspråk för internationella kontakter, administration, undervisning och media. Engelskan är ett officiellt språk i de flesta länder i den yttre kretsen, det vill säga den används inom statlig förvaltning.

Till den växande kretsen hör de länder där engelskan är ett främmande språk, till exempel Finland. I dessa länder har engelskan inte någon officiell status, men den spelar dock en roll inom områden som teknik, internationell kommunikation, industri, vetenskap och turism. Därför läser invånarna engelska som främmande språk i dessa länder (Crystal 2003: 60).

### 2.3.2 Möjliga svårigheter i uttalet av svenska och engelska

Standardvarieteteten av svenskan i Finland och av svenskan i Sverige skiljer sig från varandra i fråga om uttal (af Hällström-Reijonen 2012: 15). Skillnaderna – bland annat uttalet av enskilda ljud och prosodin – beror dels på två faktorer. För det första liknar det finlandssvenska uttalet mer finska än rikssvenska. För det andra har alla språk regional variation som grundar sig på geografiska förhållanden, och svenskan är inget undantag. Kuronen och Leinonen (2011) har delat in de viktigaste fonetiska skillnaderna mellan finlandssvenska och rikssvenska i följande kategorier: sats- och frasprosodiska skillnader, prosodin i långa ord och segmentella skillnader.

De satsprosodiska skillnaderna är enligt Kuronen och Leinonen (2011) den tydligaste skillnaden mellan finlandssvenskt och rikssvenskt uttal och skillnaderna består av intonation, längd- och betoningsförhållanden i ord och satser. Betoningen ligger oftast på den första stavelsen: *skriva, boken* osv. I lånord eller främmande ord varierar betoningen: *butik, betala, katalysator*. I sammansatta ord skiljer sig finlandssvenskan från rikssvenskan: i finlandssvenskan varierar ordets betoning (Kuronen & Leinonen 2001). I enkla sammansatta ord är betoningen nästan likadan både i finlandssvenskan och i rikssvenskan. För att underlätta uttalet har svenska språket reduktion, det vill säga några konsonanter eller vokaler faller bort. Med segmentella skillnader avser man vokaler och konsonanter och deras kombinationer (Kuronen & Leinonen 2011: 51). Assimilation kan förekomma i segmentella skillnader och det betyder att två ljud smälter ihop. Om man vill lära sig rikssvenskt uttal så behöver man lära sig supradentaler som innehåller assimilationsprocess, till exempel ljudet *-rd* i ordet *jord*. I rikssvenska uttalar man ordet *jord* utan ljudet /r/ och konsonanten /d/ uttalas som retroflex. I finlandssvenska är tje- och sje-ljuden ganska lätta för finskspråkiga inlärare (Kuronen 2019: 179).

Stigande intonation kan vara en svårighet för finskspråkiga inlärare när det gäller uttalet av engelska. I finskan är intonation mer nedgående och därför kan stigande intonation kännas svårt. I engelskan kan intonation användas till exempel för att göra en skillnad mellan olika yttranden. Till exempel olika engelska imperativ har en stigande intonation (Hirvonen 1970: 15). Lane (2010: 14) konstaterar att orsaken till detta kan vara låg självkänsla – man vågar inte variera intonationen. Hirvonen konstaterar (1970: 78) att inlärare kanske inte vågar använda intonation eftersom de tänker att de kommer att göra bort sig.

Paananen-Porkka (2007: 42) konstaterar att finska talare gör många pauser och ofta på olämpliga ställen. En förklaring till detta är att ”finnar inte använde lika mycket utfyllnadsord som till exempel svenskar” (Lehtonen 1979, refererad i Kautonen m.fl. 207).

### 2.3.3 Diskussionen kring svenska och engelska varieteter

Det finns diskussion om vilken v av svenskt uttal finskspråkiga inlärare borde lära sig. Kuronen och Leinonen (2011: 61–66) presenterar de vanligaste argumenten för valet av finlandssvenska



som målnorm. Dessutom vilka fördelar finns det om man väljer rikssvenska som uttalsmål? För det första är finlandssvenska lättare för finskspråkiga. Som jag har påpekat tidigare, finns det fonetiska likheter mellan finlandssvenskan och finskan. Genom att välja finlandssvenska kan man koncentrera sig mer på grammatik och ordförråd när man inte behöver använda så mycket tid på uttal.

För det andra är finlandssvenskan ett naturligt val för många finskspråkiga. Kuronen och Leinonen (2011) kritiserar detta argument genom att konstatera att tillgången till exempel Sveriges media är lättare i dagens värld än den var förut. Dessutom är situationen annorlunda på helt finskspråkiga orter där man hör varken finlandssvenska eller rikssvenska.

För det tredje är att inlärare möjligen känner ett lägre psykologiskt hinder vid inläring av finlandssvenskt uttal, det vill säga man anser att finlandssvenskt uttal känns ”mer hemtamt än rikssvenska för en finne” (Kuronen & Leinonen 2011: 62). Kuronen och Leinonen konstaterar att det finns psykologiska hinder i uttalet och till exempel supradentaler kan vara svåra för finnar. På grund av de här hindren kan inläringen av rikssvenskt uttal inte leda till goda resultat och det kan även påverka inlärares motivation.

För det fjärde kan syftet med inläringen spela en roll, det vill säga var språket kommer att användas. Kuronen och Leinonen (2011: 63) anser att det är naturligt att välja det finlandssvenska uttalet om man kommer att använda svenska endast i Finland, men om man väljer det rikssvenska uttalet och dessutom använder denna varietet i Svenskfinland kan det orsaka negativa reaktioner bland finlandssvenskar. Dahlbäcks resultat (1988, refererad i Kuronen & Leinonen 2011: 64) visar att finlandssvensk varietet hade lägst status enligt 80 procent av de sydsvenska informanterna.

Slutligen tar Kuronen och Leinonen (2011: 66) upp att från kommunikativ synpunkt finns det avgörande argument för varken finlandssvenska eller rikssvenska. Båda fungerar bra i Norden, men om man förstår rikssvenskt uttal så har man lättare att förstå danska och norska, och man blir lättare förstådd. Dessutom är motivation subjektivt: någon kan ha högre motivation att lära sig svenska om man lär sig rikssvenskt uttal för att man öppnar portarna till Sverige och Norden. Å andra sidan kan man främja finlandssvenskt uttal för att det är den varietet som används i Finland.

Jag anser att inlärare har rätt att välja vilken varietet de vill lära sig, men då bör man vara konsekvent med uttalet. I läroböcker har man båda varieteterna (Sanomapro u.å.). Härkönen och Markkanen (2016: 60) visar att lärare tycker att det är viktigt att höra båda uttalsvarieteterna för att förstå olika talare bättre. Studier har visat att sverigesvenskar föredrar rikssvenska framför sverigefinska och finlandssvenska (se t.ex. Bijvoet 1996). Bijvoet (1996: 59) konstaterar att finlandssvenska är ”så att säga en konsekvent brytning och har en från rikssvenska starkt avvikande intonation”. Orsaken till detta kan vara att svenskar kategoriserar finlandssvenskan som finsk accent, inte en varietet av svenska (Cunningham-Andersson & Engstrand 1988: 31, refererad i Kuronen & Leinonen 2011). Kuronen och Leinonen (2011: 65) påpekar att det inte behöver vara något negativt om man talar svenska som en finne. Kuronen och Leinonen (2011: 65) påpekar att vill man låta som en finne eller som svenskarna själva när man talar svenska i Sverige?

Engelska används utanför den inre kretsen i situationer där man inte behöver förstaspråkstalare, till exempel i vardagstal eller arbetspråk. Kuo (2006: 213) konstaterar att engelskan har etablerat sig som ett globalt språk och därför borde det vara tillåtet att utveckla språket självständigt oberoende av förändringar och innovationer som sker i den inre kretsen. Den här typen av engelska borde kallas *expanding-circle English* eller *English as a lingua franca*. Enligt Kuo (2006: 214) är infödda talare inte längre viktiga eller relevanta i den globala utbredningen av engelska. L2-talare behöver inte längre anpassa sig till normer gjorda av infödda talare.

Både Kuo (2006: 213–214) och Jenkins (2001: 85) framhäver att när engelska talas i internationella kontexter hör den inte längre till en specifik region. I en EIL-kontext (dvs. engelska som internationellt språk, *English as an International Language*) finns det inga ”främmande” talare, och Jenkins (2001: 85) menar vidare att internationella talare kan spegla sin ursprungliga region i sin accent om den inte riskerar förståeligheten. I pedagogiska kontexter bör man dock vara försiktig när det handlar om uttalsundervisning. Uttalet av engelska har redan nu mycket variation beroende på olika talares bakgrund och modersmål. Trudgill (1998, refererad i Jenkins 2002: 86) konstaterar att de internationella variationer som accepteras i en internationell kontext kan förhindra internationell kommunikation i stället för att främja den. Kuo (2006: 215) menar

vidare att engelskan som lingua franca har snarast en instrumentell funktion som inte tar hänsyn till andra aspekter av språk, såsom register, stil och identitet.

Fast jag är av samma åsikt som Jenkins och Kuo med att L2-talare inte längre behöver anpassa sig till modersmålstalare vill jag lyfta fram definitionen av *standardengelska* och dess roll i kommunikationen. *Standardengelska* (*Standard English*, SE) är en form av engelska som är accepterad som norm. Thorne (2008: 97) konstaterar att standardengelska ibland har kallats *dialekt* fast man inte kan associera den till en särskild region. Lingvister är intresserade av de olika varieteterna av engelska som används, och för att beskriva dem används standardengelskan som förebild. Varieteter som inte använder samma ordförråd eller grammatik som standardengelska kallas för icke-standardengelska (*Non-Standard English*). Inom fonetiken används termen *Received Pronunciation*, RP, när man talar om standarduttal. RP associeras med sydöstra England, men på samma sätt som standardengelska är RP inte ursprungligen från en region. Enligt Thorne (2008: 98) berättar RP mer om talares sociala och kulturella status än om deras hemorter. Eftersom språket förändras tycks RP inte klara av sig i sin ursprungliga form. Även om RP kan berätta om ens sociala och kulturella status används det inte längre för att uppnå en bättre status. I media kan man höra ännu mer regionala accenter i modifierad form. Thorne (2008: 98) påpekar att det är viktigare att använda standardengelska än att använda *received pronunciation*. Jenkins (2001: 85) är av annan åsikt och betonar att när det är fråga om engelska som lingua franca är målsättningen av inläring att tala målspråket som ”utlänning” för att förstå en infödd talare. Därför, enligt Jenkins (2001: 85), borde målet med uttalsundervisning vara att den liknar infödda talares accent för att icke-infödda talare skulle förstå. Därför borde man välja den accent som används mest i inlärares målspråk i denna pedagogiska kontext (Jenkins 2001: 85).

Trots att engelskan har en större roll i världen som lingua franca jämfört med svenskan har de två språken en likadan situation: vilken varietet borde främjas? När det är fråga om uttalsundervisning i svenska har Kuronen och Leinonen (2011) presenterat de mest allmänna argumenten för eller mot finlandssvenska och rikssvenska. I engelska visar Kachrus modell att engelska och dess talare kan beskrivas med tre kretsar: den inre, den yttre och den växande kretsen. Man har debatterat om ägarskap till engelska och åt vilket håll engelskan kommer att utvecklas, men i båda språken anser jag att man bör vara konsekvent i sitt uttal så att man blir förstådd. Om

främmandespråkstalare har rätten att indikera sitt ursprung i sin accent i EIL så borde finskspråkiga ha samma rätt i svenskan. Svenska är ett majoritetsspråk i Sverige och i Finland är den ett nationalspråk. Sjöblom (2015: 29) anser att med tanke på detta kan det anses vara naturligt att presentera flera argument för att försvara finlandssvenska än rikssvenska. Jag är av samma åsikt och orsaken till det är att rikssvenska har flera talare än finlandssvenska.

### 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att testa muntlig språkfärdighet måste inläraren ha en uppfattning om vad den består av. Det finns ingen gemensam uppfattning om språkkunskaper i allmänhet eller muntliga språkfärdigheter i synnerhet (Undervisningsministeriet 2006: 24). Iwashita m.fl. (2008: 24) konstaterar att färdighet i andraspråksinlärning är ett av de fundamentala ämnena i tillämpad språkvetenskap och ett ständigt föremål för debatt. Enligt Iwashita m.fl. (2008: 24) handlar diskussionen om olika teorier och modeller om andraspråksfärdighet, såsom Canales och Swains (1980) samt Bachmans (1990) teoretiska modeller.

Detta kapitel består av tre avsnitt: i det första avsnittet presenterar och definierar jag de centrala begreppen (avsnitt 3.1). Det andra avsnittet innehåller en historisk översikt av kommunikativ kompetens (avsnitt 3.2). Till sist presenterar jag den gemensamma europeiska referensramen (avsnitt 3.3).

#### 3.1 Centrala begrepp

I litteraturen används ordet *kunnig* som synonym till *god, flytande, tvåspråkig, kompetent* och så vidare, och därför är det inte alltid klart vad begreppet betyder. Begreppet har således olika betydelser beroende på kontexten och forskaren (Galloway 1987, McNamara 1996, refererad i Iwashita 2008: 25). Ur denna synvinkel är det viktigt att definiera de begrepp jag använder. De centrala begreppen i min avhandling är *kommunikativ kompetens, tala, muntlig språkfärdighet/muntliga språkfärdigheter, språkkunskaper* och *språkfärdighet*. Med *kommunikativ kompetens* avser jag att man kan verka med hjälp av språket i olika situationer. Kommunikativ kompetens består av lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens. Dessa tre består i sin tur av underbegrepp (GERS 2009). Jag diskuterar kommunikativ kompetens noggrannare i senare avsnitt. Med verbet *tala* avser GERS att språkanvändare producerar en muntlig text som mottas av en eller flera åhörare (GERS 2009). Jag definierar *muntlig språkfärdighet* eller *muntliga språkfärdigheter* så att språkanvändaren har kunskap och förmåga att använda språket (t.ex. svenska eller engelska) i olika språkanvändningsituationer. I min definition har jag utnyttjar tidigare studier av ämnet (Yli-Renko 1991, Tiittula 1992, Hilden 2000b).

Jag vill göra en skillnad mellan *språkkunskaper* och *språkfärdighet*. Med språkkunskaper avser jag språkanvändarens kunskaper om och i språk i sin helhet (jfr *competence*). *Språkfärdighet* innehåller inlärarens förmåga att använda sina språkkunskaper i praktiken. Den består av mindre enheter. Man kan till exempel ha olika språkfärdigheter i grammatik eller muntlig produktion (jfr. *performance*).

### 3.2 Kommunikativ kompetens i ett historiskt perspektiv

Noam Chomskys syn på språkkunskaper har påverkat utvecklingen av språkvetenskapen sedan 1960-talet (Huhta 1993: 83). Chomsky (1965) gör en skillnad mellan kompetens (information om målspråket) och performans (själva användningen av målspråket i konkreta situationer). Han konstaterar att språkkompetens är en lingvistisk kompetens som inte påverkas av faktorer som minne och interferens. Enligt Chomsky (1965: 2) avspeglar performans inte direkt kompetens eftersom i spontant tal är det vanligt för en talare att börja på nytt, ta en paus eller undvika grammatiska regler fast hen skulle känna till reglerna. Chomskys teori tar inte hänsyn till att talsituationerna påverkas av flera faktorer såsom kontext och deltagare.

Chomskys kompetensbegrepp är av grammatisk och strukturell natur (Lindberg 2005: 30). Hymes (1972) introducerade begreppet *kommunikativ kompetens* som motvikt till Chomskys kompetensbegrepp (Lindberg 2005: 30). Hymes beskrev den som förstaspråkstales förmåga att producera och förstå meningar som är relevanta i den aktuella kontexten. Hymes (1972: 277) konstaterar:

[A] normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.

Hymes anser att förmågan att tala korrekt i olika situationer innehåller både kunskap om grammatiska regler och kunskap om vad man kan säga till någon, hur man kan säga det och så vidare. Enligt Hymes kan man skaffa sådan kunskap genom samspel med andra. Jämfört med Chom-

skys teori innehåller Hymes definition av kommunikativ kompetens både kunskap och performans. Hans idéer har använts som basis för begreppet kommunikativ kompetens i dag (se t.ex. Bachman 1990: 82–83, 85, Eklund-Heinonen 2009: 45). Han konstaterar att språket lärs in genom samspel. Man har bevisat att barn som inte har tillgång till samspel med andra människor inte lär sig att tala (se Yule 2014: 170). Fast Hymes undersökte kommunikativ kompetens i ett förstaspråksinlärningsperspektiv har hans modell också tillämpats i andraspråksinläring.

Synen på kommunikativ kompetens i dag baserar sig delvis på Michael Canales och Merrill Swains (1980) modell på kommunikativ kompetens. Modellen omfattar tre kompetenser. För det första innehåller *grammatisk kompetens* kunskapen om lexikala enheter, reglerna för morfologi, syntax och fonologi. Enligt Canale och Swain (1980: 5) bör grammatisk kompetens vara en del av undervisning för att inläraren har tillräckligt med information om hur inläraren kan uttrycka sig felfritt samt klara ut och uttrycka den bokstavliga meningen av ett yttrande. *Sociolingvistisk kompetens* innefattar kunskap om sociokulturella regler. Dessa regler är väsentliga för tolkningen av yttranden i sociala situationer eftersom det finns en skillnad mellan yttrandenas bokstavliga betydelse och talarens intention. Till exempel är inte alla diskussionsämnen lämpliga i alla kulturer fastän talare skulle ha använt grammatiska former rätt. *Strategisk komponent* ger färdigheten för inlärare att använda verbala och icke-verbala kommunikationsstrategier i vissa kommunikationssituationer. De här kommunikationssituationerna kan vara till exempel situationer där man behöver kompensera misslyckanden som har hänt på grund av variationer i performans eller på grund av otillräcklig kompetens.

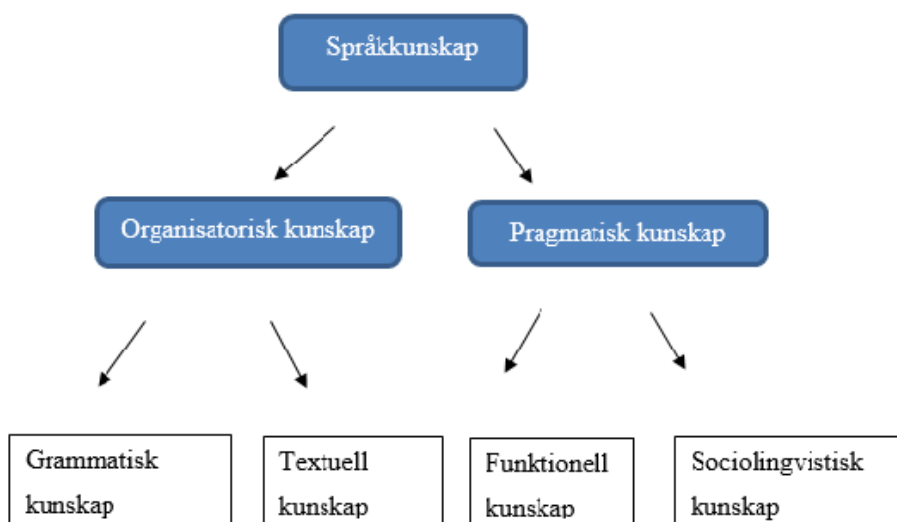
Canale och Swain konstaterar att deras teoretiska referensram är avsedd att tillämpas i andraspråksundervisning och testning av muntlig språkfärdighet. Dessutom betonar de att alla tre kompetenser är likvärdiga. Grammatisk kompetens är alltså lika betydelsefull som sociolingvistisk eller strategisk kompetens. (Canale & Swain 1980: 29.) Trots att alla tre kompetenser är likvärdiga samspelar de inte med varandra (Ilola 2018: 31).

Lyle F. Bachmans (1990) samt senare Bachmans och Adrian S. Palmers (1996) modell grundar sig på Canales och Swains (1980) syn på språk. Bachman och Palmer har dock utvecklat Canales och Swains modell och den är mer komplex och mångsidigare. De utvecklade begreppet *kommunikativ språkförmåga* (*Communicative Language Ability*). Huhta (1993: 87) konstaterar

att modellen är relevant inom språktestning eftersom den tar hänsyn till hur språklig kompetens förverkligas i språkanvändning. Eklund-Heinonen (2009: 46) konstaterar att Bachmans och Palmers (1996) modell har blivit ”oerhört inflytelserik” och deras modell är den mest dominerande språksynen i testsammanhang i dag.

Bachman (1990: 84) definierar språkkunskap som förmåga att använda rätt språk i rätt kontext. Bachmans språkkunskapsmodell är indelad i två komponenter: dels kunskap om språk och dels metakognitiva strategier. Kunskap om språk innehåller de faktorer som endast är typiska för språkanvändning och som skiljer sig från till exempel musikalisk kunskap. Metakognitiva strategier är kognitiva processer på högre nivå och tack vare dem ändras språkkunskap till språkfärdighet. Dessa strategier är psykologiska och begränsas inte bara till språkanvändning.

Bachman och Palmer (1990) delar in språkkunskaper i två typer: organisatorisk kunskap och pragmatisk kunskap (se figur 2 nedan). Bachman framhäver att bilden i figur 2 är en visuell metafor, inte en teoretisk modell. Enligt Bachman presenterar modellen relationer som fungerar i en hierarki, men i språkanvändning samspelar alla dessa komponenter med varandra. (Bachman 1990: 86.)



Figur 2. Språkkunskaper enligt Bachman (1990: 87). Figuren utarbetad av mig.



I figur 2 ovan kan man se att *organisatorisk kunskap* är indelad i grammatisk kunskap och textuell kunskap. *Pragmatisk kunskap* är därmed indelad i *funktionell kunskap* och *sociolingvistisk kunskap*. Med *organisatorisk kunskap* avser Bachman (1996: 87) kunskapen att kontrollera den formella strukturen av språket för att producera eller känna igen meningar som är grammatiskt korrekta och förstå deras betydelse. *Grammatisk kunskap* betyder kunskaper som befattar själva *användningen* av språket. Dessa kunskaper är bland annat kunskap om ordförråd, morfologi, syntax och fonologi. De styr valet av ord som uttrycker specifika betydelser, deras form och hur de förekommer i fysisk form – antingen som ljud eller skrift. *Textuell kunskap* innefattar därmed kunskapen om kohesion eller retorisk organisering. Kohesion betyder till exempel att man markerar semantiska förhållanden, såsom referens samt styrning av ny och gammal information i diskurs. Retorisk organisering betyder textens struktur och hur språket organiseras retoriskt i olika typer av texter.

Fokus i *pragmatisk kunskapens* ligger på relationen mellan olika uttryck och det man försöker nå med dem. Enligt Bachman omfattar *den funktionella kunskapen* att man förstår och kan använda olika uttryck med viss betydelse. *Sociolingvistisk kunskap* betyder att man kan använda språket i rätt kontext. *Funktionell kunskap* innehåller olika funktioner såsom *manipulativ*, *ideationell* och *heuristisk funktion*. Med *manipulativ funktion* avser Bachman att man påverkar världen runt oss genom att använda språket (t.ex. förslag och önskemål). *Ideationell funktion* betyder att man förmedlar information eller känslor. I praktiken betyder det att man kan dela information på en lektion och dela känslor genom att öppna sig till en god vän. (Bachman 1991: 93.) *Heuristisk funktion* betyder att man använder språket för att utvidga informationen om världen, det vill säga att man använder språket i undervisning, inläring eller problemlösning.

*Sociolingvistisk kunskap* möjliggör att man kan genomföra språkfunktioner så att de är relevanta i kontexten i fråga. Bachman (1990: 95–98) samt Bachman och Palmer (1996: 70) menar att språkanvändare bör ta hänsyn till att det finns till exempel diskussionsämnen eller språkvarieteter som inte är lämpliga i vissa situationer eller kulturer. Språkanvändaren måste således vara känslig för skillnader inom dialekter, varieteter och register. Dessutom måste hen ha kunskapen att tolka olika kulturella referenser och metaforer. Bachman konstaterar att ett sätt att vara sensitiv för varieteter är att man använder standardspråk i stället för en viss varietet i formella situationer. Register betyder att man kan använda och känna igen olika varieteter och

växla dem i olika kontexter med olika samtalspartner och informationskanaler. Det betyder med andra ord att språkanvändning är annorlunda med en god vän och i en arbetsintervju. Huhta (1993: 91) konstaterar att det kan vara svårt för en nybörjare att tolka vad som är lämpligt i en viss kultur, men eftersom deras språkkunskaper i alla fall är bristfälliga så är inte förväntningarna höga heller. Om man har goda språkkunskaper så kan fel register dock tolkas som bristande artighet.

Jag har här diskuterat hur teorin om kommunikativ kompetens har utvecklats under de senaste femtio åren. Chomsky (1965) kom på att det finns en skillnad mellan kompetens och performans. Hymes vidareutvecklade denna teori genom att presentera *begreppet kommunikativ kompetens*, men han beaktade begreppet ur ett förstaspråksperspektiv. Canale och Swain samt Bachman har vidareutvecklat Hymes teori, och det finns likheter mellan dessa teorier fast synpunkten är annorlunda. Som nämnts tidigare, finns det ingen gemensam uppfattning om muntlig språkfärdighet. Alla ovannämnda teorier har påverkat dagens uppfattning om begreppet och därför är det viktigt att presentera dem i denna avhandling. I denna avhandling kommer jag ändå att basera min syn på kommunikativ kompetens och muntlig språkfärdighet på den gemensamma europeiska referensramen för språk, GERS (2009). Orsaken till detta är att GERS är den nyaste referensramen för fenomenet och den har utarbetats utgående från Canale, Swain, Bachman och Palmer. Den viktigaste orsaken är ändå att beskrivning och bedömning av språkkunskaper och språkutveckling i läroplanen (se bl.a. GLGU 2014: 221, GLGY 2015: 88) grundar sig på nivåskalor i den gemensamma europeiska referensramen (se avsnitt 3.3). Dessutom har jag bett mina informanter att ange sin uppfattning om sina muntliga språkfärdigheter enligt GERS. Därför är det viktigt att jag baserar min syn på språkfärdighet på GERS för att resultaten är jämförbara med mina teoretiska utgångspunkter.

### **3.3 Gemensam europeisk referensram för språk**

*Gemensam europeisk referensram för språk*, GERS, ”utgör en gemensam grund för kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa” (GERS 2009: 1). Den bygger på Canales och Swains (1980) samt Bachmans (1990) teorier om kommunikativ kompetens (Ilola 2018: 30). GERS innehåller en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter man bör ha för att kommunicera framgångsrikt på ett visst språk. I referensramen definieras

även färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta inlärares framsteg i varje fas av inlärningsprocessen men den också möjliggör livslång inläring. I referensramen definierar man språk-användning, språkinläring och språkfärdigheter på följande sätt:

Språkanvändning – vilket även inkluderar språkinläring – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer. Vi utvecklar en rad olika **kompetenser**, både generella och i **synnerhet kommunikativa språkliga kompetenser**. Vi utnyttjar de kompetenser vi förfogar över i olika **kontexter** och med olika **villkor** och **begränsningar** för att utföra **språkliga aktiviteter** som inbegriper **språkliga processer** och där målet är att producera och/eller ta emot **texter** som rör **teman** inom särskilda **domäner**. Det sker genom att vi tillämpar de strategier som verkar passa bäst för de **uppgifter** som ska utföras. De erfarenheter som deltagarna själva gör i samband med detta leder till att deras kompetenser förstärks eller förändras. (GERS 2009: 9.)

Enligt GERS handlar språkanvändning och språkinläring om olika dimensioner och handlingar som samspelar med varandra kontinuerligt. Vad som kännetecknar generella kompetenser och kommunikativ språklig kompetens diskuterar jag i avsnitt 3.2.1 och 3.2.2.

GERS är delat in i tre nivåer: *avancerad språkanvändare, självständig språkanvändare och användare på nybörjarnivå*. De här nivåerna är vidare indelade i två underkategorier: C2, C1, B2, B1, A2 och A1. De detaljerade kriterierna för varje nivå finns i tabell 3.

Tabell 3. Gemensamma referensnivåer: den globala skalan (*global scale*) (GERS 2009: 24)

Avancerad språkanvändare	C2	Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precis samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.
	C1	Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.
Självständig språkanvändare	B2	Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inklusive fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan delta i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir fullt möjligt, utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt i ett aktuellt ämne samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.
	B1	Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.
Användare på nybörjarnivå	A2	Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.
	A1	Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.

Av tabell 3 framgår att målet med nivån B2 är att språkanvändare förstår huvudinnehållet i komplexa texter. Språkanvändare på nivån B2 kan tala tillräckligt flytande och spontant för att diskutera naturligt med en modersmålstalare. Till skillnad från nivån B2 kan språkanvändare på nivån B1 förstå huvudinnehållet i välkända förhållanden som hen ofta möter i arbetslivet och skolan och som presenteras på standardspråk. Målet är att språkanvändaren kan hantera situationer som oftast sker under resor i områden där målspråket talas. Att kunna tala flytande och spontant med en modersmålstalare förväntas inte av språkanvändare på nivån B1.

Förutom de här tre nivåerna har GERS utvecklat en mer detaljerad översikt ”som visar de viktigaste kategorierna för språkanvändning på var och en av de sex nivåerna” (GERS 2009: 24). Syftet är att hjälpa språkinläraren att skapa en profil av sina språkkunskaper inom olika delområden. Den mer detaljerade översikten har tre huvudkategorier: *förstå*, *tala* och *skriva*. *Förstå* innehåller *hör- och läsförståelse*, och *tala* innehåller *mundlig interaktion* och *mundlig produktion*. *Skriva* innehåller inte några delkategorier.

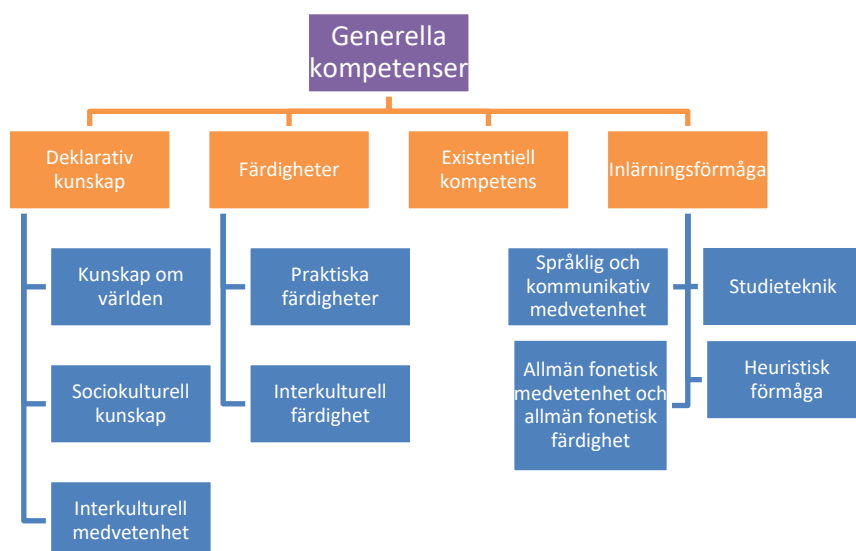
I *Grunderna för gymnasiets läroplan* (GLGY 2015: 101, 112) används en nivåskala för språkkunskap och språkutveckling som baserar på den gemensamma europeiska referensramen (se GLGY 2015: 246). Nivåskalan ”ska i tillämpliga delar användas som stöd för bedömningen och som verktyg för läraren och för den studerandes självvärdering och för kamratvärdering” (GLGY 2015: 112). Bedömningen av studerandes lärande och kunnande bör basera sig på delområden i språkkunskapen (dvs. förmågan att kommunicera samt tolka och producera texter). I A-lärokursen i det andra inhemska språket och i A-lärokursen i engelska är målet att nå B2.1 i förmåga att kommunicera, tolka texter och producera texter. I B1-lärokursen i det andra inhemska språket är målet att nå B1.1 i de ovannämnda delområdena.

För att man kan generalisera resultatet från en gemensam bedömningsskala måste den måste den vara kontextfri. GERS (2009: 21) konstaterar att man inte ska använda bedömningsskalan särskilt i grundskolan och senare använda den inom vuxenutbildning. Referensramen framhäver livslång inläring som betyder att både formell inläring (dvs. inläring i skolan) och inläring som sker på fritiden är viktigt. Å andra sidan spelar autonomisk inläring också en stor roll (Huhta 2010: 33). Huhta (2010: 33) konstaterar att referensramen framhäver betydelsen av

*partiell språkkunskap (partial competence)*. Alla inlärare har olika behov och intressen och därför är det naturligt att alla har sina egna mål och studietekniker. I praktiken syns det att man inte behöver behärska språket ”fullständigt”, och man behöver inte behärska alla språkliga delområden ”fullständigt” för att dra nytta av språkinläring.

### 3.3.1 Generella kompetenser

Enligt GERS (2009: 9) betyder *kompetens* en summa ”av alla kunskaper, färdigheter och individuella egenskaper som gör det möjligt för en person att utföra handlingar”. Generell kompetens (*general competence*) betyder däremot ”kompetens som inte är språkspecifik utan som används i alla handlingar” (GERS 2009: 9).



Figur 3. Indelning av generella kompetenser enligt GERS (2009: 99–105) utarbetad av mig.

I GERS (2009: 99) konstaterar man att ”alla som lär sig eller använder språk har viss generell kompetens” som i sin tur består av *kunskaper*, *färdigheter*, *existentiell kompetens* och *inlärningsförmåga* (se figur 3). Med *kunskap*, så kallad deklarativ kunskap, avser man ”kunskap som bygger på erfarenheter (empirisk kunskap) och mer formellt lärande (teoretisk kunskap)” (GERS 2009: 11). Deklarativ kunskap omfattar dessutom kunskap om världen, sociokulturell

kunskap och interkulturell medvetenhet. *Kunskap om världen* har utvecklats hos vuxna samtidigt med ordförrådet och grammatiken i modersmålet. Kunskapen vidareutvecklas medan man utbildar sig. För att kommunikationen ska vara framgångsrik bör deltagarna ha en gemensam bild om världen och ett gemensamt språk. *Sociokulturell kunskap* betyder att man har kunskap om målspråkets samhälle och kultur, och egentligen är den en del av kunskapen om världen (GERS 2009: 100). Den sociokulturella kunskapen skiljer sig från andra kunskaper genom att stereotyper kan påverka betydligt denna kunskap och därför bör inlärare vara särskilt uppmärksam. Sociokulturell kunskap innehåller till exempel kunskap om vardagslivet, levnadsförhållanden, värderingar och attityder. För att uppnå *interkulturell medvetenhet* måste man ha kunskap, medvetenhet och förståelse av förhållandet mellan ursprungsmiljön och målsamhället. (GERS 2009: 99–101.)

*Färdigheter* delas in i två delar: *praktiska färdigheter* och *interkulturella färdigheter*. Praktiska färdigheter innehåller social kompetens och kunskap om vardags- och yrkeslivet och dessutom fritiden. Dessa färdigheter ger förmågan att verka på ett sätt som är lämpligt i situationen i fråga. Interkulturell färdighet ger till exempel kulturell känslighet och förmåga att sätta sig över uppfattningar som kan tolkas som stereotypa. (GERS 2009: 102.)

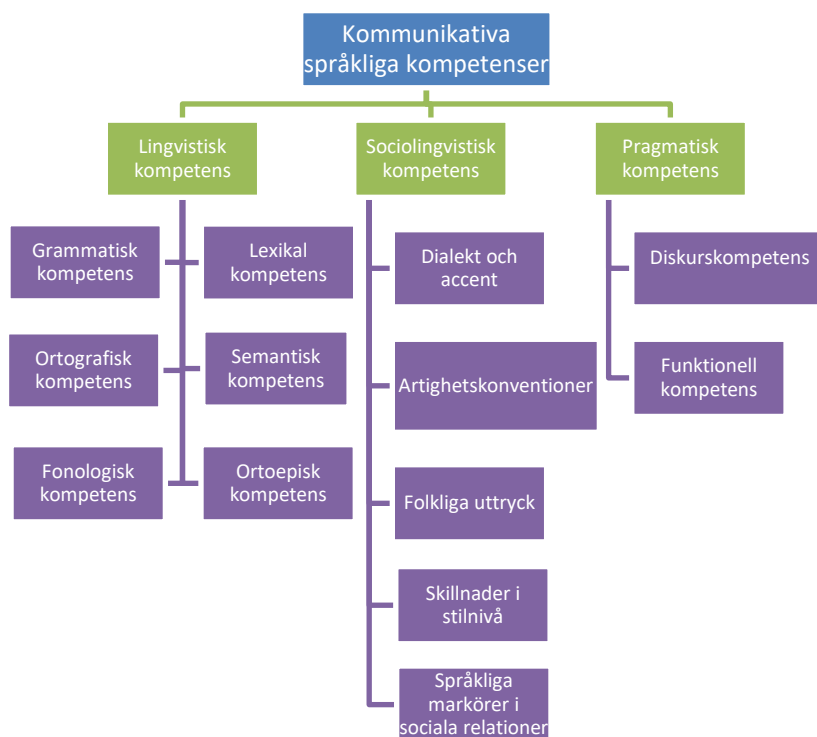
*Existentiell kompetens* har att göra med personliga faktorer som i samband med personlighet påverkar inlärares/språkanvändares kommunikativa aktivitet, det vill säga attityder, motivation, värderingar, övertygelser, kognitiva egenskaper och personlighetsfaktorer. (GERS 2009: 103.)

*Inlärningsförmåga* är indelad i fyra delar: *språklig och kommunikativ medvetenhet*, *studieteknik*, *heuristisk förmåga* och *allmän fonetisk medvetenhet och färdighet*. *Inlärningsförmågan* utvecklas samtidigt med själva inläringen och gör det möjligt för inläraren att handla nya utmaningar i språkinläring. *Språklig och kommunikativ medvetenhet* betyder ”kunskap och förståelse av de principer som ligger till grund för språkens organisation och användning” (GERS 2009: 104). Den ger möjligheten att samla in nya erfarenheter, och ”det nya språket kan läras in snabbare och effektivare i stället för att man ska se det som ett hot mot språkinlärares redan etablerade språkssystem” (GERS 2009: 104.) *Studieteknik* innebär en ”förmåga att effektivt använda de inlärningsmöjligheter som skapas i undervisningssituationen” (GERS 2009: 105). Detta betyder

till exempel att inlärare vet eller är medvetna om sina starka och svaga sidor, och de har kunskapen att samarbeta effektivt ensam, i par eller i grupp. *Heuristisk förmåga* omfattar att inlärare kan hantera nya erfarenheter (nya språk och människor osv.) samtidigt hon använder sina andra kompetenser (memorera, dra slutsatser osv.) i inläringssituationen i fråga. Andra kunskaper inom den heuristiska förmågan är att man kan söka information och använda informationen korrekt i praktiken. Allmän fonetisk medvetenhet och färdighet betyder att inlärare har förmågan att ”producera obekanta ljud och prosodiska mönster samt uppfatta och sammanlänka obekanta ljudsekvenser” (GERS 2009: 106).

### 3.3.2 Kommunikativ språklig kompetens

Kommunikativ språklig kompetens är kompetens som gör det möjligt för en person att bete sig med hjälp av språkliga medel (GERS 2009: 9). För att kommunicera framgångsrikt bör man använda både generell kompetens och kommunikativ kompetens som ligger nära språkanvändning. Se figur 4.



Figur 4. Indelning av kommunikativa språkliga kompetenser enligt GERS (2009) utarbetad av mig.

Kommunikativ språklig kompetens består av tre komponenter: *lingvistisk*, *sociolingvistisk* och *pragmatisk komponent* (se figur 4). Alla dessa tre komponenter omfattas av deklarativa kunskaper och färdigheter. *Lingvistisk komponent* innehåller begrepp som är förknippade med språk: lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk och ortografisk kunskap och färdighet. *Lexikal kompetens* betyder både information om och färdigheten att använda målspråkets ordförråd och den innehåller både lexikala och grammatiska enheter. *Grammatisk kompetens* betyder däremot att inläraren kan förstå och använda betydelser genom att känna igen eller producera satser och meningar som är formade enligt språkets grammatiska regler. *Semantisk kompetens* innebär ”inlärarens medvetenhet om och förmåga att styra innehåll och mening” (GERS 2009: 112). Till exempel kunskap om lexikala relationer, såsom användningen av antonymi och synonymi, är en del av den semantiska kompetensen. När det gäller *fonologisk kompetens* har inläraren tillräckliga kunskaper och färdigheter att förstå och producera bland annat ljudenheter i språket och till exempel prosodi (GERS 2009: 113). *Ortografisk kompetens* innebär till exempel kunskapen att stava ord korrekt. Däremot betyder *ortoepisk kompetens* att inlärare har kunskaper i att läsa högt en text eller uttala de ord de sett i skrift (GERS 2009: 112.)

*Sociolingvistisk kompetens* avser en förmåga ”att anpassa språket efter olika sociokulturella förhållanden” (GERS 2009: 13). Den tar hänsyn till sociala konventioner och påverkar all språklig kommunikation mellan talare för olika kulturer även om talare inte är medvetna om det. Sociolingvistisk kompetens innebär *dialekt och accent*, *artighetsmarkörer*, *folkliga uttryck*, *skillnader i stilnivå* och slutligen *språkliga markörer i sociala relationer*. Med kunskap om *dialekt och accent* avser GERS att inlärare kan känna igen sociala markörer såsom social grupp, geografiskt ursprung och nationellt ursprung. Dessa markörer kan vara till exempel talmässiga (rytm, ljudstyrka osv.) eller relaterade till kroppsspråk. Artighetskonventioner varierar beroende på olika kulturer och de kan vara antingen ”positiva” eller ”negativa”. ”Positiva” artighetskonventioner kan vara till exempel att man visar intresse för människans hälsa, och visar gästfrihet. Däremot kan ”negativa” artighetsregler vara att man ber om ursäkt för sitt beteende som kan tolkas som genererande för andra. Folkliga uttryck betyder fasta formuleringar (t.ex. idiom, kända citat och ordspråk) som är en väsentlig del av den folkliga kulturen och de är något som används ofta och som alla förväntas att känna till (GERS 2009: 116). *Skillnader i stilnivå* betyder att det finns skillnader mellan språkliga varianter och de här varianterna används i olika kontexter (GERS 2009: 117). Inlärare måste ha medvetenhet om och förståelse



för i vilka situationer det är lämpligt att använda formellt respektive familjärt språk för att undvika missförstånd eller kränkning (GERS 2009: 117). Sociala markörer i sociala relationer ser annorlunda ut i olika språk och kulturer (GERS 2009: 115). Sociala markörer kan vara till exempel användning av hälsningsfraser i olika situationer.

*Pragmatisk kompetens* syftar på ”den funktionella användningen av språkliga resurser (dvs. produktion av språkfunktioner, talhandlingar)” och gäller interaktiva situationer eller skriftlig kompetens (GERS 2009: 13). *Diskurskompetens* är en del av den pragmatiska kompetensen och betyder ”förmåga att ordna meningar i rätt ordning” för att ha sammanhängande språk (GERS 2009: 119). Den pragmatiska komponenten utvecklas i interaktiva situationer och kulturella miljöer, och den utvecklas i högre grad än den lingvistiska komponenten.

Huvudpunkten i kommunikativ kompetens är att man kan använda språket i olika situationer. Kommunikativ kompetens består av olika komponenter som samspelar med varandra och därför är den relativt komplex. I nästa kapitel analyserar jag resultaten av min undersökning. Det kommer att vara intressant att se hur gymnasister själva tolkar muntlig språkfärdighet och hur de ser på sina egna muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska.

## 4 ANALYS OCH RESULTAT

Redovisningen av resultaten är delad in i fyra avsnitt: gymnasisternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet (avsnitt 4.1), den undervisning de har fått i muntlig språkfärdighet (avsnitt 4.2), deras egna uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska och engelska (avsnitt 4.3) och till slut informanternas åsikter om det muntliga studentprovet (avsnitt 4.4). Innan jag presenterar resultaten måste jag poängtera att alla informanter intervjuades parvis eller i grupper av tre. Därför kan ett exempel innehålla en diskussion mellan två eller tre informanter. Om ett tema omfattar flera exempel betyder det att de kommer från två enskilda intervjuer.

### 4.1 Gymnasisternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet

I detta avsnitt kommer jag att presentera informanternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet: hur de uppfattar begreppet och varifrån de här uppfattningarna kommer. Dessutom kommer jag att redogöra för hurdana åsikter informanterna har om olika varieteter i svenska och engelska.

#### 4.1.1 Definition av muntlig språkfärdighet

Som jag har påpekat ovan, kan det vara svårt att definiera begreppet muntlig språkfärdighet. När jag frågade informanterna hur de uppfattade begreppet tog det lång tid att svara. Sex av tio informanter svarade först att muntlig språkfärdighet betyder att man kan kommunicera och bli förstådd (se exempel 1). Millas uppfattning om muntlig språkfärdighet liknar den allmänna synen på kommunikativ kompetens – alltså att man kan agera med hjälp av språket i olika situationer.

- (1) Milla: ”No mä niinku koen sen silleen et sä pystyt suullisesti ilmaisemaan ittees ja sit sua ymmärretää ja sä ymmärrät muita ihmisiä”

I motsats till Millas uppfattning menar Jaana att man kan byta tankar och förstå andras synpunkter (se exempel 2). Milla uppfattar muntlig språkfärdighet som ett praktiskt verktyg medan Jaana anser att det hjälper inläraren att förstå andras synpunkter och på så sätt ha meningsfulla diskussioner.

- (2) Jaana: "[---] et ymmärtää toisen näkökulmaa asiaan ja pystyy vaihtamaan ajatuksia [--]"

Gymnasisternas uppfattning om delområdena i muntlig språkfärdighet liknar beskrivningen i GERS (2009). Exempel 3 och 4 nedan visar att gymnasisterna anser att delområdena i muntlig språkfärdighet omfattar lingvistisk, sociokulturell och pragmatisk kompetens. Lotta nämner språkliga strukturer som en del av muntlig språkfärdighet, medan Laura nämner den sociokulturella komponenten (se exempel 3 och 4). Som ett exempel nämner Laura att man vet vad ordet *please* betyder på engelska och när man borde använda det och att finskan inte har någon liknande motsvarighet. Jaana nämner alla tre kompetenser (lingvistisk, sociokulturell och pragmatisk) hör till muntlig språkfärdighet.

- (3) Lotta: löytääkö kaikki sanat, lauserakenteet mitäs muuta.. niinku sillee monipuolisesti osaa käyttää sitä kieltä

Laura: nii ja pystyy reagoimaan siihen mitä toinen sanoo ja muutenki tietää mikä on ok missäki tilanteis et just et enkus pitää sanoo please mut meil ei oikeen oo sitä sanaa suomes

- (4) Jaana: [---] ehkä sit laajemmin tietää kielen ominaispiirteet ja idiomit tälläset niinku yksityiskohdat osaa käyttää niitä kielissä ja ymmärtää eri aksentteja ja osaa soveltaa.

Gymnasisterna hade en stark uppfattning om vad muntlig språkfärdighet är, men de kunde inte säga direkt varifrån deras uppfattningar kommer. Hanna och Jaana nämnde dock att uppfattningen baserar sig på allmänna kunskaper (se exempel 5).

- (5) Hanna: no ehkä osittain tietty koulusta mutta varmaan myös ihan loogisesti ajateltuna et suullinen kielitaito on sitä et osaa puhuu

Jaana: nii se on enemmänki yleistietoo mut ei kyl oo tullu vastaan sellasta tarkkaa määritelmää et mitä on suullinen kielitaito

Hanna: mut jotenki ajattelis et suullinen kielitaito ei tarkota pelkästään sitä et osaa puhua vaan pitäis myös ymmärtää mitä se toinen sanoo

Jaana: nii vähän soveltavasti ettei lue vaan paperilta

Eeva och Tiina är av samma åsikt som Jaana och Hanna men de framhäver sina egna erfarenheter när det gäller att tala på ett annat språk än på modersmålet. Eeva konstaterar att läraren

aldrig har berättat om de olika delområden som muntlig språkfärdighet innehåller. Deras uppfattning har kommit från att vissa uppgifter görs muntligt och vissa skriftligt (se exempel 6).

- (6) Eeva: no varmaa joku on sen joskus sanonu öö no emmä tiiä se on jotenki nii loogista että nii se menee. Ehkä enemmänki omista kokemuksista just että miten niinku pystyy puhumaan vaikkapa englantia muiden kanssa ja miten pystyy puhua ruotsia muiden kanssa verrattuna miten pystyy puhumaan suomea.

Tiina: ei mitään hajua. ehkä jotain tommosta ei kukaan ainakaan oo tullu suoraan sanomaan että tämmöstä on suullinen kielitaito et ehkä se jotenkin on jostain mystisesti muotoutunut se käsitys.

Eeva: koulussa on niinku ollu suulliset asiat sitte niinku kirjalliset että nää on niinku eri osa-alueita kaikessa kielessä tehäänkö jotkut tehtävät suullisesti vai kirjallisesti vai koko ajan suullinen kirjallinen

Tiina: nii just muuten mut ei kukaan oo ollu silleen että tästä se suullinen kielitaito koostuu vaan enemmänki että nyt tehdään ab-lappuja ja seuraavaks kielioppitehtäviä kirjaan

Alla informanter tyckte att muntlig språkfärdighet är viktigt. Sju av tio informanter sade att den är viktigare än den skriftliga färdigheten. Detta resultat liknar Mäkeläs (2005:109) studie där 68 procent av informanterna konstaterade att muntlig språkfärdighet är det viktigaste inlärningsmålet i språkundervisning. Eeva och Tiina konstaterar att den muntliga färdigheten behövs för att klara sig i olika situationer (exempel 7). De anser att man med muntlig språkfärdighet kan klara sig i överraskande situationer där man måste reagera genast medan i skriftliga uppgifter har man mer tid att fundera på sitt svar och även använda Google som hjälpmedel.

- (7) Eeva: se on paljon tärkeämpää niinku koska se suullinen on kumminki sitä et tavallaan jos sä niinku ymmärrät jos sä vaikka osaat luettuu kieltä mut sit sä et pysty puhumaan yhtään siitä ei oo ihan hirveesti hyötyy vaik matkustaessa vaikka sä niinku ymmärtäisit tosi hyvin mitä sä luet

Tiina: nii suullinen kielitaito on siks tärkeempää ku kirjallinen koska keskustelussahan ei tiedä mitä tulee tapahtuu ja se on niinku tosi randomia jos on riittäviä taitoja jotta voi osallistua keskusteluun. kirjallisessa sulla on tarpeeks aikaa kirjottaa tai harkita omaa vastausta ja ajatusta ja ehkä jopa mahdollisuus googlata joitain sanoja. suullisissa tilanteissa pitää vaan osata sanasto eikä oo mitään pakokeinoa.

Anna och Mikko konstaterar att jämfört med den skriftliga färdigheten är muntlig färdighet nyttigare i det så kallade riktiga livet (se exempel 8). De anser att det förstås är viktigt att förstå texter men den muntliga färdigheten är ändå viktigare. Mikko ger som exempel att om man träffar någon utomlands så då skriver man inte utan man talar med denna person.

(8) Anna: kyllä mä sanoisin et se on se tärkein muoto kielestä koska esimerkiksi sitten ku sitä tulee käytettyä oikeassa elämässä ni se on yleensä sellasta turistina et jos tulee käytyä tai totta kai on esim tärkeätä ymmärtää kirjoitettua kieltä tälleen esim työelämässä mut se suullinen kielitaito ois sellasta mistä ois ehkä eniten hyötyä

Mikko: [---] et sä vaikka kirjota jos näät jonkun vaik ulkomailla ni et sä niinku kirjota sitä juttuu vaan sä hoidat asian puheella

Enligt Lotta beror betydelsen av muntlig språkfärdigheten på ens bakgrund, det vill säga var man bor och var man jobbar (se exempel 9). Informanterna poängterar att fast de tycker att muntlig språkfärdighet är det viktigaste i språkinläringen, studerar de den mindre i skolan.

(9) Lotta: riippuu missä asuu ja mitä tekee työkseen. Mulla tulee enkkua käytettyä enemmän ku ruotsia, mut kirjallista tarvii ehkä enemmän ainakin koulussa. Tosi paljon enemmän.

Laura: mut sit sillee jos miettii sitä että lähtee reissaamaan ulkomaille ni harvemmin siellä tulee kirjoitettua niitä et tota jos haluaa puhua englantia jollekin ni suullinen on paljon tärkeempi.

Milla: kielten opiskelussa on tärkeempi suullinen mut sitä tulee kuitenkin opiskeltua vähemmän.

I nästa avsnitt kommer jag att presentera informanternas tankar om svenska och engelska som språkmodeller.

#### 4.1.2 Svenska och engelska som språkmodeller

Informanternas tankar om språkmodeller varierade beroende på språket. Alla informanter konstaterar att det inte finns ett rätt sätt att tala, men alla hade dock egna preferenser vilken varietet av svenska och engelska de själva föredrar. Dessutom hade informanterna en mer omfattande uppfattning om varieteter i engelska än dem i svenska (se exempel 10). Detta kommer tydligt fram i materialet där Eeva och Tiina diskuterar med varandra hurdana varieteter det finns i engelskan. Eeva konstaterar även att ”engelskan hör till alla”. Eevas åsikt hänger ihop med Kuo (2006) som konstaterar att engelskan är ett globalt språk. Därför är det tillåtet för språket att utvecklas självständigt oberoende av förändringar och innovationer som sker i den inre kretsen.

(10) Tiina: [---] sitte vaikka myös tosi monet myös niinku vaikka just jossai aasiassa ja etelä-afrikan massa puhutaan englantia se ääntäminen se aksentti on niin erikoinen niin sitä on hauska kuunnella koska se on vähän niinku haastavampaa mut sit taas toisaalta no koska se on just haastavampaa ni sit se emmä oikee tiä se on ehk just no brittiaksentti se on just kaikist kivoin mut mun mielestä on just siistiä et ku on niitä eri aksentteja vaik periaattees kieli on sama niin kaikilla on tavallaan oma tapa puhua nit sit se kuitenkin erottaa toisistaan

Eeva: nii ois kiva jos niitä eri aksentteij kuulis enemmän tunnilla ku ei englantia puhuta pelkästään briteis tai jenkeis tai sillee englantia kuuluu kaikille mun mielest

Informanternas uppfattningar om varieteter i svenska skiljer sig från engelska genom att de har mindre information om dem. Till exempel Heidi kan inte skilja rikssvenska från finlandssvenska medan Mikko anser att svenskar kan svenska bättre än finnar (se exempel 11). I Heidis fall kan det vara att hon inte har fått tillräckligt med undervisning i uttal av finlandssvenska och rikssvenska och hur de skiljer sig från varandra. Därför hör hon inte skillnaden mellan dessa varieteter. När Mikko konstaterar att svenskarna kan svenska bättre än finnar kan det bero på flera aspekter: Antagligen anser Mikko att eftersom svenskan ursprungligen kommer från Sverige är rikssvenskan också det rätta uttalsmålet, och han kanske uppfattar finlandismer som fel eftersom de används också i finska.

(11) Heidi: mä en huomaa eroo siinä tai et ku mä en oo kuullu niitä [riikinruotsia ja suomenruotsia] sillee

Mikko: mun mielest niis on joitain eroja ku ruotsalaiset osaa sitä [ruotsia] paremmin.

Det är inte bara svenska varieteter som kan vara våra att förstå enligt informanterna. Mikko och Anna diskuterar hur de inte förstår till exempel en indisk eller skotsk accent och hur ordet *wee* kan ha två betydelser beroende på varieteten (se exempel 12). I ljuset av materialet är det viktigt att studenter får höra olika varieteter under lektioner för att utveckla sina kunskaper i förståelsen av olika varieteter. I motsats till svenskan har informanterna dock en bättre förståelse av hurdana särdrag engelska varieteter kan ha, till exempel att ordet *wee* har två betydelser i engelskan.

(12) Mikko: no mulla jos intialaiset puhuu englantia mä en meinaa saada siitä mitään selvää. meil oli kerran äikän eiku englannin suullinen ymmärtämisjuttu ja se veti sen intian aksentil ja mä en tajunnu siitä yhtään

Anna: just joku skottiaksentti voi olla vaikee ku siinä on ihan erilaisii sanoi vaik wee joka on pieni skotiks.

Mikko: eiks wee oo pissata

Anna: on mut kaikki skotit aina sanoo wee ku ne sanoo pieni

Alla informanter hade en viss preferens om vilken varietet de föredrar. I svenskan var finlandssvenskan den populäraste varieteten, men främst av praktiska skäl. Det finlandssvenska uttalet var lättare att förstå än rikssvenska (se exempel 13). I exempel 13 nedan konstaterar Laura att

till exempel sje-ljudet är lättare i finlandssvenskan och detta påstående hänger ihop med Kuronen (2019) som konstaterar att för finskspråkiga språkinlärare är de finlandssvenska tje- och sje-ljuden lättare än det rikssvenska.

(13) Laura: siinä [riikinruotsi] on paljon vaikeempia äännteitä ja suomalaiset sillee vähän ohittaa niitä osassa et jotai ihme suhu-ässä ja mitä lie

De som föredrar rikssvenska säger att den låter finare än finlandssvenskan. I exempel 14 nedan konstaterar Jaana att rikssvenska låter även naturligare än finlandssvenska eftersom språket har mer svenska ord än finlandssvenska. Jaana menar vidare att det antagligen är bättre att tala rikssvenska i Sverige än finlandssvenska (se exempel 15). Jaana anser att om man studerar finlandssvenska och åker till Sverige kan man ha svårigheter att förstå alla ord. Hon anser också att om man använder sådana ord i platsansökan kan arbetsgivaren ha negativa tankar om det. Med ”sådana ord” menar Jaana finlandismer. Jaanas rädsla över att arbetsgivaren inte uppskattar att arbetssökande låter finländsk eller använder finlandismer liknar iakttagelserna i Dahlbäck (1988, refererad i Kuronen & Leinonen 2011: 64) där resultaten visar att finlandssvensk varietet hade lägst status enligt 80 procent av de sydsvenska informanterna. Trots att forskningen är över trettio år gammal och dagens situation möjligen annorlunda oroar finskspråkiga studerande ändå för hur de tas emot i Sverige om de talar finlandssvenska.

(14) Jaana: no ei sekää oo silleen oikeempi tapa et ehkä mä ite preferoin ruotsinruotsi koska se kuulostaa enemmän jotenki hienommalta fancyilta tai luontevammalta ja siinä käytetään ehkä enemmän ruotsinkielisiä ns sanoja ku suomenruotsissa on tosi paljon suomen kanssa samoja sanoja

(15) Jaana: [--] jos opiskelee ns suomenruotsia ja menee Ruotsiin niin voi olla sellasia sanoja mitä ite ei ymmärrä tai ne ei ymmärrä ja sit se on vähän hämmentävää ja sit just jos kirjottaa jotain oikeita hakemuksia ja käyttää sellasia sanoja ni ne ei välttämättä kato sitä kauheen arvostavasti mut muuten sillä ei oo silleen väliä

Haastattelija: tarkoitatko sellaisilla sanoilla nimenomaan suomenruotsalaisia sanoja?

Jaana: mm joo

Jämfört med svenskan beror informanternas preferenser i engelska varieteter på hurdana erfarenheter de själva har om dessa varieteter. Bara en informant (Heidi) konstaterar att hen föredrar amerikansk engelska. Tre informanter (Eeva, Tiina och Mikko) säger att de föredrar brittisk engelska och fem har ingen åsikt (Hanna, Jaana, Milla, Lotta och Laura). Heidi säger att hennes

preferens beror på att hon har tittat relativt mycket på amerikanska tv-program och därför låter den amerikanska varietetens naturligare (se exempel 16).

(16) Heidi: no se vähän riippuu siitä et mitä kuulee koska mä oon ainaki kattonu aika paljon amerikkalaisia sarjoja ni sit se on kuulostanu paljon luontevammalta mut ei se tietenkää oo väärin jos puhuu muuta.

De som föredrar brittisk engelska har sagt att den är tydligare. Eeva (exempel 17) föredrar speciellt den varietet som talas av högre samhällsklasser i England. Materialet visar att när det gäller varieteter i engelska kan informanterna skilja varieteterna från varandra och beskriva dem. Någon motsvarande beskrivning har informanterna inte gjort i svenskan.

(17) Eeva: no mä ainaki tykkään erityisesti brittiaksentista etenki just yläluokkasesta [---] et se on just selkee ku jotkut brittiaksentit ku ne on tosi silleen vähän niinku puuroisia et semmone yläluokkanen brittiaksentti on semmonen mistä tykkään ihan älyttömästi

I detta avsnitt har jag presenterat hur informanterna själva definierar begreppet *mundlig språkfärdighet*. Framför allt anser informanterna med muntlig språkfärdighet att man kan kommunicera och bli förstådd. Informanterna nämner bland annat förmågan att förstå olika accenter, språkriktighet och förmågan att tillämpa sitt språk beroende på situationen som delområden i muntlig språkfärdighet. Dessa delområden kallas också för lingvistisk, sociokulturell och pragmatisk kompetens i GERS. När det gäller svenska och engelska språkmodeller hade informanter mer information om engelska varieteter än svenska. De visste till exempel att det finns ord som kan ha annorlunda betydelse beroende av varietetens (t.ex. ordet *wee* har olika betydelser). Men oavsett informanternas kunskaper i svenska och engelska varieteter var alla informanter överens om att det inte finns bara ett rätt sätt tala.



## 4.2 Undervisning av muntlig språkfärdighet ur gymnasisternas perspektiv

I detta avsnitt redogör jag för undervisningen som informanterna har fått i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska. Dessutom kommer jag att redovisa vad informanterna själva tycker om undervisningen. Har de kompetensen att tala de två språken utanför klassrummet?

### 4.2.1 Undervisning i muntlig språkfärdighet – gymnasisternas erfarenheter

Jag har indelat de uppgiftstyper enligt informanternas erfarenheter som används i undervisningen av muntlig språkfärdighet i två kategorier: strukturerade uppgifter och produktiva uppgifter. I denna indelning har jag utnyttjat Luoma (2004) som har indelat uppgiftstyper i olika metodgrupper (dvs. direkta, indirekta och semidirekta uppgiftstyper). Uppgifterna som används i klassrummet kan man se i exempel 18 nedan. Hanna konstaterar att de ofta går igenom ordlistor genom att uttala efter läraren eller inspelningen, de diskuterar mycket under lektionen och gör muntliga uppgifter parvis där båda har en viss roll och repliker vilka de måste översätta till målspråket. Dessutom inkluderar informanterna hörförståelse som en del av muntlig språkfärdighet.

(18) Hanna: käydään esim sanalistoi läpi esim nauhan perässä tai opettajan perässä sit just kuullunymmärtämistestestä ja harjoituksia ja sit aika paljon keskustellaan tunnilla tai vaikka ab-lappuja

Dialoguppgifter, uttal av ordlistor efter läraren eller inspelningen och hörförståelse är strukturerade uppgifter. Med *strukturerade uppgifter* avser jag att inlärare inte producerar språket fritt utan har noggranna riktlinjer för vad man ska säga och hur. Med *produktiva uppgifter* avser jag att inlärare kan producera språket fritt genom att till exempel diskutera. I tillägg till de här uppgiftstyperna nämner gymnasisterna att deras lärare ofta talar målspråket under lektionerna. I exempel 19 kommer det fram att lärare talar finska endast i grammatikundervisningen.

(19) Tiina: ja opettaja puhuu paljon tai lukiossa opetus käydään yhä enemmän ruotsiksi tai just enkuks ja suomee käytetään vaan sellaisissa tilanteissa ku oikeesti tarvitaan et oppilaat varmasti ymmärtää

Haastattelija: millaisia nää tilanteet on joissa opettaja käyttää suomea?

Tiina: no sillan ku käydään kielioppiä läpi

Gymnasisterna har också tillgång till en språkstudio som två informanter nämnde i intervjun. I denna intervju kom det fram att muntliga uppgifter som utförs i en språkstudio var mer spännande än de som gjordes i ett vanligt klassrum. Detta beror på att lärare kan lotta paren och gymnasisterna inte vet på förhand vem de kommer att jobba med. Tiina och Eeva (se exempel 20 nedan) konstaterar att det känns tryggare om man begår fel med en vän än med en obekant klasskamrat. Denna erfarenhet liknar inte Salevas (1996) studie där informanterna konstaterade att de var spända i språkstudiotestet och tyckte att en intervju kändes naturligare.

(20) Tiina: se itse kielistudio ei oo jännittävä vaan se kun ope arpoo parit. se on oikeestaan ihan taivaanlahja jos saa jonkun tutun

Eeva: joo se on ihanaa

Tiina: ku se voi olla ihan kuka vaan ja jos se sattuu olemaan joku kaveri tai semmonen vähän tutumpi ni se joka ei istu sun kaa yleensä ni se on hyvä

Eeva: se tekee elämästä paljon mukavempaa koska suulliset tehtävät varsinki ruotsissa on riittävän niinku ahdistavia

Tiina: nii uskaltaa tehdä virheitä [kaverin kanssa]

Eeva: [---] se on tosi inhottavaa jos pitää joittenki vieraitten ihmisten kanssa keskustella jos oikeesti on vaikee se kieli ja sit sillee niinku ei oo kauheen hyvä ni se on tosi ahdistavaa jos tekee virheitä eikä oo mitään hajua

De gymnasister som läser A-lärokurs i svenska har också deltagit i så kallad klasstandem. Fem av mina informanter har deltagit i klasstandem och alla säger att den har utvecklat deras muntliga språkfärdighet (se exempel 21 nedan). Informanterna upplever klasstandem som ett tryggt sätt att använda svenska och de får också undervisa i finska till sina tandempartner.

(21) Lotta: nii ku meil on tota tandemii kerran viikos ni onhan se tosi hyvä ku tulee puhuttuu jonkun natiivin kanssa ruotsii ja se tuntuu paljon vaivattomalt tai sillee turvalliselt kai ja siis must tuntuu et opin ihan hirveesti sillä yhdellä tandemtunnilla

Milla: nii ja sit ku saa itte opettaa sille toiselle suomee et ollaan tavallaa molemmat sellases jännittävä tilantees

Lotta: nii et ei se haittaa vaik en osaa puhuu hyvin ruotsii ku ei se toinen osaa puhuu sitä suomee kovin hyvin

Informanterna var enhälliga om att språkundervisningen borde utvecklas så att den innehåller mera muntliga uppgifter. Detta beror på att fokus ligger mera på att lära sig ord utantill i stället för muntlig produktion. Anna konstaterar att de inte har tillräckligt med undervisning i muntlig

språkfärdighet fast de, till exempel, diskuterar parvis på varje lektion (se exempel 22). Informanternas önskemål liknar Ilolas (2018) studie där elever på nionde klass också konstaterade att fokus ligger mera på skriftliga uppgifter och till och med grammatik. Både i min och i Ilolas studie vill studenter ha mer muntliga och kommunikativa övningar.

(22) Anna: mun mielest englannissa ja sit tietty ruotsissa voitais keskittyä paljon enemmän siihen öö suulliseen tuottamiseen kuin tiettyjen sanojen ulkoopettelemiseen sanakokeiden muodossa ku välil tuntuu et niitä painotetaan enemmän vaikka kylhän meil on parikeskustelui joka tunnil mut ei se riitä

Fyra informanter (Hanna, Lotta, Jaana och Milla) anser att man borde utnyttja mer klasstandem i språkundervisning. Enligt dem är klasstandem ett effektivt sätt att uppmuntra inlärare att tala målspråket (se exempel 23).

(23) Lotta: sellasii tehtäviä missä on pakko puhua et mua toi tandem-kurssi on autanu ku siel on oikeesti pakko puhua ku ei voi vaihtaa suomeks

I Ilolas (2018) studie konstaterar eleverna att engelska borde studeras både i och utanför skolan. I min studie vill informanterna ha mer autentisk kommunikation. De vill alltså vara i kontakt med infödda talare. Autentisk kommunikation tvingar informanterna att förstå och bli förstådda (se exempel 24)

(24) Hanna: ehk just silleen jos sais enemmän kontaktia natiivien puhujien kans tai sellasten joilla ei oo suomi äidinkielenä et niilläki se enkku on vieraskeli. meil on ollu englantilaisii tai amerikkalaisii vieraita ku pääsee puhuu jonkun kans joka ei osaa suomea ollenkaan niin tulee semmonen et on pakko ymmärtää niitä ja niiden on pakko ymmärtää mua.

Trots att informanterna vill ha mer kontakt med infödda talare tar Laura upp att alla inte har möjlighet att gå på utbyte eller delta i skolans internationella projekt. I exempel 25 nedan konstaterar Laura att oftast de som redan har goda språkkunskaper blir valda till skolans internationella projekt. Hon oroar sig för dem som vill utveckla sina bristfälliga språkkunskaper genom att delta i internationella projekt men aldrig får denna möjlighet.

(25) Laura: kaikki tommoset esim vaihtosysteemit ois hyviä vaik ei se kaikille oo mahdollista ku ei voi lähtee. tai siis et vaihto maksaa ja sit kouluil on noit projektei mut sinne otetaan tietty määrä oppilait ja yleensä niihin pääsee sellaset joilla on hyvä enkku et en tiä miten ne joilla on huonompi kielitaito voi koskaan parantaa sitä silleen livenä ulkomaalaisten kans jos ei anneta ees sitä niinku mahista.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att informanterna vill ha mera muntliga uppgifter men fokus borde ligga på autentisk kommunikation. I nästa avsnitt redogör jag för skillnaderna i undervisningen av muntlig språkfärdighet i svenska och engelska.

#### 4.2.2 Skillnaderna i undervisningen av muntlig språkfärdighet i svenska och engelska

När det gäller undervisning av muntlig språkfärdighet fanns det skillnader mellan svensk- och engelsklektioner. Lektionerna skiljer sig från varandra när det gäller hurdana muntliga uppgifter som görs under lektionen. Under svensklektioner var det vanligt att muntliga uppgifter görs parvis och under engelsklektioner höll man mera muntliga föredrag (se exempel 26).

(26) Hanna: [--] enkussa meil on ollut tosi paljon suullisia esitelmiä tai puheita ku taas ruotsissa on ollu enemmän vaan paritehtäviä et pitää kääntää joku lause ja sit toinen tarkistaa että onks se oikein ja sit meil on ollu joko äänitettyjä tai videoituja niinkun portfolio-tyyppisiä mut sellasia luokan edessä olevia esitelmiä on ollu vähemmän tai ei melkee ollenkaan

Trots att informanterna har gjort presentationer under svensklektioner visar exempel 27 nedan att de här presentationerna spelas in på förhand. Muntliga presentationer i svenska saknar således publik och presentationerna spelas in endast för läraren. Dessutom har studenten möjligheten att spela in presentationen flera gånger tills hen är nöjd med den. Informanterna övar inte att tala svenska framför klassen på samma sätt som i engelska.

(27) Lotta: ruotsissa se ei oo semmosta improvisoituu et se on yleensä aina nii et saa kirjottaa valmiiks ja luet sen niinku vaikka videolle ja sit saa tehdä uudestaan videolle mut sit enkussa voi helposti olla ihan oikeita esitelmiä et ollaan luokan edessä ja sun pitää saada se kerralla oikein

En annan skillnad som är förknippad med presentationer är att informanterna ger feedback till varandra om sina språkkunskaper under engelsklektioner (se exempel 28). Lotta anser att fast hon skulle ha möjligheten att ge feedback till någon om sina språkkunskaper i svenska tycker hon att hon inte är tillräckligt kompetent. Laura tillägger att om hon inte förstår någon när hen håller presentation vet hon inte om det beror på hennes egna språkkunskaper eller på föredrags-hållarens språkkunskaper.

(28) Milla: no siis enkussa meil on ollu aika paljon sellasii esityksii ja sitte vaikka muut antaa sellasta vertaispalautetta mut esim ruotsissa ei oo koskaan ollu silleen

Lotta: nii mut vaik pitäisin ruotsiks esitelmän ja se menis hyvin ni en osais antaa muille palautetta niiden omast esitelmästä tai et ku niinku en mä osaa ruotsia ni en pysty myöskään antaa palautetta niiden omasta ruotsin taidoista

Laura: nii enkussa kuulee jos joku tekee virheen tai et jos puhe on epäselvää mut ruotsissa ku ei oikeen ymmärrä mitään ni en tiää johtuaks se siit puhujast vai vaan siit etten osaa

I tillägg till presentationer finns det en skillnad mellan uttalsövning i svenska och engelska. Laura konstaterar att de övar uttal mera i engelskan än i svenskan (se exempel 29). Laura anser att orsaken till att de koncentrerar sig på uttal mera i engelska än i svenska är att det engelska

uttalet skiljer sig mera från finskan. Både Milla och Laura anser att de övar uttal i svensklektioner men det är bara en liten del av lektionen. Milla menar att i engelsklektioner är uttalet alltid en del av undervisningen och de får regelbunden feedback från läraren.

(29) Laura: ja sit enkussa on ehkä ainaki mitä ite oon kokenu ni just sitä ääntämistä painotettu vähä ehkä enemmän mitä ruotsissa et on ruotsissaki käyty niitä erilaisia ääntämisjuttuja läpi mutta on se ehkä ihan loogistaki englannissa kumminki se et siinä vaikuttaa se ääntäminen ehkä enemmän ja on just vähän erilaisempaa mitä suomen kielen ääntäminen

Milla: ruotsissa se ääntäminen on sitä et käytetään tunnilla pari minuuttia siihen et ope näyttää pari sanaa jossa on se sama äänne mut sit englannissa se on jotenki kokonaisvaltaisempaa et saadaan esim palautetta opettajalta ku se kiertää luokas ku tehdään jotai paritehtävää et vaik siin tehtävässä on ehk tarkoitus vaan puhua eikä niinkään ääntää niin opettaja antaa silti vinkkei ääntämiseen liittyen

Sammanfattningsvis visar mina resultat att informanterna inte får producera svenska muntligt framför sina klasskamrater utan största delen av presentationerna spelas in på förhand. Dessutom får informanterna ge feedback till varandra i engelsklektioner.

#### 4.2.3 Informanternas muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska utanför klassrummet

Det är också viktigt att få veta om de här undervisningsmetoderna har varit effektiva, det vill säga hurdana färdigheter informanter har att tala utanför klassrummet. I exempel 30 konstaterar Tiina att hon har lärt sig endast grundläggande ordförråd i svenskan; läraren antar att gymnasister använder och hör språket utanför klassrummet och på sätt lär sig flera ord och uttryck. Hon beskriver att hon har en stor lucka i det svenska ordförrådet vilket hon inte kan fylla i. Situationen är annorlunda i engelskan eftersom hon använder engelska utanför klassrummet och således kan hon fylla i den möjliga luckan.

(30) Tiina: ku englantii kuulee niin paljon enemmän et mun mielest ruotsis opetettiin perussanasto ja sitte vaan niinku oletettiin et me osataan muutaki ku se ni sit ku tulee semmosii sanoj mitä ei oo koskaan ennen kuullukaan ja sit semmosii joita ei oo opetettukaan ni sillee ehkä englannissa on just se piirre ku sitä opitaan muuallakin ni opettajat voi olettaa et osaa muutaki ku niitä sanoja mitä ollaan opeteltu mut ruotsia ku ei vaan kuule muualla koska no ei kuuntele mitään ruotsalaista musiikkia tai kato elokuvia ni sitte sitä ei vaan tuu ni sitte ehkä ruotsissa se niinku muun maailman täyttämä aukko tai jää se aukko niinku englannissa kaikki ylimääräinen oppituntien ulkopuolella täyttyy mut ruotsissa jää semmonen tyhjä osuus jota ei koskaan vaan opi

När det gäller undervisningen i svenska konstaterade bara en informant (NN) att hon har fått goda muntliga färdigheter (se exempel 31 nedan). Hanna har utvecklat sin muntliga färdighet i svenska genom att delta i klasstandem. Hon tycker dock att alla inte har möjlighet att delta i klasstandem som kan vara svår att arrangera. Men hon framhäver inlärares eget ansvar att våga

tala. Utgående från Hannas svar kan man dra slutsatsen att klasstandem har gett henne möjligheten att använda svenska i praktiken med infödda talare och därför anser hon att undervisningen har haft en positiv inverkan.

(31) Hanna: no ainaki se tandem on auttanu et jos ei puhu sellasten kanssa jotka ei ymmärrä suomee ni sit se on erilaisempaa puhuu oikees tilantees sitä kieltä et koulus on tietty vaikee saada et vaik meil on tää tandem ni onhan niitä vaikee saada kouluihin ja vieraita et kaikis kouluis ei saa näitä juttuja et se on myös enemmän ittestä kiinni et uskaltaa

Alla informanter har en positiv bild av sina muntliga språkkunskaper i engelska. Dessutom anser de att de har goda färdigheter att klara sig att tala svenska. Tiina och Eeva konstaterar att skolan har gett en bra grund men de tycker att det mesta av deras kunskaper i engelska har kommit från utanför klassrummet – genom att lyssna på musik, använda sociala medier och först och främst, tala engelska (se exempel 32).

(32) Tiina: no öö ehkä se englannin opetus on antanu vankan pohjan sille et pystyy oppimaan muutaki nii ku sit mitä on vaan koulussa että niinku se on ollu ihan tosi hyödyllistä ja sillee mutta sitte niiku on oppinu paljon muutaki mutta sitä muuta ei ois oppinu jos ei ois ollu koulussa opetettu niiku sitä perusteita

Eeva: joo varmaan se et koulus on saanu sen pohjan mut mä oon ainaki oppinu englantii enemmän koulun ulkopuolella ku koulussa varsinkin se niinku englannin puhuminen on tullu lähes täysin koulun ulkopuolelta on niinku ollu niitä ihmisiä joiden kanssa on vaan pakko puhua englantia ja sit ku on pakko puhua ni sit tajuu ettei tarvii olla täydellinen ni riittää et yrittää ja mitä enemmän puhuu ni sitä enemmän oppii ja tosi iso osa sanavarastoo tulee koulun ulkopuolelta ku on kattonu ihan liikaa tv-sarjoja

Det är viktigt att påpeka att oberoende av undervisningen som informanterna har fått i svenskan vågar de inte tala svenska utanför klassrummet. En av informanterna (Anna) säger att hon inte vågar tala svenska speciellt då hennes svenskspråkiga vänner ber henne. Exempel 33 nedan visar att eftersom hennes vänner har svenska som modersmål skapar det press för henne att tala svenska. Hon tycker att hon kommer att misslyckas och vågar inte tala svenska speciellt då det är någons modersmål.

(33) Anna: [--] ku mul on muutama ruotsinkielinen ystävä ja sitte ku ne on koittanu saada mua sanomaan ihan normaaleja sanoja mä en kehtaa ku mä tiään et se menee väärin ja ku se on toisen äidinkieli ja tietää ettei osaa paljon mitään ni siin on tietty paine eikä uskalla sanoo mitään

Två informanter (Heidi och Mikko) konstaterar att om de skulle behöva tala svenska vill de antingen fly eller byta genast till engelska (se exempel 34). Heidi konstaterar att hon gärna skulle försöka tala svenska, men hon tror att hon kommer att misslyckas.

(34) Heidi: no ehkä mä yrittäisin mut ei se ois niinku kovin hyvä suoritus mutta nii yrittäisin ehk vaihtaa mahdollisimman nopee enkkuun

Mikko: mulla sama ku se tulee yllättäen ei voi mieltii mitä sanoja voi sanoo ja yrittää vaihtaa toiseen kieleen ja varsinkaan jos ei osaa englantia ni varmaan sit lähtisin pois siitä tilanteesta

Informanterna vågar tala engelska i motsats till svenska. En orsak till det är att engelskan är ett lingua franca och därför känner informanterna inte samma press att tala engelska som de känner med svenskan (se exempel 35 nedan). Heidi och Anna säger att det finns en skillnad mellan att tala målspråket med infödda talare och med främmandespråkstalare. Anna konstaterar även att engelska är ett universellt språk som har ”många versioner” och på grund av det är språkriktigheten eller perfekt uttal inte längre prioriteten. Anna anser att man blir förstörd i alla fall.

(35) Heidi: no englannissa ku se on harvalla äidinkieli ni että silleen nekää ei osaa täydellisesti ni ne ei pysty ns tuomitsee tai sillee ni se kynnys on siinä tavallaan matalempi

Mikko: nii ja mun mielestä varsinkin jotkut suomalaiset vois sano että niidenkään ääntäminen ei oo maailman parhaita niin sitte ei siitäkään tuu paineita et jos lausuu päin prinkkalaa niin sit siinäki on sinä se samanvertaisuus.

Anna: joo mustaki siitä on lähteny se paine et pitää pyrkii täydelliseen lausumiseen ja niinku kieliopilliseen tuotokseen ku se on sen verran universaali kieli ja sitä kuulee monissa eri versioissa ja monien eri maiden aksentilla ja jotenki kokee silti et tulee ymmärretyksi joka tapauksessa ja se oma aksentti oli se sit joku suomiaksentti on ihan yhtä samanarvonen tavallaa

Sammantaget konstaterar jag att informanterna anser att de inte får tillräckligt med undervisning i muntlig språkfärdighet. Därmed ligger fokus mera på den skriftliga produktionen än på den muntliga. Trots detta utnyttjar språkundervisningen flera olika metoder för att undervisa muntlig språkfärdighet. Det finns nog en skillnad i undervisningen av muntlig språkfärdighet mellan svenska och engelska. Mitt material visar att i båda språken gör man muntliga uppgifter och håller muntliga föredrag, men i engelskan lär man sig tala engelska framför hela klassen medan i svenskan spelar man presentationen in på förhand. Mitt material visar att informanterna är osäkra på att tala svenska något som inte är fallet med engelskan. Detta beror på att de använder engelska mera än svenska. I nästa avsnitt kommer jag att redogöra utförligare för hur informanterna faktiskt uppfattar sin muntliga språkfärdighet i svenska och engelska.

### **4.3 Gymnasisternas muntliga språkfärdighet i svenska och engelska**

Informanterna har fyllt i bakgrundsinformation (se tabell 1) och har gjort en självbedömning om sina muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska innan intervjun började. Endast en

gymnasist gav sig själv samma betyg både i svenska och i engelska (Anna). Resten av gymnasierna gav sig ett högre betyg i engelska än i svenska. Det var vanligt att informanternas nivå i svenska var A2 eller B1 medan i engelska konstaterar majoriteten att sin muntliga språkfärdighet är på nivån C1 eller även C2.

#### 4.3.1 Informanternas kompetenser i att tala svenska och engelska

Det är viktigt att påpeka att när jag frågade informanterna hur de uppfattar sin muntliga språkfärdighet i svenska behövde de mera tid att tänka på sitt svar jämfört med när de svarade på samma fråga gällande engelskan. Eeva började till och med först skratta och svarade att hon inte kan tala svenska. Nio av tio informanter konstaterar att de klarar sig i enkla språkanvändningssituationer när det gäller svenska (se exempel 35). Med enkla språkanvändningssituationer avser Tiina till exempel kundtjänst. En informant konstaterar att hon har svårt att bedöma sin nivåskala i svenska eftersom hon aldrig har talat svenska med en infödd talare (se exempel 36). Heidi är den enda informanten som nämnde att hennes muntliga språkfärdighet är på nivån C1 medan resten av informanterna konstaterar att de är på nivån A1 och B2. Tiina har placerat sig på nivån B1 på färdighetsskalan och hennes beskrivning av enkla språkanvändningssituationer liknar färdighetsskalorna utgivna av GERS.

(35) Tiina: no mä veikkaan et oma tai ehkä mä pärjäisin sillee niinku mutta en pystyis käymään mitään suuria keskusteluita et just pystyisin ostaa matkalippuja ja öö jotain pieniä asiakaspalvelutilanteita pystyisin ehkä hoitamaan

(36) Heidi: no emmä oikee tiä ku en mä oo hirveesti puhunu kellekkää ruotsinruotsin kieliselle

Jämfört med svenskan anser informanterna att deras kunskaper är bättre i engelska. Till exempel Tiina svarade genast att hon kan engelska bättre än svenska (se exempel 37). Hon och Eeva konstaterar att engelskan kommer naturligt eftersom de har studerat den längre och hör och använder den regelbundet. Tiina gör även skillnad mellan kommunikation och diskussion. Hon anser att hon kan kommunicera på svenska men hon kan diskutera på ett meningsfullt sätt på engelska.

(37) Tiina: paaljon parempi. [--] ku ruotsiks pystyy ehkä kommunikoimaan mut englanniks pystyy oikeesti keskustelemaan ja niinku sillee sitä ei tarvi eriksee mieltä ku vertaa sitä ruotsia siin pitää aina hakee niitä sanoja ja mieltä olik tää oikein ja ku englannissa tulee vähän luonnostaan ku sitä on kuitenkin ollu niin paljon pidempää.

Eeva: ja sitä kans kuulee



Tiina: nii sitä tulee käytettyy

I tillägg till Tiina och Eeva har sex andra informanter också konstaterat att det känns naturligt att tala engelska och i motsats till svenska behöver de inte slå upp varje ord i ordboken. Anna har deltagit i en språkkurs i Storbritannien där hennes språkkunskaper värderades enligt GERS. Språkkursen placerade henne på nivån C2. I exempel nedan (se exempel 38) diskuterar Anna och Mikko att de känner sig självsäkrare på engelska än på svenska. De anser att de kan lita på sina kunskaper i engelska, men Anna poängterar att gymnasisterna inte känner till vad de faktiskt kan på svenska och vilka mål de kan uppnå.

(38) Anna: ku mulla mitattiin se taitotaso just viime kesänä niin koen että mun on paljon helpompi myös luottaa siihen omaan osaamiseen. ja vaik mun taso on kans tosi hyvä mut vaik se ois niinku huono niin ainaki tiän missä mun pitäis parantaa. mun mielestä tunneillaki kaikki oppilaat on itsevarmempii enkun tunneilla ku ne puhuu ja ihmiset osallistuu keskusteluun enkuks ja joillaki se kieli saattaa olla huonompi ku toisilla mut se on ihan fine. ruotsissa taas kukaan ei oikeen uskalla ku ei luota omiin taitoihin mut ei me mun mielestä ees tiedetä mihin me pystytään.

Mikko: nii ja nyt ku näin ton taitotasoasteikon ni must tuntuu et mun ruotsin arvosanat ei todellakaan vastaa tota taitotasoo et vaik sain kympin viime kurssist ni en mä voi mennä tonne ulos puhuu ruotsii ku en osaa.

Sammanfattningsvis visar mina resultat att informanterna anser att deras kompetenser är bättre i engelskan än i svenskan. I nästa avsnitt redogör jag för informanternas styrkor och svagheter i att tala svenska och engelska.

#### 4.3.2 Informanternas styrkor och svagheter i att tala svenska och engelska

Alla informanter kunde nämna sina styrkor och svagheter i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska. Informanternas styrkor i svenska koncentrerade mera på hörförståelse medan i engelska hade informanterna nämnt mera styrkor som till exempel flytande tal, ordförråd, kunskapen att utnyttja media eller böcker för att lära sig engelska och förmågan att tala (jfr exempel 39 med exempel 40, 41 och 42). I ljuset av materialet kan man säga att informanterna har bättre kunskaper i att producera muntligt språk i engelskan än i svenskan. Dessutom vågar de tala engelska.

(39) Milla: mä niinku sillee sanoisin et jos mä vaikka kuuntelisin toista niin pystyn sillee kumminki ymmärtää sen pääasian siinä [ruotsin kielessä]

(40) Laura: [--] pystyy puhumaan [englantia] sillee aika lailla kaikesta ettei tuu pahasti sanaston puute vastaan.

(41) Jaana: se rohkeus et uskaltaa puhua [englantia]

(42) Mikko: no ehkä somessa ku katto kaikkia [englannin kielisiä] sarjoja ni niistä oppii uusia sanoja ja miten ne lausutaan ja tämmöstä ehkä se on vahvuutena et osaa yhdistää monesta lähteestä

De två svagheter informanterna hade i svenskan var ordförrådet och språkriktigheten (se exempel 43). När det gäller ordförråd behöver informanterna mer tid att komma på de rätta orden i svenskan än i engelskan. Dessutom känner de till få språkliga uttryck som de kan använda. Jaana påpekar att hon på grund av sin brist på ordförråd i svenska inte har möjligheten att säga det hon vill.

(43) Hanna: täytyy miettii aika pitkään sanoja et se sanavarasto ei oo kauheen laaja

Jaana: joo mulla ehdottomasti sanavarasto ei oo hyvä ja tavallaa vaik tietäis mitä puhuu ni jää sanomatta

Hanna: ja etenki ruotsis tietää tosi vähän sellasii idiomeja tai sanontoja ku vaikka englannissa ni se osaaminen niissä on tosi puutteellista

Det som är svårt i språkriktigheten i svenska för informanterna är att det är svårare att beakta de språkliga formerna när man talar. Hanna och Jaana konstaterar att de inte kan koncentrera sig både på språkriktigheten och på att budskapet kommer rätt fram när de talar. I skriftliga uppgifter är det lättare för dem att ta hänsyn till språkriktigheten.

(44) Hanna: kaikki vaikeet kielioppiasiat ei tuu puheeseen

Jaana: joo sama et jos saa miettii paperille etukäteen ni sit pystyy kiinnittää huomiota siihen kielioppiiki, ku puheessa yrittää vaan epätoivosesti saada viestin eteenpäin mut sit ku tiän että osaan substantiivien taivutukset jos teen kirjallisia tehtäviä, mut ne ei vaan sit tuu puheessa ilmi. se on tosi turhauttavaa

Hanna: älä, tulee ihan typerä olo ku ollaa kuitenkin väännetty vaikka verbien taivutuksia miljoona vuotta ja osaan kirjottaa esseen mut sit puheessa et ookaan sillee et hei on myös olemassa epäsäännöllisiä verbejä

De tre svagheterna i att tala engelska var att man klarar sig inte svåra situationer, uttal och svåra accenter. Mikko konstaterar att det är lättare att komma på svagheter i engelska än i svenska eftersom han kan språket bättre. Han tycker att han bara har svagheter i svenskan, men i engelskan kan han faktiskt reflektera och analysera sina kunskaper mångsidigare (se exempel 45).

(45) Mikko: paljon helpompi sanoo englannis heikkouksii koska siinä oon paljon parempi, ni tietää itteki mitkä vois olla sellasia ongelmakohtia mitä kehittää, mut ruotsissa ku en osaa yhtään mitään tai silt se ainaki tuntuu ni tuntuu et ei mul oo mitää muuta ku heikkouksii

Den första svagheten är att man klarar sig inte situationer där man inte kommer på det rätta ordet. Mikko och Anna konstaterar att det är något som man borde undervisa i skolan (se exempel 46). I skolan lär de sig omfattande ordförråd men de får inga verktyg för att klara sig i situationer där de plötsligt måste tala engelska eller har svårigheter att komma på även de enklaste orden. Med enkla ord avser Mikko till exempel sevårdheter på hans hemort (t.ex. Harju i Jyväskylä). I stället kan han diskutera recessionen som kräver också kunskap i samhällslära.

(46) Mikko: vaik osaan puhua englantia ni sellaset yllättävät tilanteet on vähän vaikeita et en tiää miten selviytyä niistä, et jos joku turisti kysyis et missä on harju ja vaik se ois ihan siin vieres ni jännittää alkaa puhuu jotai ku pitää keksii päästä et mitä sanoo sillee et se kuulostaa hyvältä ja toinen ymmärtää sen. et toi on sellanen kynnys mitä ei mun mielestä opeteta koulussa

Anna: joo oon huomannu sen et koulus kyllä käydään läpi et miten äännät tiettyi sanoi ja käydään kyl enemmän sitä kirjallista et ois ainaki kattava sanavarasto, mut miksei opiskella sitä että miten selviit tollasist yllättävist tilanteist niinku

Mikko: joo pystyn puhuu recessionista tai siitä lamasta mikä olikaa mut en tiedä mitä on harjun portaat enkuks

Den andra svagheten i engelska är uttalet. Detta beror på att engelska låter främmande (se exempel 47). Heidi konstaterar att fast hon har svårigheter med uttalet tycker hon att det är en ”obetydlig småsak” jämfört med svenskan där hon vågar inte ens öppna munnen (se exempel 48).

(47) Tiina: öö no englannissa heikkous vois olla se ääntäminen tai silleen se on mulle kaikista vaikeinta ja sit välillä ku menee kieli solmuun tai ei pysty artikuloida selkeesti ku on ne kaikki suhuässät ja vierasperäset ääntämiset

(48) Heidi: no ehkä silleen jotkut äänneet esim kirjainparit mut ne on mun mielestä aika pikkujuttuja verrattuna siihen etten saa ees suuta auki ku puhun ruotsii

Den sista svagheten är att gymnasisterna har svårt att förstå olika accenter, speciellt dem som inte är standardspråk (se exempel 49). Jaana och Hanna konstaterar att detta beror på att de inte hör olika accenter i skolan eller i massmedia. De anser att till exempel indisk engelska (eng. *Indian English*) är en svår accent. Jaana och Hanna konstaterar att de inte har några verktyg att hur klara sig när man inte förstår accenten.

(49) Jaana: no ehkä heikkouksena mulla välillä silleen joku vaikka puhuu tosi vahvalla aksentilla mitä mä en oo ehkä kuullu yhtään ni pitäis keskittyä koko ajan ja välil se ei vaan saa niinku kii et ehkä sellanen yksipuolinen suunta ku valtamediat on niinku brittienglanti ja amerikan englanti etupäässä ni tavallaan tottunu siihen et ku englantia puhutaan kuitenkin kaikkialla nii sit ei vältsisti ymmärrä niin hyvin

Hanna: se just jos tulee vastaan tosi outo aksentti ni on vähä pulassa

Jaana: joo just joku vahva skotti tai intialainen ja sit tuntee ittensä tosi epäkohteliaaks jos pyytää sitä koko ajan toistaa.

Hanna: nii tai et se pitää sua jotenki tyhmänä ku et ymmärrä mitää

Jaana: mut toisaalta luulis et jos tuut jostai skotlannin peräkylält ni oot tottunu siihen et sun pitää puhuu vähän hitaammin ja sellast niinku standardi englantia tai sellast emmä tiä

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att informanterna hade bättre kompetenser i muntlig engelska än muntlig svenska. Majoriteten av informanterna anser att de har tillräckliga kompetenser för att klara sig i enkla språkanvändningssituationer när det gäller svenska medan informanterna anser att det känns naturligare att tala engelska. Informanterna konstaterade att deras styrkor i muntlig svenska var mera i hörförståelse medan i engelska ansåg de att de har mera starka sidor, till exempel uttal, flytande tal och grundliga ordförråd.

#### **4.4 Muntliga studentprovet ur gymnasisternas perspektiv**

I detta avsnitt presenterar jag först informanternas tankar om det muntliga studentprovet och därefter hurdana uppgiftstyper provet borde innehålla och hur det borde bedömas. Slutligen presenterar jag hur informanterna beskriver sin utförande i det muntliga provet: tycker de själva att de skulle vara framgångsrika i båda språken?

##### **4.4.1 Informanternas åsikter om det muntliga studentprovet**

Fem av informanterna (Mikko, Anna, Heidi, Eeva och Tiina) vill ha ett muntligt delprov i studentexamen. Däremot vill de fem andra informanterna (Milla, Lotta, Laura, Jaana och Hanna) inte. Jämfört med tidigare studier har jag en relativt liten andel som stödjer det muntliga provet. Mäkeläs (2005) studie visar att till och med 73 procent av informanterna vill ha ett muntligt prov. Dessutom visar Salevas (1997) studie att 56 procent tycker att studentexamen borde innehålla särskilt ett språkstudiotest. Trots att informanterna var fördelade i denna fråga oroade alla informanter för samma aspekter av det muntliga studentprovet: hur och vem ska bedöma provet och hurdana uppgifter kommer det att innehålla (jfr exempel 50 med 51)?

(50) Eeva: vaik oonki sitä mieltä et meil pitäis olla suullinen koe niin se arviointi ois tosi vaikeeta. et arvioiks opettaja vai joku ulkopuolinen ja miten se tehdään et onks meil robotit siinä vai miten.

(51) Laura: sinänsä se vois olla ihan hyvä mut ku ylioppilaskokeet jännittää muutenki niin paljon ni se suullinen saattaa oikeesti pilata kaikki mahikset hyvään arvosanaan et se riippuu tosi paljon siitä minkälainen se koe olis mut en mä kyl halua mitään suullist koet

Två informanter (Eeva och Tiina) anser att eftersom muntlig färdighet är så viktigt borde den också testas i det muntliga studentprovet. I exempel 52 nedan konstaterar Tiina att den muntliga språkfärdigheten är orsaken till att de studerar språk. Eeva tillägger att det muntliga provet kan bedöma studenternas riktiga språkkompetens och hur de klarar sig ute i världen.

(52) Eeva: sinänsä se ois tosi hyvä koska se suullinen kielitaito on niinku tärkeätä

Tiina: nii sitä vartenhan me opiskellaan kieliä

Eeva: nii ku öö lukiohan on yleissivistävä koulu mut sit ylppärit tuntuu olevan jotenkin ihan irrallaan oikeest elämäst. et mun mielest suullinen koe ois hyvä tapa niinku inhimillistää ylppärit koska sit testattais et pärjääks oikeesti oikees elämäs

De tre andra informanterna konstaterar att ett muntligt prov är viktigt eftersom det ger en mångsidigare bild av ens språkkunskaper (se exempel 53). I exempel X nedan berättar Heidi om studenter som har engelska som modersmål men som inte har lyckats i provet lika väl som de som har lärt sig orden utantill. Hon anser att ett muntligt prov skulle vara likvärdigare eftersom i den muntliga färdigheten används mera ute i världen. Anna tillägger att hon vet att i danska skolor har man ett muntligt delprov och det har fungerat bra. Hon tycker också att det muntliga provet ger en bättre bild av ens språkkunskaper.

(53) Heidi: no mun mielestä se ois silleen hyvä koska silleen mä ainaki tiän ihmisiä joilla on äidinkielenä englanti mut sit niil on menny kokeessa et ne on saanu kasia mut sit ne osaa paljon paremmin ku ne jotka saa kympejä sillä et ne on opetellu sanat ulkoo et se tuo sellasta tasavertasuutta jos siinä on ne molemmat koska oikeessa elämässä sitä kieltä käytetään enemmän suullisesti

Mikko: jonkunlainen suullinen [tehtävä] koska se on kuitenkin niin suuressa [osassa] se on kumminkin tosi tärkeätä

Anna: joo samaa mieltä ja mun mielestä se ois sit kokonaisvaltaisempi näyttö siitä omasta kielitaidosta jos kysyttäis osa tehtävistä silleen suullisesti ja mä oletan että ainakin Tanskassa on käytössä osittain ja se on kavereiden mielestä toiminu ihan hyvin

I mitt material är det vanligt att informanterna anser att ett muntligt studentprov är alltför spännande och gör studenterna nervösa. Detsamma konstaterar informanterna i Mäkeläs (2005) studie med cirka 12 procent av informanter. I tillägg till Laura (se exempel 52 ovan) anser Milla och Lotta att det muntliga provet kan vara mycket spännande och därför påverkar det negativt studenternas prestation i provet (se exempel 54). Lotta anser att man alltid kan utveckla sin muntliga språkfärdighet på fritiden. Milla tillägger att de har muntliga kurser i gymnasiet där

man kan testa sin muntliga språkfärdighet. Båda oroar sig för hur det muntliga provet ska påverka deras vitsord i studentexamen.

(54) Lotta: must ei koska jos sä osaat niitä kirjallisia osioita ni voit sit käyttää omalla ajalla sitä suullista ja sit ku se on nii jännittävä tilanne ni se voi vaikuttaa tosi pahasti siihen suulliseen

Milla: oon samaa mieltä et ei ehkä välttämättä suullista koetta etenki jos sillä on tosi iso vaikutus siihen kokonaisarvosanaan et kyllähän meil on ne puhekurssit mitkä voi ottaa ja sillä saa tietää miten pärjää suullisesti.

Två informanter (Jaana och Hanna) tycker att det muntliga och det skriftliga provet mäter olika kunskaper och därför borde man inte ha ett muntligt prov (se exempel 55). Jaana konstaterar att det räcker med hörförståelse och det kan räknas delvis som en muntlig uppgift. Som Eeva nämnde tidigare i exempel 52 skulle det muntliga provet testa hur studenter klarar sig i den ”riktiga” världen. Jaana och Hanna är av samma åsikt om hur ett muntligt prov testar kunskaper i interaktion, men av samma orsak borde man inte ha ett muntligt delprov i studentexamen. Enligt Jaana mäter studentexamen akademiska färdigheter vilket det muntliga provet inte gör. Jaana tillägger att hon tycker att det är svårt att ordna ett muntligt prov av tekniska orsaker.

(55) Jaana: no kuullunymmärtäminenhan on osa sitä [ylioppilaskoetta] et se on jo tietyl taval

Hanna: nii mä en tiää onks se taval silleen et ylppäreis mitataanko siinä niin paljoo niitä vuorovaikutustaitoja

Jaana: nii

Hanna: se ei välttisti ku se on nii akateeminen et ei ylppäritulokset kerro miten pärjää elämässä et se kertoo kuinka pärjää akateemisesti

Jaana: ja must tuntuu et se ois vaikeempi ehk ylioppilaskokees järjestää ku ajattelee sitä muuta rakennetta et miten se sit tehtäis niinku suullinen koe tai sellanen ja varsinkin ku on niin monta kokelasta niin se olis tosi vaikeeta järjestää et se kuullunymmärtäminen on ihan järkevä olla siinä kuitenkin koska se on niinku aika osa et ymmärtää mitä muut ihmiset niinku puhuu ni sitä kielitaitoo mut tietysti onhan suullinen osa sitä mut se on enemmänkin järjestämiskysymys ylioppilaskokeis

I nästa avsnitt redogör jag för de uppgiftstyper informanterna skulle vilja ha i det muntliga provet. Trots att mitt resultat visar att det inte finns en klar majoritet som är för eller mot det muntliga provet, är det viktigt att få veta hurdana uppgiftstyper informanterna i princip skulle vilja ha.

#### 4.4.2 Uppgiftstyper i det muntliga provet

När det gäller uppgiftstyper i det muntliga provet vill hälften (dvs. fem informanter) att man i provet ska testa metoder. Mikko, Anna och Heidi påpekar att det muntliga provet gärna skulle kunna innehålla både högläsning och diskussion (se exempel 56). Den största orsaken är att studenterna inte behöver koncentrera sig på uttalet och producera språk samtidigt. De anser alltså att när man producerar språk fritt är det svårt att koncentrera sig på uttal. Heidi tillägger att det är viktigt att provet filmas för att se hur studenter använder sig av olika kommunikationsstrategier.

(56) Heidi: no mun mielestä ois hyvä olla ääneenlukemista ja sit ite tuottamista ni sit siin voi kattoo osaako tuottaa ja sit ja ääntää silleen erikseen ettei tarvii huomioida siinä tuottamisessa sitä ääntämistä ja ääntämisessä sitä tuottamista

Mikko: joo vois olla silleen et pitäis lukee jostain tekstistä tai saa ite valita niinku luokastaan saman vertaisen tai ihan kenet vaan parin ja sit sen kanssa annetaan joku aihe ja siitä aiheesta pitää pitää joku keskustelu ja vaikka opettaja on vieressä kattoo kuinka sujuvaa se on ja miten se onnistuu

Anna: joo mun mielestä toi on erittäin hyvä et ois tavallaan molemmat et ääntäminen erikseen ja tuottaminen erikseen

Heidi: mut sit siin ois mun mielestä hyvä jos niinku pystyis jotenki tuomaan ne eleet mukaan koska seki on tärkeätä siinä kielessä et seki on tärkeätä pystyy sanomaan verbaalisesti ne asiat vaan pystyy myös elehtimään tai muulla tavalla kertomaan se asia et se niinku videoitais

Informanterna oroade sig för hur stor roll uttalet har i bedömning. Två informanter anser att man borde få planera sitt tal på förhand och efter det kan man visa hur man talar fritt (se exempel 57 nedan). Milla och Laura anser också att man borde ha högläsning och produktion i det muntliga provet. I motsats till Mikko, Heidi och Anna vill Milla och Laura dock att man får planera sitt tal på förhand och sedan läsa högt och man kan även försöka på nytt om man vill. Utgående från studenternas svar kan man konstatera att tillämpning av direkta och indirekta metoder i det muntliga provet kan minska studenternas spänning. Laura anser att om man har högläsning före talproduktion kan studenten vara mer avslappnad när hen måste tala utan hjälp. I linje med Mikko och Anna konstaterar Milla att man inte borde fokusera för mycket på uttal, speciellt när alla har olika accenter eller talar olika varieteter. Hon är rädd att accenten eller varieteteten påverkar betyget. Hon framhäver att det viktigaste är att man blir förstådd.

(57) Milla: no just vaikka se koetilanne ni sit siinä sais eka kirjottaa tai siis eka suunnitella ja ehk äänittää uudelleen jos se meni huonosti et sais niinku kirjottaa sen mitä halua sanoo

Laura: joo ja sit siin ois vaikka silleen tommonen alkuun voi itte suunnitella tai äänittää et sul ois muistiapanot ja sit sä silleen pitäisit vaik puheen tai vastaavaa ja sit vaik sen jälkeen sellanen vähän mis pitäis improvisoida sen puheen kanssa ku sit ois jo vähän päässy puhuu ni sit se jännitys ei välttämättä ois niin paha ja sit vois olla rennompia siin puhetuotannos ja sit siinä näkis tai pystyis arvioimaa et pystyyks puhuu ilman

Milla: ja sit viel silleen et vähän riippuu mitä painotetaan et en mä ainakaan pitäis kauheen hyvänä tai et vaik ääntäminen on tärkeä mut niinku sillein henkilöillä on enkus just eri aksentteja ja sit on niinku ruotsiksi just suomenruotsi ja ruotsinruotsi ni se sit vaikuttais siihen loppuarvosanan et tärkeint ois et sais sen asian sanottua siin vapaammas tuottamises

De fyra informanter (Eeva, Tiina, Heidi och Hanna) som vill att det muntliga provet ska testa endast direkta metoder anser att provet borde innehålla antingen en intervju eller en diskussion (se exempel 58). Eeva anser att högläsning inte visar studentens muntliga färdigheter tillräckligt utan mäter endast förmågan att uttala. Både Tiina och Eeva anser att en intervju skulle vara ett bra sätt att testa muntlig språkfärdighet. Eeva menar vidare att om man måste jobba med en annan student kan det orsaka ojämlikhet.

(58) Eeva: mun mielestä se ääntäminen ei oo tavallaan se tärkein juttu ku kylhän se ääntäminen et jos siitä saa selvää muttta se et tavallaan se ite sisältö on paljon tärkeempää et sen pitäis olla just joku keskustelu eikä mikään paperilta lukeminen ku ei siitä saa mitää kuvaa tai joo se osaa lausuu hirveen hyvin mut voi olla et se ei niinku pysty puhumaan sitä et se vaan lausuu

Tiina: ehkä keskustelussa jos se ois kaikille vähän erilainen ehkä se vois olla enemmänkin haastattelu et ois paperilla valmiit kysymykset mihin pitäis vastata.

Eeva: joo ei minkään oppilaan kans koska se ois tosi epätasapuolista

Att arbeta parvis i ett muntligt studentprov väckte livlig diskussion. Informanterna var eniga om att paret måste ha samma kunskapsnivå (se exempel 59 och 60 nedan). Både Anna och Tiina konstaterade att om det muntliga provet görs parvis måste båda ha samma kunskapsnivå. Anna anser att då kan båda parterna visa sina kunskaper. Tiina anser att om alla har ett par som har samma kunskapsnivå har alla också lika möjligheter att lyckas. Informanternas önskemål om att ha en samtalspartner med samma kunskapsnivå avviker från Iwashitas (1996) studie som visade att par med olika kunskapsnivå kan förbättra framgång hos båda kandidater.

(59) Anna: joo pitää nimenomaan olla samantasoinen pari se keskustelu öö siitä aiheesta minkä tehtävä antaa koska sit se minimoi sen et se joka on vähä parempi siinä kielessä niin sen ei tarvii niinku tarkoituksella mennä simppelellä kielellä mut sit se toinen ei oo ihan pulassa

(60) Tiina: mä ainaki muistan yläasteella oli minä jonka englantia oli yksi tai kymppi ja toinen jonka englantia oli tyyliin kytönen ja sit meidän piti tehdä niinku sellanen parityö ni ei siitä saanu mitää ku se toinen ei sillee osannu ni sit jos sellanen parikeskustelu ois ylppäreis ni siit pitäis tehdä mahdollisimman reilu kaikille ja se pitäis varmistaa että kaikilla on oikeesti yhtäläiset mahikset et pitäis just olla se samantasoinen pari



Hanna och Jaana föredrar diskussion som ett sätt att testa muntlig språkfärdighet i det muntliga studentprovet (se exempel 61 nedan). De framhäver dock att det måste finnas flera diskussionsämnen som paret kan välja mellan. På så sätt undviker man situationer där provet misslyckas när paret inte vet någonting om ämnet. Jaana konstaterar att diskussionen inte kan kräva för mycket information om ämnet utan man måste testa om studenten vågar tala och har tillräckliga färdigheter oavsett språk, ämne och kunskapsnivå.

(61) Hanna: miettisin et sen pitäis tietyl taval olla joku keskustelu ja sit siin ois useempi aihe mistä valita oman suoikin jos vaikka ajattelet et on muutenki tietoo eri osa-alueista eri ihmisillä ja sit se ei voi kaatuu vaan siihen ettei tiä siit asiasta

Jaana: jep et sei vaatis sellasta asiatuntemusta vaan sellast laajempaa varastoo ehkä niinku eniten siinä pitäis olla sellasta rohkeutta käyttää kieltä et semmost valmiutta et sillee niinku kielest riippuen ja aiheest ja taso

Informanterna önskar alltså att studentprovet skulle innehålla följande uppgiftstyper: intervju, högläsning eller diskussion. Det var viktigt för informanterna att om de måste tala fritt får man inte bedöma uttal utan det måste göras i en annan uppgift. I nästa avsnitt redogör jag för bedömning av det muntliga provet och hurdana tankar informanterna har om provet eller bedömning.

#### 4.4.3 Bedömning av det muntliga studentprovet

Informanterna kom på fyra olika sätt att bedöma det muntliga studentprovet: användning av samma nivåskalor som i GERS, vitsorden 1–5, godkänd eller icke-godkänd och ett visst poängantal som omfattar olika kunskapsområden av tal.

Jaana och Hanna konstaterar att samma bedömningsskala som används i skolan (4–10) skulle inte fungera i studentexamen. Hanna föreslår att man använder GERS i bedömningen (se exempel 62). Hanna konstaterar att GERS har flera fördelar: nivåskalorna beskriver noggrant hurdana färdigheter och kunskaper man måste ha för att kommunicera framgångsrikt. Dessutom är den internationell, det vill säga gemensam i alla europeiska skolor.

(62) Jaana: mä en tiä toimisko se riippuu niin paljon niistä ylppäreistä mun on ehkä vaikeeta kuvitella sellaseen yhteyteen hyväksyty-hylätty mut sit seki on tavallaa se mihin oon tottunu toisaalta pisteyttäminen ni ei ehkä silleen miten kouluopetuksessa et sitä mä en sillee suosis

Hanna: mä en tiä ehkä ku täs on tää [GERS] taulukko tää ois sille tää vois olla iha hyvä ku täs on viel nää selitykset sillee et tietää sen oikeesti mikä se on ja sit ku nää on kansainvälisiä tai niinku

europalaisia ni sit pystyy laittaa tän johonki cv:hen tai sillee sain tästä tämän joten kielitaitoni tai siis puhuttu kielitaitoni on tällä tasolla

Mikko, Anna och Heidi tyckte att man borde använda skalan 1–5. De framhäver dock att alla språk ska ha samma bedömningskriterier (se exempel 63). Anna konstaterar att det är jämlikt om alla språk har samma bedömningskriterier. Hon tycker att det skulle vara orättvist om provet i engelskan var svårare eftersom alla kan engelska bättre än svenska. Heidi framhäver att alla studenter måste vara medvetna om kriterierna i god tid. Informanternas önskemål att alla språk skulle ha samma bedömningskriterier avviker från Takalas (1993) föreställning. Han anser att i det muntliga provet i svenska skulle man fokusera mera på talförståelse medan i engelska är alla delområden viktiga på grund av engelskans roll som lingua franca.

(63) Mikko: se vois olla just ykkösest viiteen mut tärkeintä ois kuitenkin se että kaikil kielil ois samat kriteerit

Anna: nii et vaik me kaikki osataanki enkkuu ehk paremmin ni tuntuis epäreilult et siitä sit vaadittais myös enemmän et pitäis vaik osata puhuu jollai tietyl aksentil

Heidi: joo samaa mieltä ja sit ne kriteerit pitää olla hyvissä ajoin tiedossa et miten sen vitosen sit sais

Milla, Lotta och Laura anser att man borde använda godkänd och icke-godkänd som bedömningskala i det muntliga studentprovet. Enligt exempel 64 nedan tycker Milla och Lotta att det är svårt att bedöma muntlig språkfärdighet med poäng. Därför är godkänd och icke-godkänd ett bra sätt att bedöma. Lotta anser att det också är jämlikare för alla. Laura tycker att på så sätt kan provet kännas mindre spännande.

(64) Milla: no mun mielest ois aika hyvä jos se ois silleen hyväksyty-hylätty koska se ois varmaan tosi vaikee arvioida pisteillä

Lotta: mä en osais ainakaan laittaa millekää asteikolle tai ehkä niinku hyväksyty-hylätty vois arvioida mutta se ois pisteellä paljon vaikeempaa tai se ois ainakaan niin oikeudenmukaista ku kaikilla on eri tapoja käyttää sitä kieltä

Laura: ja varsinki jos tulis silleen et kokeiltais suullista koetta yo-kirjoituksissa ni oishan se tavallaan poistais stressiä ja paniikkia siitä et se arvioitais vaan hyväksyty-hylätty tyylillä ettei niinku heti tulis paniikkia et pitäis saada riittävän hyvät pisteet et riittäis vaan et pääsee läpi.

Tiina och Eeva anser att det muntliga provet ska testa olika delområden och man får olika antal poäng inom de här delområdena (se exempel 65 nedan). Till exempel de flesta poängerna kommer från innehållet och de lägsta från uttalet. Här vill jag påpeka att – som i tidigare exempel 57 – vill också Tiina och Eeva att uttalet spelar mindre roll i bedömning (jfr även Mikko och

Heidi i X). Jämfört med Milla, Laura och Lotta anser Eeva och Tiina att användning av godkänd och icke-godkänd i bedömning är alltför sträng. Detta beror på att det är svårare att säga vad som behövs för att få godkänd. Dessutom konstaterar Eeva att om man får icke-godkänd kan man bli avskräckt.

(65) Eeva: no mun mielestä et jos se liitettäis siihen ylioppilaskokeeseen et se vois olla yks osa-alue ja liitettäis kokonaisarvosanaan

Tiina: ja tavallaan et ois niinku vaik lausumisesta pienempi määrä pisteitä ja sit sanavarastosta vaik enemmän ja tavallaan rakenteesta et se ois tavallaan jaettu eri osa-alueisiin mistä sais eri määrän pisteitä et miten oleellisia ne on et jos on vaikka kaks kyt pistettä et sisällöstä tai ymmärrettävyydestä kahdeksan ja sanavarastosta viisi ja ääntämistä kaks

Eeva: nii ja sitte niinku pisteet laskettais yhteen ja summa laskettais kokonaispistemäärään ehkä hyväksyty hylätty on liian radikaali

Tiina: nii et miten hyvä sun pitäis olla puhumaan et sä et pääse läpi siitä että niinku ei sais anottuu yhtään mitään vai et se raja siinä vois olla hankalampi piirtää

Eeva: nii jos se raja ois vähän korkeempi ainaki englannissa koska kaikki osaa sitä paremmin ni se ois aika isku vasten kasvoja no enkä tästä selvinny et mielummi sais huonomman arvosanan ku ei pääsis läpi

Informanterna kom på fyra olika sätt att bedöma det muntliga provet: användning av samma nivåskalor som i GERS, vitsorden 1–5, godkänd eller icke-godkänd och ett visst poängantal som omfattar olika kunskapsområden av muntlig språkfärdighet. I nästa avsnitt presenterar jag informanternas tankar om hur de skulle klara sig det muntliga provet.

#### 4.4.4 Informanternas framgång i muntliga studentprovet

Bara en av informanterna (Heidi) säger att hon tror att hon skulle klara av provet i svenska (se exempel 66 nedan). Enligt Heidi kan studenterna vara nervösa inför ett muntligt prov. Hon tror att hon skulle vara nervös, men hon litar på att provet ändå skulle gå bra.

(66) Heidi: must tuntuu että et se tilanne saattais olla monelle tosi korkea kynnyks että niitä saattais ahdistaa mut mä ainaki itte aattelen et mua saattais aika paljon jännittää mut ehkä se menis ihan hyvin.

Hanna och Jaana konstaterar att deras kunskaper i svenska inte ännu är på sådan nivå som krävs i studentexamen. De tror dock att efter alla obligatoriska kurser kommer de att klara sig (se exempel 67 nedan).

(67) Jaana: no ainaki mä sanoisin et tarttis vielä harjotusta

Hanna: mm ja jos aattelee et täs on kuitenkin vielä useempii kurssei ja niilt tulevist aiheist tulee siihen kokeeseen ja lauserakenteista ni oishan se silleen vajaa tietyllä tavalla mut varmaan silleen tietyllä tavalla keskustelu onnistuis niist aiheista mut ei ehkä ihan nin laadukkaasti ku pitäis siis ei siin ihan silleen ois jumissa

Jaana: nii ei mun ruotsi oo millään ylppäritasolla vähiten suullisessa

Resten av informanterna, sju av tio informanter, säger att de inte skulle vara framgångsrika i det muntliga studentprovet i svenska.

Studenterna var osäkra på sina språkkunskaper i svenska, och Mikko nämner att det muntliga provet i svenska ger honom ångest (se exempel 68).

(68) Mikko: no musta tuntuu et mua ahdistais niin paljon et en mä tiää tulisko siitä yhtään mitää että ei mulla oo sellasta itsevarmuutta löydy siihen nyten

Milla, Lotta och Laura konstaterar att de inte kan tala fritt. Deras framgång i det muntliga provet beror således på om de får planera sitt tal på förhand (se exempel 69).

(69) Lotta: riippuu ihan siitä millanen se ois on nii erilaista puhuu niinku ihmisille ku se on puhunu jo valmiiks suunnitteluu

Milla: riippuu kans siitä saaks sitä suunnitella et ei kai se hirveen huonosti menis mut jos pitäis ihan tosta vaan

Laura: ei ehkä ihan lähtis sellanen et pitäis vaan mennä jonneki eikä ees tiää mitä tavallaan pitäis yrittää puhua ja sit joku alkaa vaan puhua ja sit pitäis vaan reagoida ruotsiks niin se ei välttämättä tällä hetkellä toimis.

Alla informanter anser att de kommer att vara framgångsrika i det muntliga provet i engelska i motsats till svenska. Jämfört med svenskan var alla självsäkrare på sina kunskaper i engelska än dem i svenska. Informanterna konstaterar att de vågar tala engelska. Deras framgång beror mycket på hurdant provet kommer att vara och om de måste arbeta parvis i provet (se exempel 70).

(70) Anna: kyl uskon et se menis mulla hyvin ku sitä enkkuu on kuitenkin tullu käytetty enemmän tietty se riippuu paljon et mitä pitää tehdä siin kokees ja onks jonku kanssa mut kyl mä niinku uskallan sillee puhuu toisin ku ruotsii

Situationer där man måste tala spontant kan ändå kännas spännande något som kan påverka studenternas framgång i det muntliga provet i engelska. Laura konstaterar ändå att hon tror att provet skulle gå bättre i engelskan än i svenskan (se exempel 71 nedan).

(71) Laura: no se menis varmaan paljon paremmin ei sekää välttämättä niinku just jos ois enemmän improvisoiva tilanne et ei sekää varmaan super hyvin tälleen ilman et tietäis yhtään mitään aiheita mut kyl se menis paljon paremmin ku ruotsissa

Slutligen konstaterar Hanna att hon har höga förväntningar när det gäller det muntliga provet i engelska eftersom hon redan har gjort uppgifter från studentexamen under engelsklektioner (se exempel 72 nedan). På grund av de här uppgifterna kan hon bedöma sin språkfärdighet och anta hur hon kommer att klara sig. I svenskan har hon inte gjort några uppgifter från studentexamen och kan därför inte anta hur provet ska gå.

(72) Hanna: nii kyl ku me ollaa nytki tehty niit kokeita silleen tietysti kirjallisia ja kuullunymmärtämissä ni sillee ku niit taas siis ku ruotsissa ei oo mitään hajuu millasia ne kokeet on ku me ei olla tehty viel niitä mut enkus tietää vähän jo millasii ne on ni en mä usko et se suullinenkaan ois mitenkään niin ihmeellisen kamala

Sammanfattningsvis är informanterna fördelade när det gäller det muntliga studentprovet. Det finns inte en tydlig majoritet som är för eller mot provet. Det är klart att det muntliga studentprovet väcker oro hos informanterna oavsett av deras åsikter. Provet orsakar spänning hos informanterna, speciellt när det gäller muntliga studentprovet i svenskan. I engelskan är informanterna optimistiska och tror att de kommer att klara sig provet.

## 5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med min magisteravhandling i svenska och engelska var att redogöra för undervisningen i muntlig språkfärdighet i svenska och engelska på gymnasienivå ur studenternas synvinkel. Föreliggande undersökning visar att muntlig språkfärdighet är X enligt gymnasister och att det fortfarande finns brister i undervisning av muntlig språkfärdighet. I detta kapitel kommer jag att sammanfatta resultaten genom att svara på de tre forskningsfrågorna.

### 1. Vad är muntlig språkfärdighet i svenska och engelska enligt gymnasister?

Informanternas uppfattningar om muntlig språkfärdighet liknar uppfattningar i GERS (2009). Informanterna konstaterar att det viktigaste i muntlig språkfärdighet är att man kan kommunicera, förstå och bli förstådd. Att man kan byta tankar är också en del av muntlig språkfärdighet enligt informanterna. Som konkreta exempel nämner informanterna att till exempel förståelse av accenter, omfattande ordförråd och kunskaper i språkliga strukturer är en del av muntlig språkfärdighet. Dessutom konstaterar en informant att språk kan innehålla ord som inte har något motstycke i ens eget modersmål – till exempel engelska ordet *please* är ett centralt ord i engelska men det har ingen direkt motsvarighet på finska. De här konkreta exemplen är relaterade med GERS (2009) och dess kompetenser i muntlig språkfärdighet: lingvistisk, sociokulturell och pragmatisk kompetens. Jag vill framhäva att muntlig språkfärdighet är en viktig kunskap i språkinlärning enligt informanterna och de anser att den är till och med viktigare än skriftliga färdigheter när det gäller att använda språket i praktiken, till exempel i arbetslivet.

Dessutom vill jag betona betydelsen av svenska och engelska språkmodeller och hurdana tankar informanterna har om dem. Varje informant framhävde att det inte finns ett sätt att tala, men i ljuset av mitt material visade det sig att informanterna hade mer kunskap om engelska varieteter än de svenska. Med detta menar jag att en informant konstaterade att hen inte hör skillnad mellan rikssvenska och finlandssvenska, och en annan informant konstaterade att ”svenskarna kan svenska bättre”. Trots att detta var enstaka kommentarer är det viktigt att poängtera att diskussionen var annorlunda när det gällde engelska. När informanterna diskuterade engelska varieteter finns det en stor skillnad i informanternas kunskap. Informanterna nämnde hur ”engelska hör till alla” eftersom den används som lingua franca och en informant visste även att ord kan ha olika betydelser beroende av varietet (t.ex. ordet *wee* har två olika betydelser i engelska).

Sammantaget konstaterar jag att både GERS och informanterna är eniga vad gäller muntlig språkfärdighet. Dessutom konstaterar informanterna att muntlig språkfärdighet är ett väsentligt inlärningsområde i språkundervisning.

## **2. Hurdan undervisning har gymnasisterna fått när det gäller muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska?**

Varje informant ansåg att fokus på språkundervisning ligger på skriftlig färdighet fast muntlig språkfärdighet ansågs vara viktigare. Det fanns ingen skillnad i hur mycket muntlig språkfärdighet undervisas i svenska och engelska lektioner, men undervisningsmetoder varierade beroende på språket. De gemensamma undervisningsmetoderna var bland annat att informanterna uttalar ordlistor efter läraren eller inspelningen, de diskuterar olika ämnen parvis eller i små grupper, de har AB-uppgifter där de översätter olika fraser parvis, de gör hörförståelseuppgifter och muntliga uppgifter i en språkstudio. Dessutom har fem informanter deltagit i en klasstan- dem under en svenskkurs på årskurs 2 i gymnasiet. Både lektioner i svenska och engelska talar läraren målspråket hela tiden och endast i grammatikundervisningen talar lärare finska.

Den största skillnaden mellan svenska och engelska när det gäller undervisning av muntlig språkfärdighet är hur muntliga presentationer utförs. I min studie kom det fram att i svenskan spelas presentationerna in på förhand och endast läraren får se presentationen. Informanterna får göra presentationen om många gånger och de skickar videon när de är nöjda med resultatet. I engelskan håller informanterna presentationen framför klassen och dessutom får de ge feedback till varandra.

Informanterna konstaterar att de inte kan eller vågar tala svenska utanför klassrummet. En informant anser att hon har en stor lucka i sitt ordförråd i svenska som hon aldrig kan fylla i den som i engelskan. Bara en informant tycker att hon tack vare undervisningen har goda muntliga färdigheter i svenska för att klara sig utanför klassrummet. När man jämför svenska med engelska fanns det en stor skillnad i hur informanterna klarar sig att tala engelska utanför klassrummet. Alla informanter hade en positiv bild av sina muntliga språkfärdigheter och de konstaterade att de vågar tala engelska. De anser att skolan har gett bra verktyg men de tycker att

förmågan att tala engelska har kommit utanför klassrummet – genom att tala på riktigt. Informanterna konstaterar att eftersom engelska används som lingua franca känns det lättare att tala engelska. Informanterna talar ofta engelska med någon som inte har engelska som modersmål medan svenska är oftast någons modersmål och således är tröskeln högre.

För att sammanfatta konstaterar jag att språkundervisningen har fokuserat mera på den skriftliga färdigheten än den muntliga. Informanterna vågar inte tala svenska utanför klassrummet men på basis av min avhandling kan man inte dra slutsatsen att det är på grund av undervisningen. Informanterna anser att klassrummet är det enda stället de hör svenska medan de använder engelska regelbundet. I mitt material var den största skillnaden i de undervisningsmetoder som används i svenskan och engelskan är att gymnasister får tala mera framför klassen och får feedback från varandra.

### **3. Hur ser de på sina egna muntliga språkfärdigheter med tanke på det muntliga studentprovet i dessa språk?**

I mitt material var det vanligt att informanterna klarar sig enkla språkanvändningssituationer i svenska. Deras styrkor i muntlig språkfärdighet i svenska är hörförståelse, och med detta avsåg informanterna att de förstår och kan reagera. Informanterna konstaterar att det är naturligt att tala engelska, de behöver inte slå upp varje ord i ordboken som i svenskan. I engelskan kunde informanterna nämna flera styrkor såsom flytande tal, omfattande ordförråd och förmågan att ta språklig influens från media eller böcker. Det viktigaste som kom fram i materialet är att informanterna vågar tala engelska.

Informanterna nämnde två svagheter i svenska: brist på ordförråd och språkriktighet. I engelskan nämnde informanterna tre svagheter: de saknar hjälpmedel för att klara sig i svåra språkliga situationer, uttal av svåra språkljud och brist på förståelse av svåra accenter. Trots att informanterna nämnde flera svagheter i engelskan än i svenskan anser jag att de här svagheter i engelskan är små detaljer som har mera att göra med språkliga strategier. Skillnaden mellan svenska och engelska är att informanterna har brist på ordförråd och språkriktighet i svenska vågar de inte tala. I engelskan har de redan ett grundläggande ordförråd och de vill bli ännu bättre i att tala engelska.



Bristen på undervisning av muntlig språkfärdighet och hur informanterna uppfattar sina egna muntliga språkfärdigheter i svenska och engelska påverkade deras tankar om det muntliga studentprovet. Det fanns inte någon stark majoritet som är för eller mot studentprovet utan informanterna hade delade åsikter om provet. Hälften var för det muntliga studentprovet och hälften var emot. De som ville ha ett muntligt studentprov tyckte att det skulle ge en mångsidig bild av inlärares språkkunskaper. De som var mot studentprovet tyckte att ett muntligt prov inte mäter akademiska kunskaper på samma sätt som det skriftliga provet. Oavsett av informanternas åsikter om provet oroade sig alla för hurdana uppgiftstyper provet skulle innehålla och hur det skulle bedömas. När jag frågade informanterna hurdan deras framgång skulle vara i det muntliga provet i svenska var informanterna pessimistiska över sin framgång, men i engelska hade de positiva förväntningar. Det var vanligt att informanterna oroade sig för hur spänning och ångest mot ett muntligt studentprov påverkar testresultatet, men i svenskan ansåg de att de inte har tillräckliga kunskaper för att klara av sig provet.

Forskare har länge stött muntligt delprov (Huhta 1993, Takala 1993, Saleva 1997, Mäkelä 2005) som en del av studentexamen, men min studie visar dock att informanterna inte är så ivriga. Trots att informanterna vill fokusera mer på muntlig språkfärdighet i språkundervisning, väcker testning av muntlig färdighet oro. Jag anser att om informanterna hade fått mer undervisning i muntlig språkfärdighet skulle majoriteten stödja det muntliga provet. Dessutom spelar uppgiftstyperna en stor roll i det eventuella muntliga studentprovet. Det är viktigt att de uppgiftstyper som används i det muntliga provet är bekanta för studenter – på så sätt kan man minska studenternas ångest mot det muntliga provet.

Trots att man har forskat relativt mycket i studenternas tankar om muntlig språkfärdighet, skulle det vara intressant att observera språklektioner och på basis av de här lektionerna intervjua studenter. Då kan man utnyttja forskares egna observationer samt studenternas erfarenheter och uppfattningar. Trots att Utbildningsstyrelsen har inte ännu fattat beslut när det muntliga provet ska ingå i studentprovet anser jag att det är väsentligt att få höra studenternas tankar om provet. Mitt material bestod endast av tio informanternas uppfattningar och erfarenheter och därför är det viktigt att ha ett större urval. Dessutom var mina informanternas åsikter delade när det gäller det muntliga studentprovet. Jag fick alltså inte ett rakt svar om gymnasister är för eller mot det

mundliga studentprovet. Oavsett informanternas åsikter oroar de över om de skulle vara framgångsrika i det muntliga provet, speciellt i svenskämnet.

## LITTERATUR

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bijvoet, E. (1996). Attityder till några varieteter av talad svenska. I: Thelander, M. m.fl. (Red.), *Samspel och variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk, 55–66.
- Brindley, G. 2001. Assessment. I Carter, I. & Nunan, D.(red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 137 – 143.
- Canale, M. and M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. I: *Applied Linguistics* 1/1, 1 – 47.
- Chomsky, N. 2015. *Aspects of the theory of syntax: 50th Anniversary Edition*. 5 uppl. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Csépes, I. 2009. Measuring Oral Proficiency Through Paired-task Performance. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Crystal, D. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Davis, L. 2009 The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*. 26/3, 367–396
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: Kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*, 131–145.
- Eklund Heinonen, M. 2009. *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Fulcher, G. 2014. *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Longman.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. London: Routledge.
- GERS 2009 = *Gemensam europeisk referensram för språk*. Stockholm: Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 2.6.2019) GLGY
- 2015 = *Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad: 1.6.2019)
- Hildén, R. 2000a. *Att tala bra, bättre och bäst: Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos

- Hildén, R. 2000b. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.), *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 169–179
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Sajavaara, P. & Liikanen, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhta, A. (1993a). Teorioita kielitaidosta – onko niistä hyötyä testaukselle? In Takala, S. (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 77–142.
- Huhta, A. 1993b. Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, S. (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 143–226.
- Huhta, A. & Suontausta, T. 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. I: S. Takala (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 227–266.
- Huhta, A. 2010. Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? I: S. Grasz, J. Schlabach, E. Sormunen and A. Huhta (red.) *QualiDaf – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Jyväskylä Universitet, 31 – 56.
- Huuskonen, M. & Kähkönen, M. 2006. *Practising, testing and assessing oral skills in Finnish upper secondary schools: Teachers' opinions*. Jyväskylä.
- Härkönen, P. & Markkanen, K. 2016. Svenskt och engelskt uttal och uttalsvarianter i gymnasieundervisningen. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- I-Chun (Vicky) Kuo, Addressing the issue of teaching English as a lingua franca, I: *ELT Journal*, 60/3, 213–221, <https://doi.org/10.1093/elt/ccl001>
- Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Iwashita, N., A. Brown, T. McNamara and S. O’Hagan. 2008. Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? I: *Applied linguistics* 29/1, 24 – 49.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language, I: *Applied Linguistics* 23/1, 83 – 103.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., Martin, M., Nikula, T., Lilja, N., Tarnanen, M. 2011. *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

- Kautonen, M. & Tergujeff, E. m.fl. 2019. *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. 1 uppl. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kirjallinen kysymys 842/2008 Ylioppilastutkinnon vieraiden kielten suullisen kokeen painoarvo <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=kk+842/2008> (hämtad 1.10.2019)
- Kuronen, M. Ruotsi (I kapitel Ääntäminen – keskeiset kielikohtaiset oppimiskohteet). Tergujeff E. & Kautonen, M. (red.) *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Helsingfors: Otava, 178–179.
- Kuronen, M. & Leinonen, K. (2011). *Historiska och nya perspektiv på svenskan i Finland*. Tampere: Juvenes Print.
- Leblay, T. 2013. *"Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!"*: Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leinonen, T & Henning-Lindblom AB. 2016, Gymnasieelevers åsikter om standardspråk och variation i finlandssvenskan. I: Kolu, J. m.fl. (red), *Svenskan i Finland* 298, Jyväskylä: Jyväskylä Universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52296/978-951-39-6828-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> , 92-107 Hämtad (15.9.2019)
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman: Om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Kääriäinen, P. 8.3. 2018 *Uupuminen uhkaa*. Opettaja.fi <https://www.opettaja.fi/kolumnit-japakinat/uupuminen-uhkaa/> (Hämtad 15.10.2019).
- Larsson, M. 2018. *Resultatet av ett prov – Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Licentiatuppsats. Karlstad Universitet.
- Luoma, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Mäkelä, R. 2005. *Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school*. Turku: Turun yliopisto.
- Nyberg, R., Tidström, A., Nyberg, R. & Tidström, A. 2012. *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.

- Opetusministeriö 2006. Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2006:2
- Pollari, P. 2016. Daunting, reliable, important or “trivial nitpicking?” Upper secondary students’ expectations and experiences of the English test in the Matriculation Examination. *AFinLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 9, 184–221. <https://journal.fi/afinla/article/view/60854> (Hämtad 10.3.2019)
- Pollari, P. 2017. *(Dis)empowering assessment?: Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sandlund, E., Sundqvist, P. 2012. ”It was hard. Let's skip it!": Funderingar kring bedömning av muntlig färdighet i språk I: *LMS*, 1, 22–26
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. 2016. Equity in L2 English oral assessment: Criterion-based facts or works of fiction? *Nordic Journal of English Studies* 15/2, 113–131
- Sanomapro. *Hallonbåt*. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/hallonbat/> (Hämtad 1.10.2019)
- Seidlhofer, B. 2001. Pronunciation. I: Carter, R. & Nunan, D. (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 56 – 65.
- Sjöblom, R. 2015. *Filologistuderandes och gymnasisters uppfattningar om finlandssvenska och rikssvenska som undervisningsvarianter i ämnet svenska som det andra inhemska språket*. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Skoglund, K. 9.6.2018 Ruotsin osajille on tarvetta – kielitaito avaa ovia ihmisille ja yrityksille. Kaleva. <https://www.kaleva.fi/mielipide/kolumnit/ruotsin-osajille-on-tarvetta-kielitaito-avaa-ovia-ihmisille-ja-yrityksille/796001/> (hämtad 11.11.2019)
- Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen. 13.11.2014/942
- Strömquist, S. 2010. *Uppsatshandboken: Råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser* (5., [utök. och uppdaterade] uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Svenska språknämnden & Svanlund, J. 2011. *Språkriktighetsboken*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Takala, S. 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi: Oral proficiency and its assessment*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli: Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.

- Thorne, S. (2008). *Mastering advanced English language*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tuomi, J. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Utbildningsstyrelse. *Undervisningens innehåll och läromedel*. [https://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/gymnasiet/undervisningens\\_innehall\\_och\\_laromedel/kurser](https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/gymnasiet/undervisningens_innehall_och_laromedel/kurser) (Hämtad 27.5.2019)
- Utbildningsstyrelse. *Vad är gymnasieutbildning?* <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-gymnasieutbildning>
- Studentexamensnämnden. *Information om studentexamen. Allmän presentation av studentexamen* <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-omstudentexamen/allmaen-presentation-om-studentexamen> (hämtad 15.6.2019)
- Studentexamensnämnden. *Information om studentexamen*. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/historia2> (hämtad 15.6.2019)
- Yle. 20.5.2019. *Här är gymnasierankingen 2019: Studenterna från Kotka svenska samskola tredje bäst i hela landet, fina resultat i Grankulla och Lärkan*. <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/05/20/har-ar-gymnasierankingen-2019-studenterna-fran-kotka-svenska-samskola-tredje-bast> (Hämtad 3.6.2019)
- Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

# BILAGOR

## Bilaga 1. Intervjustomme

### Käsitykset suullisesta kielitaidosta

- Mitä on suullinen kielitaito?
  - o Mitä osa-alueita/osaamisalueita siihen kuuluu?
  - o Mistä nämä käsitykset ovat tulleet/syntyneet oppilaiden mielestä?
- Kuinka tärkeäksi koet suullisen kielitaidon?
- Miten koet oman suullisen kielitaidon (/kommunikatiivinen kielikompetenssi) ruotsin/englannin kielessä (käyttäen edellä mainittuja osa-alueita)?
  - o Vahvuudet ru/en. Mihin nämä käsitykset pohjautuu (arvosanat, palaute etc)?
  - o Heikkoudet ru/en. Mihin nämä käsitykset pohjautuu (arvosanat, palaute etc)?
  - o Haluaisitko parantaa sinun suullista kielitaitoa ruotsin/englannin kielessä? Missä asioissa? (*Priorisoitko jompaakumpaa kieltä?*)

### Englannin ja ruotsin suullisen kielitaidon mallit

- Englantia puhutaan ympäri maailmaa, onko olemassa oikeampi/miellyttävämpi tapa puhua englantia? Miksi näin?
- Ruotsia puhutaan sekä Ruotsissa että Suomessa, onko olemassa oikeampi/miellyttävämpi tapa puhua ruotsia?
- Mikä on tärkeintä ruotsin/englannin kielen puhumisessa? (jos vastaavat kommunikointi, voin kysyä, että onko oikeakielisyydellä jotain merkitystä, miksi millä tavoin?)
- Minkälainen on hyvä/huono ruotsin puhuja? Mistä nämä käsitykset kumpuavat?
- Minkälainen on hyvä/huono englannin puhuja? Mistä nämä käsitykset kumpuavat?

### Suullisen kielitaidon opetus

- Minkälaista opetusta olet saanut suulliseen kielitaitoon liittyen?
  - o Onko opetuksessa ollut eroja, en/ru?
  - o Onko opetus ollut menetelmiltään hyvää? Miksi/miksi ei? Miten sitä voitaisiin kehittää.
- Miten paljon opetusta on ollut?
  - o Onko opetuksessa ollut eroja, en/ru?
- Koetko, että opetus tukee sinun suullisia valmiuksia käyttää ruotsin kieltä/englannin kieltä luokkahuoneen ulkopuolella?
- Oletko saanut palautetta suullisesta kielitaidostasi ruotsin/englannin kielessä? Millaista?

### Suullinen ylioppilaskoe

- Kuuluuko suullisen kielitaitokokeen olla osana ylioppilaskoetta?
- Minkälainen kokeen kuuluisi olla? (minkälaisia tehtäviä)
- Jos ottaisit kokeen nyt, miten kokisit pärjääväsi?
- Miten koe tulisi arvioida? Arvosana vai hyväksytyt/hylätty.



**Bilaga 2. Gemensamma referensnivåer: kvalitativa aspekter av muntlig språk användning**  
(GERS 2009: 28–29).

	OMFÅNG	KORREKTHET	FLYT	INTERAKTION	SAMMANHANG
C2	Visar stor flexibilitet vid omformulering av idéer på olika sätt för att förmedla finare betydelsnyanser med precision, för att betona, särskilja och eliminera tvetydighet. Har även en god behärskning av idiomatiska och talspråkliga uttryck.	Upprätthåller konsekvent grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller observera andras reaktioner).	Kan uttrycka sig spontant under en längre tid på ett naturligt och sammanhängande sätt. Undgår eller kringgår svårigheter på ett sådant sätt att samtalsparterna nästan inte lägger märke till det.	Kan samtala otvunget och ändamålsenligt. Kan uppfatta budskap som förmedlas genom kroppsspråk och intonation och själv använda detta utan att det verkar ansträngt. Kan väva in sitt bidrag i samtalet genom att ta ordet på ett naturligt sätt, använda hänvisningar, anspelningar etc.	Kan delta i samtal på ett konsekvent och sammanhängande sätt och fullt ut använda lämpliga och varierade organisatoriska mönster liksom en mängd olika konnektiv och andra sambandsmarkörer.
C1	Förfogar över ett brett spektrum av språkliga resurser som gör det möjligt för honom/henne att välja formuleringar för att uttrycka sig tydligt och på en lämplig stilnivå om en mängd olika allmänna och studie-, yrkes- eller fritidsrelaterade ämnen utan att behöva begränsa vad han/hon vill säga.	Upprätthåller konsekvent en hög grad av grammatisk korrekthet; gör sällan fel och eventuella fel är svåra att upptäcka och rättas normalt.	Kan uttrycka sig ledigt och spontant, praktiskt taget utan ansträngning. Endast begreppsmässigt komplicerade ämnen kan hindra ett naturligt och flytande språk.	Kan välja en lämplig fras ur en lätt tillgänglig repertoar av samtalsresurser för att uttrycka vad han/hon ska säga för att ta eller behålla ordet, eller för att knyta an sina egna yttranden till det som andra säger på ett framgångsrikt sätt.	Kan tala tydligt, flytande och välstrukturerat: visar att han/hon behärskar organisatoriska mönster liksom konnektiv och andra sambandsmarkörer.
B2+					
B2	Förfogar över ett tillräckligt brett spektrum av språkliga resurser för att ge tydliga beskrivningar och uttrycka åsikter i de flesta allmänna ämnen, utan att alltför uppenbart behöva leta efter ord. Kan använda vissa komplexa satskonstruktioner för att göra detta.	Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd, och kan korrigera de flesta av sina fel.	Kan tala sammanhängande i ett ganska jämnt tempo. Trots att han/hon ibland kan tveka när han/hon letar efter satsmönster och uttryck förekommer få märkbara längre pauser.	Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt, och vid behov avsluta samtal, även om det inte alltid görs så elegant. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att bekräfta förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.	Kan använda ett begränsat antal sambandsmarkörer för att uttrycka sig klart och sammanhängande, även om längre yttranden kan verka lite "ryckiga".
B1+					

B1	Förfogar över tillräckliga språkliga resurser för att klara sig; har ett tillräckligt stort ordförråd för att uttrycka sig, om än ibland med viss tvekan och med hjälp av omformuleringar, om sådana ämnen som familj, hobbyer, intressen, arbete, resor och aktuella händelser.	Använder en förhållandevis korrekt repertoar av vanliga mönster och strukturer som har samband med mer förutsägbara situationer.	Kan tala sammanhängande och göra sig förstådd, även om det är uppenbart att han/hon ibland stannar upp för att planera nästa grammatiska och lexikala steg eller rätta till fel, särskilt vid längre avsnitt av fritt tal.	Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är kända eller av personligt intresse. Kan upprepa delar av vad något har sagt för att bekräfta ömsesidig förståelse.	Kan sätta samman en rad kortare, enkla och fristående element till ett sammanhängande, linjärt yttrande.
A2+					
A2	Använder grundläggande satsstrukturer med inlärd fraser, korta ordgrupper och formeluttryck för att kommunicera begränsad information i enkla vardagliga situationer.	Använder några enkla strukturer korrekt, men gör fortfarande systematisk grundläggande fel.	Kan göra sig förstådd med mycket korta yttranden, även om pauser, omtagningar och omformuleringar är mycket uppenbara.	Kan besvara frågor och reagera på enkla påståenden. Kan visa när han/hon förstår men förstår sällan tillräckligt för att själv hålla i gång samtalet.	Kan sätta samman grupper av ord med sådana enkla konnektiv som "och", "men" och "därför att".
A1	Har ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser som rör personliga förhållanden och särskilda konkreta situationer.	Visar endast begränsad kontroll av en inlärd repertoar av några få enkla grammatiska strukturer och satsmönster.	Kan använda mycket korta, fristående, främst inlärd yttranden. Stannar ofta upp för att leta efter uttryck eller uttala mindre kända ord och för att rätta till missförstånd.	Kan ställa och besvara frågor om personliga förhållanden. Kan delta i enkla samtal, men kommunikationen är helt beroende av repetition, omformuleringar och korrigeringar.	Kan sätta samman ord eller grupper av ord med mycket enkla konnektiv som "och", "eller" och "sedan".