

Svenska på finska

Hur använder svensklärare svenska och finska?

Tuomas Räikkönen

Tammerfors universitet

Fakulteten för kommunikationsvetenskap

Studieprogrammet för nordiska språk

Pro gradu-avhandling

Maj 2017

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

RÄIKKÖNEN, TUOMAS: Svenska på finska – Hur använder svensklärare svenska och finska?

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua +2 liitesivua
Toukokuu 2017

Kielten oppitunnit saattavat olla ainoat mahdollisuudet, jolloin oppilas kuulee ja käyttää opittavaa kieltä eli kohdekieltä. Siksi on tärkeää, että opettaja pystyy maksimoimaan oppilaan altistumisen kohdekielelle ja luomaan tilanteita, joissa oppilas kommunikoi kohdekielellä. Perehdyn tutkimuksessani lukion ruotsinopettajien oppitunnilla puhuman ruotsin määrään. Tavoitteenani on selvittää, missä tilanteissa opettajat puhuvat tunnilla ruotsia ja suomea. Huomion kohteena on erityisesti kieliopin opetus. Lisäksi selvitän, miten opettajat kokevat oman kielitaitonsa ja vaikuttaako se opetukseen. Tutkimuksen taustana esittelen tutkimuksia kohdekielen käytöstä suhteessa äidinkielen kielenopetuksessa ja CLIL-opetuksessa. Tutkimuksen viitekehyksenä käytän didaktisen kolmion mallia.

Tutkimukseni koostuu kuudesta opettajahaastattelusta. Haastatteluilla selvitän, miten opettajat kokevat oman kielitaitonsa ja opettajan roolin kielimallina. Lisäksi selvitän, kuinka tärkeäksi he kokevat altistumisen kohdekielelle, kumpaa kieltä he käyttävät kieliopin opetuksessa ja kokevatko he, että ylioppilaskirjoitukset hallitsevat heidän opetustaan. Tutkielmassani pyrin yhdistämään haastattelujen tulokset didaktisen kolmion malliin.

Tutkimus osoittaa, että opettajat kokevat altistumisen kohdekielelle tärkeäksi. He suhtautuvat myös pääsääntöisesti myönteisesti kieliopin opetukseen kohdekielellä, mutta kokevat, että opiskelijoiden taidot ja motivaatio eivät silloin riittäisi opetuksen seuraamiseen. Opettajat korostavat kielen merkitystä kommunikaation välineenä, mutta toteavat, että ylioppilaskirjoitukset pakottavat keskittymään enemmän kielioppiin, jolloin altistuminen ruotsin kielelle jää vähäiseksi.

Avainsanat: kohdekieli, kielenopetus, ruotsi

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Material och metod.....	3
2 Bakgrund.....	5
2.1 Den finländska kontexten.....	5
2.2 Tidigare forskning.....	6
2.3 Beskrivning av begrepp.....	8
3 Teoretisk referensram.....	10
3.1 Lärarens didaktiska val.....	10
3.2 Hur mycket ska undervisas på målspråket?.....	16
3.2.1 Flitig exponering behövs.....	16
3.2.2 Behövs förstaspråket?.....	23
4 Lärarnas uppfattningar om målspråket.....	27
4.1 Analysmodell.....	27
4.2 Lärarens relation till svenska.....	29
4.3 Lärarens relation till undervisning av svenska.....	33
4.3.1 På svenska eller på finska?.....	36
4.3.2 Språkval i grammatikundervisningen.....	39
4.3.3 Vad vill lärarna undervisa?.....	42
4.3.4 Studentexamens inverkan på lärarnas språkanvändning.....	44
5 Diskussion.....	47
6 Sammanfattande slutsatser.....	53
Referenser.....	56
Bilaga 1: Haastattelurunko.....	61
Bilaga 2: Intervjustomme (översättning från finska).....	62

1 Inledning

Svenskundervisningen i Finland diskuteras ständigt. Det finns människor som anser att man inte behöver svenska i Finland och att man klarar sig bra på finska i många delar av Finland. Det är lättare att argumentera för varför engelska är viktigt eftersom man ser och hör engelska överallt. Engelskan anses som viktig eftersom den fungerar som lingua franca, men också därför att den har blivit en del av vardagen för många elever. När det är fråga om språkinlärning, skulle man kunna tänka att ju mer man använder språket, desto bättre lär man sig. Om man däremot inte använder sina kunskaper, kan de glömmas bort. Detta kan också visas med engelska och svenska i Finland. I dagens Finland använder många finskspråkiga mer engelska än svenska. Det kan vara orsaken till att många finländare känner sig osäkra på och obekväma med att tala svenska och därmed inte vill tala, även om de kanske hade kunskaper att göra det.

Undervisningen i allmänhet och språkundervisningen i synnerhet är ett område där lärare har olika syn på undervisning. Någon gång i historien var det vanligt att lära sig utantill. Många finländare kommer säkert ihåg lärare som tyckte att vissa saker borde undervisas på finska. Det språkutbildningspolitiska nätverket Kieliverkko publicerade år 2015 en artikel som handlade om allmänhetens kommentarer till språkundervisningen (Miettinen 2015.) I kommentarerna kom det fram att det var språkfel som tidigare styrde undervisningen. Om eleverna gjorde fel på lektionen, korrigerades de genast av läraren, vilket ledde till att eleverna blev rädda för fel. Därtill kom det fram att grammatiken verkade vara viktig för lärare.

Fast språkundervisningen har förändrats, förekommer det fortfarande likadana drag. Till exempel undervisas grammatik huvudsakligen på förstaspråket, åtminstone när det gäller svenskundervisningen i Finland (se t.ex. Hyytiäinen 2017:166). Om läraren fäster mycket uppmärksamhet på grammatikundervisningen, betyder det att hen talar mycket på förstaspråket även om hen skulle undervisa allt annat på målspråket. I gymnasiet kan läraren till exempel koncentrera sig på grammatiken inför studentexamen för att förbereda studerandena för struktur- och skrivuppgifter. För tillfället finns det inte något muntligt

prov i studentexamen, vilket inte uppmuntrar lärare att fästa uppmärksamhet på muntliga övningar inför studentexamen.

Enligt Crawford (2004) har lärare en ganska positiv inställning till målspråksanvändning. Målspråksanvändningen ökar elevernas motivation och eleverna hanterar undervisningssituationen (*classroom management*) bra. Därför är det något förvånande att språklärares målspråkanvändning varierar så mycket (Turnbull 2001:533–534). Variationen kan dock hänga samman med ur vilket perspektiv lärarens språkanvändning betraktas. Användningen av målspråket kan motiveras med att eleverna ska exponeras så mycket som möjligt för målspråket för att de då lär sig att förstå talat språk. Förstaspråksanvändningen kan å sin sida motiveras med att alla elever då förstår och att alla begrepp inte kan förklaras på målspråket på grund av elevernas kunskaper. Därtill kan lärarens egna kunskaper påverka språkanvändningen. Läraren kan vara osäker på sina egna kunskaper och vara rädd för fel. Hen vill kanske fungera som språklig modell för sina elever och vill undvika fel. Läraren kan också använda förstaspråket därför att hen känner sig obekvämt med att förklara vissa begrepp på målspråket.

Mot bakgrund av det som sagts ovan anser jag att det är viktigt att reda ut vilka slags uppfattningar och åsikter svensklärare i Finland har om lärarens målspråksanvändning. Jag ska ta reda på vad lärare anser om vikten av målspråksanvändning i jämförelse med förstaspråksanvändning. Dessutom reder jag ut vad lärare anser om sina egna kunskaper.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på vilka slags tankar lärare har om målspråksanvändningen. Jag redogör för vad svensklärare anser om sitt språkbruk under lektionerna i gymnasiet. Med hjälp av intervjuer diskuterar jag lärarnas motiveringar till hur mycket och i vilka situationer de talar svenska. Jag tar också upp hur lärarna anser att läraren borde använda svenska och hur de motiverar sina tankar. Lärarens egen uppfattning om sina egna språkkunskaper kan påverka hur läraren undervisar, vilket är orsaken till varför det lönar sig att också betrakta lärarens uppfattningar om sina egna kunskaper. Fokus i undersökningen ligger på lärarens roll i undervisningen.

Det är viktigt att få kännedom om hur lärare undervisar och hur de använder språk i undervisningen. Genom att kartlägga lärares vanor kan jag belysa vilka undervisningsmetoder lärare använder och om elever i olika skolor får lika mycket exponering för målspråket. Undersökningen kan också väcka lärarnas tankar kring sin egen undervisning och indirekt hjälpa dem att förbättra undervisningen. Mina forskningsfrågor är följande:

- 1) I vilka situationer använder lärare finska och svenska på lektionen?
- 2) Vilket språk använder lärare i grammatikundervisningen?
- 3) Hur uppfattar lärare sina muntliga kunskaper i svenska?

1.2 Material och metod

I undersökningen intervjuas sex gymnasielärare. Tre av de sex lärarna har undervisat i svenska över 30 år och de tre andra lärarna mindre än fem år. Att det finns tre erfarna lärare och tre som bara har lite erfarenhet ger möjligheter att jämföra deras svar på grund av erfarenhet och bakgrund med tanke på utbildningen.

För att få informanter tog jag kontakt med Svensklärarna i Finland. Jag skickade en e-postförfrågan till förbundets e-postlista och frågade efter frivilliga informanter till min undersökning. Målet var att få minst sex informanter. Med tanke på mina forskningsfrågor anser jag att antalet är tillräckligt för att kunna se likadana drag i informanternas svar (s.k. saturation, dvs. mättnadspunkt) (Eskola & Suoranta 1998:62–63). Intervjuerna genomfördes i oktober och i november 2016. I undersökningen används pseudonymer för att kunna bevara informanternas anonymitet.

En intervju genomfördes via telefon och de övriga intervjuerna gjordes ansikte mot ansikte. Tanken var att genomföra även telefonintervjun via Skype då det skulle likna en intervju som görs ansikte mot ansikte. På grund av tekniska svårigheter genomförde jag dock intervjun per telefon. Intervjuerna tog ca 25–30 minuter, vilket betyder att det finns 2,5–3 timmar intervjumaterial. Intervjuerna bandades in med bandspelare och

transkriberades därefter. Informanterna fick pseudonymer som används vid redovisningen av materialet. Namnen är påhittade och motsvarar endast lärarens kön.

Intervjuerna genomfördes på finska, men jag har översatt exemplen i redovisningen på svenska. I och med att jag koncentrerar mig på innehållet i lärarnas svar har jag inte använt samtalsanalys som analysmetod. Jag har inte markerat långa pauser. Jag har inte heller tagit med diskurspartiklar av typen ”no” och ”siis”.

Intervjuerna är halvstrukturerade, vilket betyder att det finns en teoretisk motivering bakom frågorna (Galletta 2012:45–46). Förutom strukturerade frågor ingår även öppna frågor och tillägsfrågor. Trots att det finns en struktur för intervjuerna, kan de gå åt olika håll på grund av informanternas svar där de redogör för sina uppfattningar. I och med att jag forskar i *uppfattningar* tar jag hjälp av fenomenografi. Enligt Kroksmark (1987:224–226) är fenomenografi en forskningsmetod som beskriver människornas uppfattningar om saker och ting i en viss situation. Inom fenomenografin fäster man uppmärksamhet på innehållet i uppfattningar och inte uppfattningarna i sig.

Mitt material omfattar enbart intervjuer. Lärarnas lektioner observeras inte eftersom de observerade lektionerna kan skilja sig från vanliga lektioner så att läraren beter sig annorlunda jämfört med vanliga lektioner. Det kan vara att läraren då fäster uppmärksamhet på sitt språkbruk mer än vanligen, vilket betyder att observationerna kanske inte motsvarar verkligheten. Därför användes endast intervjuer som insamlingsmetod.

2 Bakgrund

Nedan diskuterar jag bakgrunden för min avhandling. I 2.1 tar jag upp vad som sägs om undervisningsspråket i läroplansgrunderna och hur studieresultaten i svenska har utvecklats på sistone. I 2.2 behandlar jag tidigare forskning om lärarens språkbruk. I 2.3 diskuterar jag de centrala begreppen i min avhandling.

2.1 Den finländska kontexten

I det här kapitlet beskriver jag utgångspunkter för svenskundervisningen. Jag tar upp vad som sägs om undervisningsspråket i läroplansgrunderna. Därtill behandlar jag hur studieresultaten i svenska har utvecklats på sistone.

I min avhandling behandlar jag svenskundervisningen med hänsyn till svenska som det andra inhemska språket. Undervisningen i det andra inhemska språket börjar i grundskolan och fortsätter som obligatoriskt ämne i gymnasiet. Därför lönar det sig att betrakta hur läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen beskriver språkbruket i det andra inhemska språket.

Läroplansgrunderna berättar inte mycket om språkbruket i språkundervisningen. Enligt Utbildningsstyrelsens grunder för läroplan (UBS 2015:345) ska undervisningen i det andra inhemska språket syfta till att elever bland annat uppmuntras till att använda språket mångsidigt. Enligt läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (UBS 2015) behöver eleverna allsidig kommunikativ träning för sin språkinläring och det ska vara mycket träning. Läraren bestämmer dock hur träningen ska organiseras och hur mycket träning hen anser att eleverna behöver. Det betyder att lektionerna kan variera och att elever kan utsättas för målspråket i olika omfattning. Utbildningsstyrelsens grunder för gymnasiets läroplan (UBS 2016:100–101) ger inte heller råd om hur mycket läraren ska tala målspråket. Undervisningen ska bygga broar mellan språk och uppmuntra studerande att söka, utvärdera och behandla information på svenska. Dessa beskrivningar är breda och ger inga konkreta ramar för hur språket ska användas i undervisningen.

Sedan 2005 har det varit frivilligt att avlägga studentexamen i det andra inhemska språket. Många har ansett att detta har bidragit till att nivån i studentexamen har sjunkit. Enligt statistiken (SEN 2016) stämmer detta. Våren 2006 var det möjligt att få det bästa vitsordet i den medellånga lärokursen med 266 poäng. Tio år efter, dvs. år 2016, behövdes endast 237 poäng. Våren 2006 behövdes 110 poäng för ett godkänt vitsord. Våren 2016 var poängtalet 95.

2.2 Tidigare forskning

Svenskundervisningen i Finland har undersökts ur olika synvinklar. Hyytiäinen (2017:166) har undersökt vilket språk svensklärare använder när de ger direktiv. Det kom fram att lärare brukar använda finska för att förklara grammatik och svenska när de ger rutinmässiga instruktioner. Green-Vänttinen m.fl. (2010:22–23; 36–37) har intervjuat lärare och studerande i skolor som har fått bra resultat i studentexamen i svenska. De intervjuade 16 lärare, 84 studerande och flera rektorer. I lärarintervjuerna kom det fram att lärarnas målsättning för undervisningen är att ge kompetens i svenska för livet utanför skolan. De vill att studerandena vågar till exempel tala med turister och vara turister i Norden. När det gäller språkvalet på svensklektionerna, visar resultaten att lärare använder mycket svenska. Grammatikundervisningen utgör ett undantag för den sker ofta på finska.

Stoltz (2011:194–207) har studerat vilka språk som används och hur mycket, då franska undervisas i Sverige. I undersökningen lyfte han fram situationer då antingen läraren eller elever använde kodväxling. Stoltz använde ett interaktivt perspektiv i sin undersökning, vilket betyder att interaktionen betonas i undervisningen. Stoltz märkte att ju mer lärare använder målspråket under lektionerna, desto oftare försöker också elever använda målspråket även om de har möjlighet att kodväxla.

Lee och Macaro (2013:890–891) har studerat om inlärarens ålder spelar en roll i språkundervisningen. De har undersökt vilka skillnader det finns i inläring av ord i situationer då läraren kodväxlar mellan koreanska och engelska, jämfört med situationer då läraren enbart använder engelska. I undersökningen jämfördes unga elever och vuxna

studerande som båda studerade engelska som främmande språk. Grupperna bestod av en yngre grupp som hade studerat engelska i genomsnitt 3,7 år och en äldre grupp som hade studerat 9,2 år. Inlärarna i grupperna var av samma ålder och kom från en likadan socioekonomisk bakgrund. Enligt studien är inläringen bättre både hos yngre och äldre elever när läraren kodväxlar. På grund av resultaten konstaterar Lee och Macaro (2013:894–897) att kodväxlingssituationen verkar bidra till bättre resultat, särskilt när det är fråga om elever som inte har studerat målspråket så mycket. Resultaten visar att det är nyttigt för inläringen att använda elevers förstaspråk.

Crawford (2004) har undersökt vilka slags åsikter lärare har när det är fråga om det språk som de ger instruktioner på. Förfrågan skickades till 1 215 språklärare varav 581 svarade. Resultaten visar att mer än hälften av lärarna är mot målspråksanvändning eller är reserverade mot målspråket som ett huvudsakligt medium för instruktioner för klasserna 1–8. Däremot är de mer positiva när det är fråga om äldre elever. Även Hyytiäinen (2017:166) observationsundersökning visar att lärarna väljer förstaspråket framför målspråket för instruktioner, och använder målspråket snarare i rutinemässiga fraser.

Markkanen (2012:17–20, 73, 76) har undersökt hur elever utvecklar sina kunskaper när läraren integrerar engelskspråkiga undervisningspass till undervisning i naturvetenskap. Målet med undersökningen var att undersöka hur elevernas ordförråd ökar, hur de behärskar ämnesinnehållet och hur undervisningspassen påverkar elevers motivation. I undersökningen jämfördes målgruppen med en annan klass utan engelskspråkiga undervisningspass. Forskningsmaterialet består av undervisningspass där naturvetenskap undervisas på engelska. Dessa undervisningspass tog från 15 till 20 minuter under en lektion och de arrangerades en gång i veckan under två år. När det gäller ordförråd och begrepp, utvecklades elevers kunskaper positivt (Markkanen 2012:105–111). Elevernas ordförråd ökade och vissa kunde skapa kopplingar mellan begrepp. Många kunde också kommunicera på engelska så att de fäste mer uppmärksamhet på innehållet och kommunikation i stället för att kontrollera språket. Markkanens resultat visar att flera kontakter med språket förbättrar elevernas förmåga att lära sig ord och att kommunicera på målspråket.

2.3 Beskrivning av begrepp

Här beskriver jag de mest centrala begrepp som jag använder i undersökningen. Jag använder *elev*, *studerande* och *inlärare* för att beskriva den lärande personen. Dessa begrepp överlappar varandra, vilket är orsaken till att de beskrivs här. Därtill definierar jag *förstaspråket* och *målspråket*, samt beskriver skillnaden mellan A- och B-svenska.

I undersökningen använder jag tre olika begrepp för en person som lär sig. För det första använder jag *elev*. Vanligen betyder *elev* en omyndig person som går i skola. När jag behandlar begreppet *elev* i den teoretiska delen, betyder det också gymnasister. Fast en del gymnasister redan är myndiga, anser jag att gymnasister och grundskoleelever lär sig likadant. När jag använder begreppet *studerande*, menar jag endast gymnasister. Gymnasiet är en valbar skola och därför kallas gymnasister för studerande. Jag gör den här skillnaden när jag beskriver lärarnas svar eftersom de undervisar i gymnasier. Grundskoleelever och gymnasister liknar varandra på många sätt. Det finns en liten åldersskillnad, men med tanke på inlärningen gäller likadana lagbundenheter. *Inlärare* används för att understryka själva inlärningen utan att fästa uppmärksamhet på vem som lär sig. I och för sig är begreppet inte bundet till skolvärlden eftersom det kan betyda vem som helst.

Det finns en tydlig skillnad mellan *förstaspråk* och *målspråk*. Med *förstaspråk* menas det språk som är det dominerande språket hos individen. Dock finns det många som inte har ett tydligt förstaspråk utan kan ha flera lika starka språk, men de flesta har något dominerande språk som förstaspråk. *Förstaspråk* kunde också jämföras med modersmålet fast termen *modersmål* kan vara vilseledande, och därför har jag valt att inte använda det. *Målspråk* är däremot det språk som undervisas i klassrummet. På svensklektionen är målspråket naturligtvis svenska. I olika undersökningar används också *andraspråk*, men det är vilseledande. Man kan inte veta om inläraren redan kan flera språk, vilket är orsaken till att andraspråket inte passar.

Det finns två typer av lärokurser för svenska som det andra inhemska språket som betraktas i min undersökning (UBS 2015). Lång lärokurs (härefter A-svenska) betyder

svenska som har börjat på lågstadiet. I gymnasiet finns det sex obligatoriska kurser för A-svenska. Medellång lärokurs i svenska (härefter B-svenska) börjar i sjätte klass på lågstadiet (sedan 2015). Det finns mindre undervisning i B-svenska än som det finns i A-svenska. För B-svenska finns det fem obligatoriska kurser i gymnasiet, medan det finns sex obligatoriska kurser i A-svenska.

3 Teoretisk referensram

Undersökningen handlar om lärarens språkbruk i undervisningen som jag har valt att betrakta utifrån den så kallade didaktiska triangeln. I kapitel 3.1. beskriver jag den didaktiska triangeln och i kapitel 3.2 diskuterar jag hur språkläraren borde använda språken i klassrummet. Jag tar fasta på målspråksanvändning och nyttan av förstaspråket. Jag beskriver också vilka slags resultat som kommit fram i forskningen om CLIL-undervisning. Dessa resultat kan vara av nytta för språkundervisningen.

3.1 Lärarens didaktiska val

I det här kapitlet beskriver jag sådana faktorer som påverkar undervisningen. Först tar jag upp olika variabler och vilken roll de spelar. Därefter betraktar jag olika aspekter av den didaktiska triangeln som är utgångspunkten för min analys.

Klassrumsundervisning kan betraktas som den vanligaste typen av skolundervisning. I klassrumssituationer varierar undervisningen ofta ganska mycket från föreläsningar till grupparbete och diskussionsövningar. Götz och Häfner (2004:84) tar upp att lärarens arbete inte begränsas av externa faktorer utan läraren kan välja att använda nästan vilken metod och uppgiftstyp som helst om den passar i undervisningssituationen. Ytterligare kan läraren undervisa flera elever och studerande samtidigt, och undervisningen kan relativt lätt anpassas efter olika behov. Klassrumsundervisning är således ett effektivt och kostnadseffektivt sätt att undervisa.

Läraren spelar en viktig roll i undervisningen. Eftersom det oftast finns bara en lärare i klassrummet, kräver det inte mycket personalkostnader, vilket i sin tur kan vara orsaken till att *en* lärare undervisar *en* elevklass. I och med att läraren är ensam med eleverna, har läraren ett stort ansvar för undervisningen och elevers inläring. Götz och Häfner (2004:84–85) tar upp att det beror på läraren om eleven lär sig eller inte. Om läraren inte har kompetens och flexibilitet att undervisa olika elever, kan inläringen hindras. Däremot kan en kompetent och flexibel lärare motivera och handleda sina elever till utmärkta resultat. Götz och Häfner (2004, se också Jyrhämä m.fl. 2016:164) konstaterar

att lärarens personlighet är väsentlig för att undervisningen ska lyckas eftersom klassrumsundervisningen först och främst är en form av personlig interaktion mellan läraren och eleverna.

Utgångspunkten för undervisningen är att både läraren och eleverna strävar efter att nå ett gemensamt mål. Jyrhämä m.fl. (2016:188) lyfter fram att syftet med undervisningen och uppfostran bör vara klara för läraren eftersom lärarens uppfattningar styr hans aktioner. Läraren kan inte låtas vara någon annan utan lärarens egna värderingar och uppfattningar styr lärarens beslutsfattande och undervisning. Enligt Jyrhämä m.fl. (2016) är människornas värden ofta relativt fasta, vilket innebär att läraren borde redogöra för sig själv vad syftet med undervisningen är. Undervisningsinnehållet och läroplanen kan ändras men syftet med undervisningen och uppfostran ändras inte. Därför är det viktigt att läraren har klargjort för sig själv vad som är syftet med undervisningen och uppfostran.

Undervisningen består av olika variabler (Jyrhämä m.fl. 2016:105). Det finns tre olika typer av variabler som styr planering och genomförande av undervisningen. Det är undervisningens *mål*, *elever* och *lärare*. Därtill tar Jyrhämä m.fl. (2016) upp att klassrummet och elevers relationer påverkar. Fast det också finns annat som påverkar undervisningen, till exempel resurser, är mål, elever, lärare och klassrummet de mest centrala för undervisningen.

Målvariabler innebär de mål som beslutsfattare uppställer för undervisningen. En variabel är läroplanen som är grunden för lärarens målsättning för och planering av undervisningen. (Jyrhämä m.fl.2016:164.) Lärarens uppgift är att planera undervisningen så att eleverna når läroplanens mål. När läraren har redogjort för sig själv hur hen ska realisera läroplanen, kan hen tillsammans med eleverna formulera en plan med gemensamma målsättningar. Läroplanen, beslutsfattarna och läraren har alla varierande mål när det gäller undervisningen. Läraren försöker nå de mål som uppställs uppifrån men samtidigt kan hen ha sina egna undervisningsmål som gäller just hens elever. Därför varierar undervisningens mål alltid lite. I den didaktiska triangeln kan mål anknytas med innehållet.

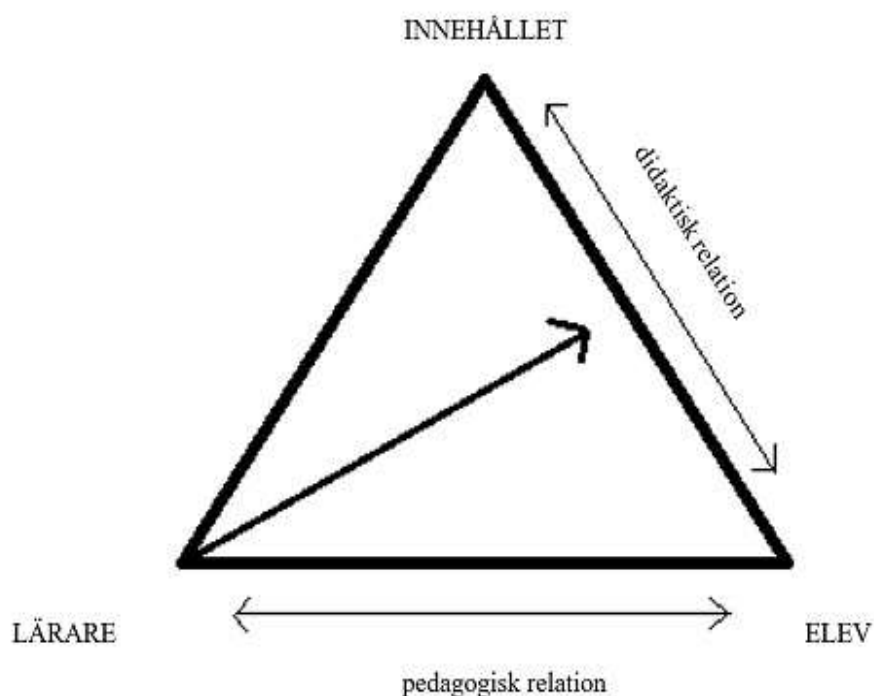
Elever utgör ofta en heterogen grupp (Götz & Häfner 2004:85). Elevvariabler som påverkar undervisningen är till exempel hem, bakgrund, personlighet och motivation (Jyrhämä m.fl. 2016:105). Därtill påverkas klassrumssituationer av vilka slags relationer elever har med varandra, hur bra de kan samarbeta, och vilken klasshierarki det råder. Lärarvariabler som kan påverka är till exempel lärarens utbildning, personlighet och undervisningsvanor. Med andra ord finns det inte två likadana lärare utan var och en har sin egen personlighet och sina egna vanor.

Det finns tre faktorer som är närvarande i undervisningssituationen — *läraren, eleven* och *innehållet*. Relationen mellan dessa tre faktorer kan klargöras med hjälp av *den didaktiska triangeln* (figur 1). Kansanen (2004:70–71) påminner att den didaktiska triangeln är en förenklad modell, men innehåller alla de centrala faktorer som ingår i undervisningen. Därför kan triangeln användas som utgångspunkt för analysen och med hjälp av den kan undervisningen betraktas ur olika synvinklar. Om läraren står i fokus, kan vikt läggas vid olika relationer som uppstår. Det kan handla om lärarens relation till innehållet, inklusive lärarutbildning och erfarenhet som lärare, samt lärarens relation till eleven och elevens relation till innehållet. Kansanen (2004) konstaterar att relationer mellan läraren, eleven och innehållet och hur de samspelar är viktiga för att undervisningen ska lyckas.

Kansanen (2004:80–82) konstaterar att den didaktiska triangeln är en helhet som består av tre lika viktiga relationer. Tillsammans byggs den didaktiska triangeln upp av de tre relationer där läraren utnyttjar sin expertis och relationen till eleven för att förbättra elevens relation till innehållet och därigenom möjliggöra lyckad inläring. Kansanen (2004) tar upp att läraren inte kan tvinga inläring utan den måste ske på elevens initiativ. I och för sig är läraren ganska maktlös om eleven inte vill lära sig. Läraren har olika verktyg för att motivera men elevens vilja att lära sig är väsentlig för inläringen.

Som sagt består den didaktiska triangeln av läraren, eleven och innehållet. Dessa tre hörn har olika slags relationer till varandra. Läraren har en relation till eleven, men också en relation till innehållet. Lärarens relation till eleven kallas för *pedagogisk relation* och den använder läraren för att skapa en *didaktisk relation*, vilket går ut på att elevens relation

till innehållet förbättras. Elevens relation till innehållet är enligt Kansanen (2004:80) nyckeln till att den didaktiska triangeln ska kunna förstås. Fast alla tre sidor av triangeln är lika värdefulla (Kansanen 2004:71), är det just elevens relation till innehållet som är väsentlig för inläringen.



Figur 1. Didaktisk triangel (Jyrhämä m.fl. 2016:164).

För att förstå triangeln (figur 1) bättre är det värt att betrakta varje relation separat. Van Manen (1994:142–143) konstaterar att pedagogisk relation är en personlig relation mellan läraren och eleven, där läraren har ansvar för att vara intresserad av eleven som person och aktör. Med andra ord visar läraren för eleven att hen bryr sig om hurdan person eleven är och hurdana framtidsmöjligheter eleven kan ha. Därför har läraren intresse för att undervisa och uppfostra eleven. Läraren behöver kunna tolka elevens beteende i olika situationer, och kunna se när eleven kan ta mer ansvar för sin egen inläring. Med andra ord behöver läraren känna till sina elever för att kunna skapa en fungerande pedagogisk relation. Kansanen (2004:75) lägger till att pedagogisk relation i vanlig skolmiljö (inte vuxenskolor) är en relation mellan en myndig lärare och en minderårig elev. Det betyder

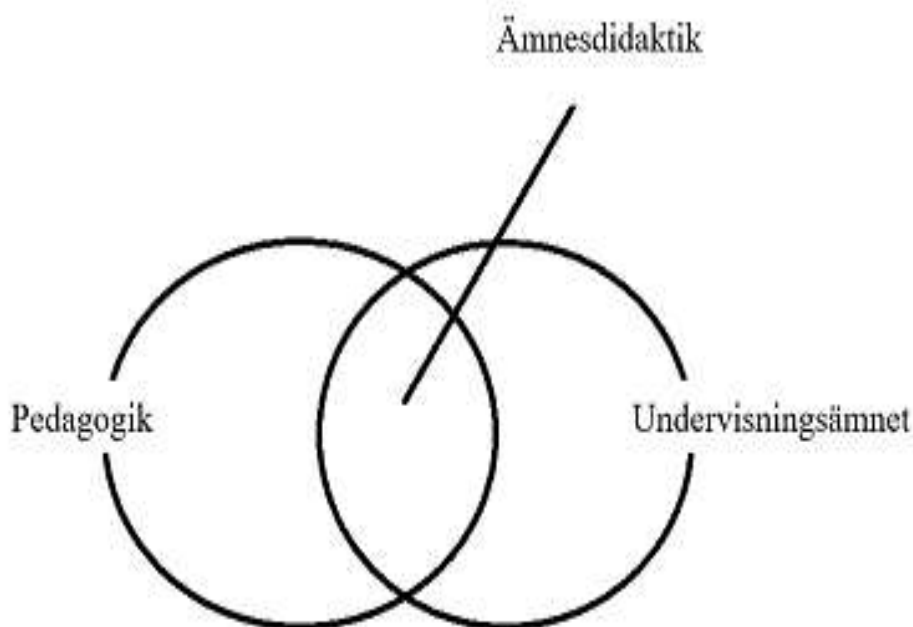
att läraren som mogen person har ansvar för att uppfostra eleven. Fast läraren och eleven är i en asymmetrisk relation betyder det inte att relationen inte kan vara demokratisk och jämställd. Asymmetri beskriver endast deltagarnas roller i relationen; läraren som myndig person behärskar ämnet och eleven som en omyndig person strävar efter att behärska ämnet.

Som sagt är pedagogisk relation en personlig, spontan och avsiktlig relation mellan en myndig lärare och en elev. Läraren utnyttjar den pedagogiska relationen för att skapa en didaktisk relation: läraren motiverar och uppmuntrar eleven att studera läroplanens innehåll. Läraren kan dock inte vara en pådrivare utan hen bör undervisa och handleda eleven i dennas studier. Då använder läraren sin expertis som expert på ämnet och pedagogik, och väljer lämpliga undervisningsmetoder. Jyrhämä m.fl. (2016:164–166) tar upp att didaktik inte ger några färdiga modeller och recept för en lyckad undervisning. Däremot ger didaktiken verktyg som läraren använder och anpassar efter situationen.

Pedagogisk relation är viktig särskilt i lägre stadier där uppfostran alltid ingår. Enligt Kansanen (2004:75) kan man skilja mellan vilka slags mål som hör till undervisningen och vilka slags till uppfostran, men i skolundervisningen finns båda målen alltid närvarande. Undervisningens innehåll härleds från undervisningens målsättningar. När det är så, vet läraren och eleven vilka som är undervisningens mål och hur man försöker nå dem.

Läraren borde behärska sitt undervisningsämne för att kunna undervisa. Kansanen (2004:73–74) lyfter fram att undervisningsämnet inte är detsamma som innehållet. Förutom kunskaper i undervisningsämnet behöver läraren även andra kunskaper för att undervisa, till exempel kunskaper i människorelationer och kommunikation. Lärare i olika stadier behöver olika mängder av kunskaper i ämnet och pedagogik. Lågstadielärare behöver mycket pedagogisk träning eftersom uppfostran är centralt i deras arbete. Däremot behöver de inte lika mycket ämneskunskaper som gymnasielärare eftersom olika ämnen behandlas mer ytligt på lågstadiet. I gymnasiet eller vid universitetet är undervisningen mer ämnescentrerad och ämneskunskaperna är viktiga. Pedagogisk relation är inte lika viktig som i lägre stadier eftersom gymnasiestuderande är nästan

myndiga, och det behövs inte lika mycket uppfostran. Därför är det viktigt att läraren har de kunskaper som behövs för det stadium där hen undervisar. Kombinationen av pedagogiska kunskaper och ämneskunskaper kallas för ämnesdidaktik. Ämnesdidaktik (figur 2) handlar om hur läraren undervisar sitt ämne.



Figur 2. Ämnesdidaktik (Kansanen 2004:74).

För inläringen är det viktigt att eleven har en bra relation till innehållet. Det betyder att eleven är intresserad och motiverad av att studera ämnet. Enligt Kansanen (2004:72) sker det hela tiden någon slags inläring, men det behövs aktiva studier för att lära sig de innehåll som beskrivs i läroplanen. Därför är det väsentligt att elever har motivation att studera. I praktiken är det orealistiskt att tänka att alla elever är motiverade. Läraren kan motivera elever fast det inte alltid är effektivt. (Kansanen 2004:72; Jyrhämä m.fl. 2016:146.)

I allmänhet finns det två typer av motivation. *Inre motivation* betyder att motivation kommer inifrån. Eleven har alltså motivation att studera eftersom själva inläringen är intressant och motiverande. Inre motivation anses vara bra eftersom själva inläringen då är motiverande och det finns en genuin vilja att studera. *Yttre motivation* betyder däremot

att det finns någon yttre faktor som motiverar. Då studerar eleverna inte för inlärnings skull utan för att nå till exempel goda vitsord. Yttre motivation kan också betyda att inläraren får någon sorts belöning, till exempel ett pris för ett lyckat resultat. (Kansanen 2004:101–102; Jyrhämä 2016 148.) Jyrhämä m.fl. (2016) konstaterar att yttre motivation kan leda till lika goda resultat som inre motivation, varför det inte är förnuftigt att tänka illa om yttre motivation. Jyrhämä m.fl. (2016) tar också upp att inre motivation ofta är mer långvarig än yttre motivation, vilket kan vara mer gynnsamt för inläringen.

Lärare har många metoder för att motivera elever. Undervisningen har utvecklats så att läraren ger elever mer ansvar för studierna eftersom ansvar anses förbättra motivationen (Jyrhämä m.fl. 2016:145). Motivation är så viktig att man kunde konstatera att det viktigaste i undervisningen är att motivera elever att studera i stället för att bara ge information.

3.2 Hur mycket ska undervisas på målspråket?

I detta kapitel diskuterar jag hur mycket som ska undervisas på målspråket. Jag tar upp varför det är viktigt att eleverna utsätts för målspråket, men också synpunkter på varför förstaspråket behövs. I samband med detta behandlar jag CLIL -undervisningen. Trots att CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) inte är språkundervisning per se, är den relevant i och med att undervisningen i båda fallen sker på målspråket. Fokus är på innehållet men eleven utsätts för målspråket. CLIL ger elever också möjligheter att använda målspråket utan att de behöver vara rädda för att språkläraren betraktar och korrigerar språket utan eleven kan koncentrera sig på innehållet.

3.2.1 Flitig exponering behövs

Chambers (1992:67) konstaterar att språket ska ses som ett medel, inte ett mål i sig. Det betyder att språkkunskaper, eller språkfärdigheter, inte borde vara ett mål för undervisningen. I stället borde man fokusera på sådant som motiverar inläringen. Att språkfärdigheter inte är ett mål för språkundervisningen kan verka konstigt, men det finns en logik bakom tanken. Chambers (1992) konstaterar att elever är mer motiverade när de

märker att de kan nå andra mål med hjälp av språket. Språkkunskaperna är i sig snarare ett verktyg för kommunikation och information: deras grundläggande funktion är att förmedla information och möjliggöra kommunikation.

Det är möjligt att nå andra mål med hjälp av språket i skolan. Om läraren använder målspråket som ett medel i undervisningen, betyder det att språket inte längre är ett skolämne utan också ett medel för undervisningen. Då uppstår det en verklig språkanvändningssituation, och språket blir ett medel och inte ett självändamål, såsom Chambers (1992:67) konstaterar.

I vardagen använder vi ofta språket som inte är helt korrekt och inte följer språkets grammatiska regler. Detta gäller både främmande språk och förstaspråket. Ändå blir vi oftast förstådda. Crichton (2009:23) konstaterar att det bara finns några som talar sitt förstaspråk perfekt. Därför kan man fundera om det är realistiskt att kräva att målspråket ska användas felfritt. Hon konstaterar att en sådan användning också kan orsaka stress om eleverna blir rädda för att göra fel. Om läraren använder målspråket som kommunikationsmedel, förstår också eleverna språket som medel för kommunikation (Pachler 2014:197). Däremot kunde man konstatera att om målspråket inte används för kommunikation, kan det vara svårt att tänka på språket som någonting annat än ett skolämne.

Crichton (2009:23–24) betonar hur viktigt det är att läraren använder målspråket. Eleverna anser att om läraren använder målspråket, är det lättare för dem att komma ihåg ord och deras uttal. Om eleverna kontinuerligt exponeras för målspråket, förbättrar exponeringen också deras uppfattning om och färdigheter i uttalet. Med hjälp av exponeringen kan man också skapa en lugn atmosfär i klassrummet. Om målspråket används mycket, vänjer sig eleverna vid det och de situationer då målspråket används blir lugnare.

Det är inte lätt att tala främmande språk, och särskilt i muntligt språkbruk finns det ett antal faktorer som påverkar talarens språkliga självförtroende. Dewaele (2010:121) har studerat språkängslan (FLA, *Foreign Language Anxiety*) hos människor som har franska

som tredjespråk. Han konstaterar att människor upplever mindre språkängslan om de ofta är i kontakt med språket. Ängslan anknyter till potentiella möjligheter att använda språket. Undersökningen visar att om språkbrukaren har flera möjligheter till språkanvändning, upplever hen mindre ängslan i olika situationer vare sig det är fråga om offentligt tal eller diskussioner med bekanta.

Omgivningen spelar en stor roll i samband med språkängslan. Informanterna i Dewaeles m.fl. (2008:945–948) undersökning rapporterade att de hade mindre ängslan när de hade börjat använda språket utanför undervisningen trots att ingen av dem bedömde sin färdighetsnivå som särskilt hög. Detta tyder på att ju mer språkbrukaren använder språket, desto mindre känner hen oro för att använda det och desto bättre blir hen bekant med språket. Horwitz m.fl. (1986:129) kom fram till att skoleleverna upplever en speciell typ av språkängslan. Ängslan är särskilt anknuten till att lyssna och tala och kan orsaka stora problem för eleverna. För att analysera ängslan utvecklade forskarna en speciell skala som mäter den ängslan som eleven upplever då hen kommunicerar med läraren. En elev hade förberett sig åtta timmar varje dag och ändå presterade hen inte bra. Språkängslan hade skapat ett slags lås som hindrade eleven från att lära sig språket. Horwitz m.fl. (1986:129–130) tar upp att de elever som har upplevt språklig ängslan anser att de måste förstå varje ord, att de är rädda för att läraren korrigerar varje fel de gör och att det finns för många regler för språket.

Horwitz m.fl. (1986) tar upp att det finns olika nivåer av språklig ängslan. Om eleven inte har stor språkängslan, kan det hända att när eleven blir van vid språket, avtar språkängslan. Guiora (1983) konstaterar att språkinlärning är psykologiskt en stressig situation (citerat efter Horwitz m.fl. 1986:125). En stor del av inlärarna upplever någon slags ängslan när de är i kontakt med främmande språk. Som Markkanen (2012:133–134) konstaterar är lärarens språkanvändning viktig för att få elever att bli vana vid språket. Elever med svår språkängslan kan bli efter i undervisningen om ängslan inte tas hänsyn till.

Även om eleven inte upplever språklig ängslan, är språkinlärning svårt och ibland uppstår det situationer då eleven inte förstår. Duff och Polio (1990:158) lyfter fram att en del

elever tycker att läraren borde använda mer av deras förstaspråk. Läraren väljer också själv att använda förstaspråket i vissa situationer, vilket inte alltid kan argumenteras för. Om till exempel instruktioner för uppgifter ges på målspråket och strax efter på elevers förstaspråk, har elever inte möjlighet att anstränga sig och aktivt ta reda på vad som är meningen i uppgiften. Chambers (1992:66) anser att också grammatik kan undervisas mer effektivt på målspråket fast många lärare föredrar elevers förstaspråk i grammatikundervisningen (Crawford 2004:14).

Grammatik har en speciell ställning i språkundervisningen när det gäller målspråksanvändning. Enligt olika studier använder lärare helst elevers förstaspråk för att förklara grammatiken (se t.ex. Hyytiäinen 2017; Stoltz 2011; Green-Vänttinen m.fl. 2010). Polio och Duff (1994:322) har kommit fram till att lärare inte vill använda målspråket för att förklara grammatiken. Ju mer olika språken är, desto oftare använder lärarna förstaspråket. I Polios och Duffs (1994) undersökning konstaterar en tysk lärare att eleverna har svårigheter att förstå termer om de inte är vana vid motsvarande termer på modersmålet. En annan lärare lyfter fram att det är för stressigt för elever om grammatiken undervisas på målspråket. Hyytiäinens (2017:166) studie visar liknande resultat som Polios och Duffs (1994). Enligt hennes undersökning undervisas grammatik oftast på finska i svenskundervisningen i Finland, men rutinmässiga fraser och direktiv sägs på svenska.

Enligt Stoltz (2011:201) används förstaspråket ofta i situationer då till exempel grammatik undervisas. Målspråket används när det handlar om kommunikationsövningar. Då elever befinner sig i kommunikationssituationer med målspråkstalande utbytesstudenter, sker kommunikationen nästan enbart på målspråket. Detta visar att elever kan uttrycka mer på målspråket än vad som kanske kommer fram i vanliga undervisningssituationer och interaktion. (Stoltz 2011.) Om elever har bättre kunskaper än vad som kommer fram i klassrummet, kan man undra om läraren har en felaktig uppfattning om elevernas kunskaper. Kanske kunde eleverna lära sig även grammatik på målspråket fast läraren inte upplever det.

Vanlig språkundervisning och CLIL-undervisning skiljer sig från varandra. I CLIL-klassen används främmande språk i större omfattning och därtill är språket inte det viktigaste utan själva ämnet. I CLIL-undervisning utsätts elever mer för språket än på vanliga språklektioner. De elever som behöver koncentrera sig mer, har det lättare då de utsätts för språket under en kortare tid. Med andra ord har dessa elever lättare i vanlig språkundervisning jämfört med CLIL. Även om CLIL kräver mycket av elever, anser bara 6 % av dem att CLIL-undervisningen är svår. Dessutom är det mycket som talar för användningen av målspråket. För det första är det endast 7 % av 209 högstadieelever som upplever det svårt att målspråket engelska används på lektioner. För det andra önskar 24 % av 209 högstadieelever att de skulle kunna tala mer engelska under lektionerna. Eleverna tar upp att språkundervisningen fäster för mycket uppmärksamhet på språkriktighet. De önskar mer övningar där de får tala friare och mer. Enligt studien är det kunskaper av praktisk språkanvändning som önskas av elever. (Pihko 2010:55–65.)

Ju fler kontakter eleven har med språket, desto bättre lär hen sig det. Olsson (2016:29) kom fram till att de elever som har svaga kunskaper får nytta av den engelska som talas utanför klassrummet mer än de elever som är bättre. Olssons resultat verkar logiska. Då kunskapsnivån är låg, betyder varje kontakt med språket mer än då nivån är bättre. Olssons (2016) iakttagelser går hand i hand med Markkanens (2012) undersökning. Båda har kommit fram till att ju mer kontakter svagare elever har med språket, desto mer förbättras deras språkfärdigheter. I båda undersökningarna är det också fråga om språket som kommunikationsmedel, vilket går hand i hand med Littlewoods (1981:45) tanke om att eleverna accepterar det främmande språkets kommunikativa roll bättre om det används för kommunikation.

När språkinlärning betraktas, måste man komma ihåg att språket är ett komplext system. Även om Olssons (2016:84–85) forskning visar att användningen av engelska på fritiden förbättrade färdigheter i engelskan, betyder det inte att språkkunskaperna i sin helhet förbättrades. Till exempel utvidgades det akademiska ordförrådet inte, även om eleverna kunde använda flera lingvistiska resurser. Ändå är det nyttigt att använda målspråket utanför skolan. Språket har entydigt en mer kommunikativ funktion på fritiden. Kommunikationen kan ske till exempel med spelkompisar på nätet, eller mer indirekt med

hjälp av språket i tv-serier där språket är ett medel för direkt kommunikation. Språkanvändning som sker utanför skolan kan anses som ett bra verktyg att lära sig. Olsson (2016:84–85) konstaterade att de elever som använde mer engelska utanför skolan hade flera register och flera lingvistiska medel att förmedla budskap med.

Det kan ges rekommendationer om målspråksanvändning men ändå väljer lärare själva hur mycket de talar målspråket. I en undersökning av Littlewood och Yu (2011:67–68) kom det fram att bara 10 % av studerandena i Kina anser att deras lärare använder målspråket mindre än 10 % av lektionstiden. Enligt studerandena använder bara en liten del av deras lärare nästan enbart målspråket. Undersökningens kontext var engelska som främmande språk, vilket betyder att lärare hade samma modersmål som deras elever och att de inte hade engelska som sitt förstaspråk. På ett sätt liknar det situationen i Finland där svenska ofta är ett främmande språk för elever och även lärare kan ha finska som sitt förstaspråk. I Littlewoods och Yus (2011) undersökning kom det också fram att 43 % av studerandena i Kina anser att deras lärare använder målspråket mindre än 25 % av lektionstiden. I undersökningen jämfördes resten av Kina med Hong Kong där resultaten var mycket annorlunda med 60 % av studerande som konstaterade att lärare använder målspråket mer än 90 % av lektionstiden.

Calman och Daniel (1998) betraktade hur lärare använder målspråket och jämförde det med myndigheternas rekommendationer. De undersökte om rekommendationerna förverkligades i kanadensiska skolor. De märkte att språklärare inte nådde upp till den mängd som kanadensiska utbildningsmyndigheter ansåg som lämplig. Rekommendationen för målspråkanvändning på lektioner var 95 %, men enligt Calman och Daniel nådde bara 42 % av lärarna i femte klass denna nivå. Av lärarna i åttonde klass använde bara 17 % målspråket minst 95 % av lektionstiden. (Calman & Daniel 1998, citerat efter Crawford 2004:8.) Det betyder att målspråksanvändningen minskar då eleverna är äldre, vilket man inte skulle kunna tro.

Hall och Cook (2012:272–273) konstaterar att man alltid måste komma ihåg att det inte är detsamma för en fransktalande att lära sig kinesiska som det är för en spanjor att lära

sig italienska. Olika språk ger alltså olika utmaningar då språkbrukare har olika språkliga bakgrunder.

Littlewood och Yu (2011:68–69) tar upp att språklärare använder förstaspråket i tre situationer. För det första används förstaspråket för att *skapa sociala relationer*. För det andra används det för att *förklara komplexa drag* i språket. Läraren kan till exempel underlätta elevers förståelse av knepiga grammatiska fenomen med hjälp av modersmålet. Läraren kan också spara tid med förklaringar och därför välja förstaspråket, eller översätta orden. För det tredje används förstaspråket för att *hålla arbetsro i klassrummet*. Littlewood och Yu (2011) tar upp att en stor del av lärare känner att de borde använda målspråket i dessa situationer eftersom situationerna upprepar sig. Då blir det upprepning och eleverna kan lära sig bättre. Många lärare har även skuld känslor eftersom de inte väljer målspråket för dessa situationer.

Enligt Turnbull (2001:537) skulle det vara nyttigt om lärare fick anvisningar för målspråksanvändningen. Anvisningarna skulle uppmuntra lärare att använda målspråket mer. Anvisningarna skulle inte tvinga lärare utan inspirera och uppmuntra. Han lägger till att utbildningen borde hjälpa lärarstuderande att fatta genomtänkta beslut om språkvalet i klassrummet. Det betyder att både anvisningarna och lärarutbildningen borde betona målspråkets betydelse i situationer där det känns lockande att välja förstaspråket.

Språklektioner kan vara de enda situationer där eleven utsätts för främmande språk. Möjligtvis studerar hen ett sådant språk som inte används i samhället där eleven bor, eller inte används i elevens personliga domäner. Då utsätts eleven inte för språket utanför skolan och därigenom kan språklektionerna ha en ännu större betydelse. Med andra ord behövs det målspråksanvändning och ibland kan användningen av elevens förstaspråk hindra viktig målspråksanvändning. Riklig användning av målspråket främjar språkinläringen på många sätt. Det är också viktigt för språkets trovärdighet att läraren använder målspråket som medel för kommunikation (Littlewood 1981:45). Enligt Littlewood (1981) kan det vara svårt för elever att förstå att målspråket är ett effektivt medel för kommunikation om läraren byter till förstaspråket genast när det blir svårt. Läraren borde med andra ord fortsätta att tala målspråket även om innehållet är svårt och

även om eleverna har svårt att förstå. Om läraren undervisar mycket på förstaspråket, förstår eleverna inte språkets betydelse utan blir vana vid att ty sig till förstaspråket.

3.2.2 Behövs förstaspråket?

Turnbull och Arnett (2002:211) konstaterar att lärare borde sträva efter att använda målspråket så mycket som möjligt. Från och med 1880-talet har språklärare och språkundervisningsexperter ansett att elevens förstaspråk är något negativt. Det har funnits tankar om att förstaspråket ska förbjudas helt och hållet. (Cook 2001:403–404.) Enligt Klapper (1998) är det dock inte motiverat att helt undvika elevens förstaspråk. Elever kan uppleva det negativt och motsätta sig målspråksanvändningen (Klapper 1998:24) Elever kan uppleva det som ett hot mot sin språkliga identitet. Läraren skulle däremot kunna utnyttja förstaspråkets möjligheter.

Cook (2001) konstaterar att det inte går att undvika användningen av förstaspråket. Olika språk håller inte hus i olika ”rum” i talarens minne utan ordförrådet, syntaxen och fonologin i båda språken är anknutna till varandra i talarens minne. Detta talar för att relationen mellan språken ska förstärkas. (Cook 2001:408.) Förstaspråket är ett starkt verktyg för att skapa förbindelser mellan de två språken (Anton & DiCamilla 1998:315). Genom att använda elevens förstaspråk i klassrummet kan man enligt Cook (2001) uppnå språkundervisningens verkliga mål. Då syftar språkundervisningen till att eleverna ska kunna använda de två språksystemen. Meningen är inte att eleverna kan imitera infödda talare utan att de ska kunna använda främmande språk funktionellt. Genom att använda elevens förstaspråk kan man effektivt skapa förbindelser mellan språken. (Cook 2001:419.)

Enligt Cook (2001) är det nyttigt att använda elevens förstaspråk i undervisningen. Turnbull (2001) konstaterar att det finns variation i hur mycket lärare använder målspråket: användningen varierar mellan 9 % och 89 % (Turnbull 1998, 1999a, 1999b, citerat efter Turnbull 2001:533–534.) Turnbulls (2001) undersökning visar att de elever som hörde målspråket mest fick bättre resultat än de vars lärare inte använde målspråket lika mycket. Riklig användning av målspråket kan motiveras, men det betyder inte att

förstaspråket borde undvikas och förbjudas helt. Eftersom lektionstiden är knapp, är det nyttigt att maximera användningen av målspråket, men också dra nytta av modersmålet. Knepig grammatiska begrepp och svåra ord kan förklaras på målspråket, och begreppen och orden kan anknytas till elevers förstaspråk. Det kan också vara lockande för läraren att använda elevers förstaspråk för mycket särskilt om hen är trött eller inte har kontakt med eleverna. (Turnbull 2001:535.) Mitchell (1988) konstaterar att majoriteten av lärare känner sig stressade över att använda målspråket, vilket enligt Chambers (1991) kan bero på att lärarna använder elevers förstaspråk mer än målspråket (citerat efter Turnbull 2001:537.) Enligt Mitchells och Chambers resultat är det möjligt att det blir svårare för lärare att byta till målspråket om de är vana vid att använda förstaspråket. Dessutom kan eleverna vara negativa till användningen av målspråket och kräva förklaringar på förstaspråket.

Duff och Polio (1990:159–160) lyfter fram tre språklärare som hade relativt olika synpunkter på språkanvändningen i klassrummet. Den första läraren använde elevers förstaspråk bara för att undervisa begrepp. Läraren ansåg att det bästa sättet att undervisa i språk är att både lärare och elever använder målspråket. Den andra läraren var av en annan åsikt. Han ansåg att han använder målspråket ca 45 % och förstaspråket 55 % av lektionstiden. Under observationsperioden använde läraren förstaspråket 90 % av lektionstiden och målspråket fick bara 10 % av tiden. Då var målspråket ett skolämne, och det användes inte som medel för kommunikation. Den tredje läraren som Duff och Polio (1990:160–161) lyfter fram använde både målspråket och förstaspråket i samma mån. Denna lärare undervisade grammatik på förstaspråket. Förstaspråket användes också eftersom läraren ansåg att eleverna inte skulle förstå om han använde endast målspråket och därför att de inte skulle hinna gå igenom allt under kursen om bara målspråket användes. Resultaten i Duffs och Polios (1990) studie kan dock ha förvrängts av att observationsperioden bara tog två timmar och att lärarna hade fått olika anvisningar. Den första läraren hade fått anvisningar om att använda endast målspråket, medan den andra och den tredje läraren inte hade fått några anvisningar. (Jfr Polio & Duff 1994; Hyytiäinen 2017.)

Duff och Polio (1990:157–158) diskuterar även vad eleverna anser om förstaspråket i undervisningen. Enligt deras undersökning anser en stor del av eleverna att förstaspråket inte behövs så mycket och att det inte är negativt att läraren använder endast målspråket. De konstaterar också att oberoende av hur mycket lärare använder förstaspråket, är mängden lämplig. Kanske är elevers åsikter om lärarens förstaspråksanvändning inte det bästa kriteriet för hur mycket förstaspråket ska användas i undervisningen. Några elever ansåg nämligen att det borde finnas mer undervisning på förstaspråket, vilket visar att också förstaspråket behövs.

För att behärska ett språk ska man ha kunskaper i språket, dvs. lingvistiska kunskaper, och kunskaper om språket, dvs. metalingvistiska kunskaper. Enligt Whong (2011:95–97) kan lärare bidra till att de insatskrävande metalingvistiska kunskaperna omvandlas till automatiska lingvistiska kunskaper. När det gäller inläring av ett språk, är det viktigt att eleven utsätts för målspråket. Exponeringen ska dock planeras noggrant. Whong (2011) indelar exponeringen i två typer: implicit exponering (*implicit input*) och explicit exponering (*explicit input*). Implicit exponering innebär att eleven lär sig andraspråket på samma sätt som förstaspråket och att autentiskt material används. Explicit exponering betyder däremot att läraren förklarar grammatik och andra språkfenomen. Eftersom olika språk har olika sätt att uttrycka till exempel artighet, behövs explicit exponering, dvs. förklaringar.

Enligt Whong (2011:97) är det viktigt att eleven utsätts så mycket som möjligt för målspråket oberoende av om exponeringen är implicit eller explicit. Då skulle bara målspråket kunna användas. Om explicit exponering behövs, kan språkliga fenomen förklaras på målspråket, förutom kanske i de fall då eleverna inte förstår. Cook (2001) anser att förstaspråket är viktigt för att eleven ska kunna skapa förbindelser mellan språken och därigenom nå bättre kunskaper om målspråket. Det är svårt för läraren att bestämma när det är lämpligt att använda förstaspråket så att eleven inte riskerar värdefull exponering för målspråket. Stoltz (2011) sammanfattar exponeringen för målspråket enligt följande:

- Läraren skall göra sig förstådd, men ändå tala franska.
- Läraren måste acceptera och hantera närvaron av svenska, men ändå tala franska.
- Läraren måste organisera aktiviteterna på ett sådant sätt att eleverna *kan* och *vill* tala franska i klassrummet. (Stoltz 2011:204.)

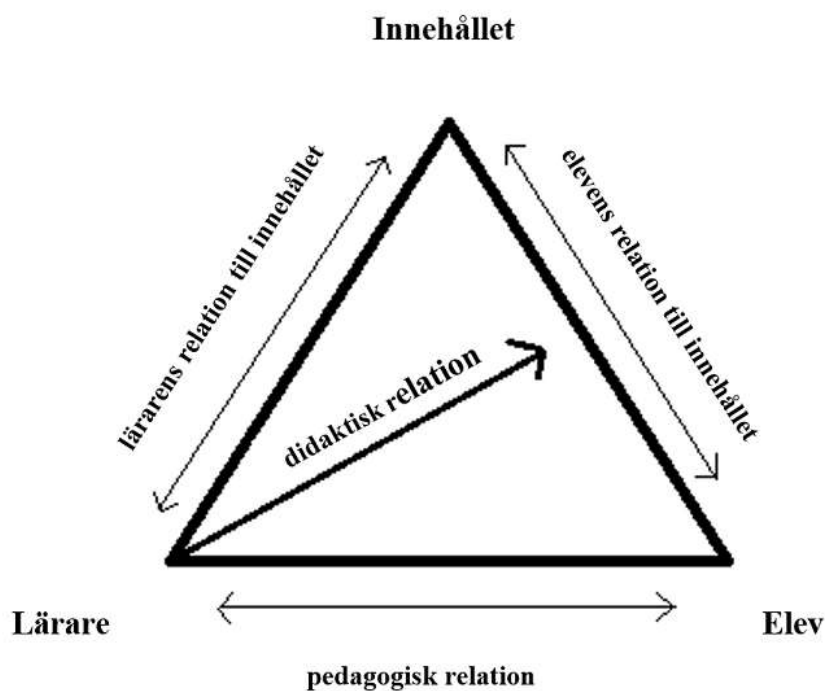
Stoltz (2011) tankar kan också tillämpas på undervisningen av andra språk, men de visar att det inte är lätt för läraren att bestämma hur mycket av de två språken ska användas.

4 Lärarnas uppfattningar om målspråket

I det här kapitlet redogör jag för intervjumaterialet. Jag lyfter fram exempel ur materialet genom att citera vad lärarna sagt i intervjuerna. Intervjuerna genomfördes på finska och citaten har översatts av mig. I detta kapitel presenterar jag lärarnas svar som jag har uppdelat enligt min analysmodell. Jag anknyter svaren till forskning om målspråksanvändning i kapitel 5.

4.1 Analysmodell

I den här delen analyserar jag intervjuer med sex svensklärare som har berättat om hur de använder svenska på lektioner. Jag har indelat min analys enligt den så kallade didaktiska triangeln (se 3.1).



Figur 3. Didaktisk triangel modifierad efter Jyrhämä m.fl. (2016:164).

Enligt den didaktiska triangeln har läraren två typer av relationer till eleven: pedagogisk och didaktisk. I den pedagogiska relationen är det fråga om uppfostran, medan den didaktiska relationen går ut på de sätt enligt vilka läraren reglerar elevens möte med innehållet. I min analys tar jag fasta på den didaktiska relationen, vilket inte betyder att den pedagogiska relationen inte är viktig. Orsaken till att jag koncentrerar mig på den didaktiska relationen är att mina intervjufrågor tar hänsyn till det tredje hörnet i triangeln, alltså innehållet.

I min analys använder jag den didaktiska triangeln (figur 3) som jag har modifierat enligt Jyrhämäs m.fl. (2016:164) modell. Jag har modifierat triangeln så att den innehåller alla relationer. Enligt Kansanen (2004:71) är alla sidor i triangeln lika värdefulla för undervisningen. Därför har jag kompletterat triangeln med lärarens relation till innehållet och elevens relation till innehållet. Därtill har jag flyttat *den didaktiska relationen* in i triangeln för jag anser att den där tar bättre hänsyn till lärarens roll.

Lärarens relation till innehållet betyder i min studie lärarens relation till undervisningsämnet, dvs. svenska. Jag redogör för lärarnas språkliga bakgrund och språkanvändning i vardagen. Jag tar inte hänsyn till andra bakgrundsfaktorer än språkkunskaper och undervisningserfarenhet. Till exempel är det inte relevant att diskutera lärarnas kön eftersom samplet omfattar bara *en* manlig informant.

Den didaktiska relationen innebär olika sätt på vilka läraren försöker påverka elevens relation till innehållet (Jyrhämä m.fl. 2016:164). I min studie innebär den didaktiska relationen olika sätt som kan tänkas påverka studerandenas motivation. Till dem hör lärarens språkanvändning, studentexamen och lärarens prioriteringar om innehållet.

Lärarens relation till innehållet tas upp i kapitel 4.2 och den didaktiska relationen behandlas i kapitel 4.3.

4.2 Lärarens relation till svenska

I det här kapitlet beskriver jag lärarnas relation till innehållet, dvs. svenska. Jag tar upp lärarnas språkliga bakgrund och undervisningserfarenhet. Särskilt lärarnas språkliga bakgrund är viktig när man betraktar mängden talat språk.

I tabell 1 har jag sammanfattat lärarnas erfarenhet och deras uppfattningar om sina muntliga kunskaper i svenska.

Tabell 1. Lärarnas relation till svenska

Informant	Hur länge undervisat	Uppfattningar om muntliga språkkunskaper
Stina	över 30 år	tvåspråkig/halvspråkig
Amanda	under 5 år	utmärkta kunskaper
Lilja	över 30 år	modersmålsnivå
Tommy	under 5 år	utmärkta kunskaper
Lotte	över 30 år	utmärkta kunskaper
Jenny	under 5 år	utmärkta kunskaper

Lärarens uppfattningar om sina språkkunskaper spelar en viktig roll i undervisningen. Om läraren själv uppfattar att hen inte kan språket väl, kan hen hellre tala finska i klassrummet i stället för målspråket. Därför reder jag ut lärarnas uppfattningar om sina egna språkkunskaper och sin relation till svenska. Lärarna och deras uppfattningar tas upp i följande ordning: Stina, Amanda, Lilja, Tommy, Lotte och Jenny.

Stina har undervisat i svenska i 30 år. Hennes familj är tvåspråkig, vilket betyder att hon talar svenska med sin pappa och sina barn, och finska med mamman och mannen. Hon berättar att hon bor i ett finskspråkigt område och använder mest finska i vardagen eftersom hennes barn redan är vuxna och inte längre bor hemma. Hon har inte kontakter i Sverige. Stina konstaterar att hon är halvspråkig på båda språken. Hon berättar att hon glömmer finska ord om hon till exempel besöker Sverige fast det används mycket finska i hennes vardag.

Amanda har undervisat i svenska i två år. Hon har släkt i Sverige men saknar svenskspråkiga kontakter i Finland. Hon beräknar att hon besöker Sverige genomsnittligt en gång om året men har ganska mycket kontakter med sina kusiner i Sverige. Amanda berättar att hon försöker upprätthålla sina svenskenskaper och läser böcker på svenska om det är möjligt, läser nyheter på svenska och har svenska som språket i mobilen.

Lilja berättar att hon har undervisat över 30 år. Hon använder regelbundet svenska med sina kompisar och sin svenskspråkiga släkt i Sverige. Hon konstaterar att kommunikationen med släkten är mer skriftlig än muntlig.

Liksom Amanda, upprätthåller även Lilja medvetet sina språkkunskaper. Hon berättar att hon läser svenskspråkig litteratur och svenska dagstidningar samt deltar i olika utbildningar. Enligt henne behöver läraren vara aktiv om hen vill veta vad som är aktuellt i dagens undervisning. Det innebär att läraren bör läsa mycket, skapa kontakter och utbilda sig så mycket som möjligt.

Tommy har undervisat mindre än fem år på heltid. Han berättar att han har arbetat tidigare på en tvåspråkig arbetsplats med finska och svenska som språk. Han har några svenskspråkiga släktingar, hans goda vän är svenskspråkig liksom hans kollega. Med kollegan kommunicerar han endast på svenska. Med vännen brukar han prata finska men använda svenska i skrift.

Lotte har undervisat i svenska över 30 år. Hon studerade tyska som huvudämne vid universitetet men har avlagt fördjupade studier även i svenska. Hon talar svenska nästan dagligen eftersom hennes make kan svenska, och hon har släkt i Sverige samt många svenskspråkiga vänner.

Jenny har undervisat i två år. Hon studerade svenska som huvudämne och har efter utexamineringen undervisat i A- och B-svenska samt i franska. Hon kommer från en tvåspråkig ort, men anser sig själv som enspråkigt finsk. Hon har svenskspråkiga släktingar och kompisar. När Jenny utexaminerades började hon prenumerera på en svenskspråkig tidning för hon ville upprätthålla sina språkkunskaper. Jenny konstaterar

att hon var lite rädd för vad som skulle hända med hennes språkkunskaper när hon bytte universitetet till gymnasiet. Hon ville läsa nyheter på svenska för att bevara sina svenskunskaper. Jenny upplever att hennes kunskaper i svenska är goda. De motsvarar inte modersmålsnivån men hon har inga svårigheter med vardagsspråket. Jenny kände att det var svårare att tala svenska vid universitetet än utanför men kan inte förklara varför.

Lärarna fick också bedöma sina kunskaper på skalan från ett till fem där ett (1) betyder att läraren känner sig obekvämt med svenska och fem (5) att läraren anser att kunskaperna motsvarar modersmålsläroarens nivå. Fast skalan är subjektiv och kan tolkas på olika sätt ger den information om informanternas subjektiva uppfattningar om deras kunskaper.

Amanda konstaterar att hennes nivå ligger på trean om hon inte har utsatts för svenska så mycket, men när hon besöker Sverige når hon fyran. Amanda kan alltså sägas vara bekväm med svenska fast hon inte anser att hennes kunskaper motsvarar modersmålsläroarens nivå. Också Tommy och Jenny bedömer att deras språkkunskaper inte uppnår till modersmålsläroarens nivå men annars klarar de sig i vilken situation som helst. Enligt den ovannämnda skalan anser båda två att de når en fyra.

Lilja anser att hennes svenska ligger på modersmålsläroarens nivå. ”Det finns områden som jag inte känner till, till exempel tekniska ord, men kanske inte alla modersmålsläroare heller känner till dem. Jag anser att mina färdigheter motsvarar en modersmålsläroarens nivå.” Även Lotte anser att hon har små brister när det gäller att producera svenska inom olika fackområden. Däremot har hon inga problem med förståelse och räknar med att hennes språkfärdigheter i svenska ligger nära modersmålsläroarens nivå. Lilja konstaterar också att hennes svenska är mer formell än någon vanlig stockholmares svenska. Hon lyfter också fram att språket hela tiden förändras och att det är naturligt att man inte kan behärska allt och lägger till att: ”Om jag säger så, att jag är intresserad av språket och jag vill lära mig och upprätthålla det så att jag kan använda det så mycket som möjligt.”

Vi diskuterade även om läraren ska vara en språklig modell och om läraren får göra fel. Lärarna hade lite olika åsikter om frågan. Stina konstaterar att läraren borde vara en språklig modell: ”Jag tycker att läraren måste vara en modell som talar där [i

klassrummet], men jag måste säga att elever, särskilt i [en stad], inte märker om läraren gör fel.” Lotte håller med Stina om att läraren borde vara en språklig modell. Hon medger att hon också själv gör fel trots det men korrigerar sig genast om hon märker det. Lotte tar också upp att talspråk är annorlunda än skriftspråk och att när man talar, är det mer tillåtet att göra fel.

Lilja konstaterar att läraren borde sträva efter att bli felfri när hen talar. Hon tar upp att om det finns någon i klassrummet som verkligen kan svenska, kan det kännas irriterande om läraren ofta gör fel. Hon medger dock att det är svårt: ”Om man talar om unga lärare tror jag att de har mycket att lära sig om att vara svensklärare. Därför kan det uppstå fel då och då, vilket är helt okej. Jag anser att om man kräver en felfri prestation i svenska i Finland skulle vi inte hitta lärare, men när man bestämmer sig för att bli lärare borde man ha motivation och sträva efter att bli expert på sitt ämne.” Hon konstaterar att strävan efter att bli felfri är svårt, särskilt för unga lärare som behöver tid att mogna både som lärare och som språkexperter.

Amanda håller delvis med Lilja. ”Förstås gör läraren fel då och då, och ofta märker jag att jag sade det där felaktigt och i nästa mening försöker jag korrigera det, men jag stressar inte upp mig för det eftersom det då inte blir det någonting. Och då ger jag enligt min åsikt en felaktig bild till studerande om jag säger för mycket att ah nu sade jag fel.” Tommy har likadana åsikter. Han anser att det är tillåtet för läraren att göra fel men att det inte ger ett gott intryck om läraren hela tiden uttrycker sig felaktigt. ”Läraren borde sträva efter att bli felfri men jag påstår att även min svenskspråkiga kollega då och då bryter mot språkliga normer.” Tommy tar upp att läraren ändå bör ha en uppfattning om hur allt borde vara fast hen inte behöver vara felfri.

Jenny skiljer sig från de övriga lärarna. Hon tar upp att det kan vara bra för undervisningen om också läraren gör fel. Hon jämför med franskan som är hennes andra undervisningsspråk. Där har hon brister på grund av att hon har haft få chanser att tala franska. ”Där skrattar vi åt mina fel på ett gott sätt. Jag tror att studerandena är mycket mer avslappnade och vågar själva tala mer när de märker att jag också har problem.” Hon

berättar att hon har bättre kunskaper i svenska än i franska och att hon därför inte gör lika mycket fel i svenska men att det ändå händer.

Jenny var den enda läraren som tycker att lärarens fel kan ha en positiv inverkan på inläring. Även Tommy och Amanda var dock snarare positivt än negativt inställda på fel. När jag frågade om läraren får göra fel, svarade Tommy ”ja” och Amanda: ”Förstås gör läraren fel då och då...” Däremot konstaterade Stina, Lilja och Lotte att läraren borde vara en språklig modell för studerande. Stina, Lilja och Lotte tyckte att det är tillåtet för läraren att säga fel, men alla konstaterade att läraren borde vara en språklig modell. Enligt Lotte kan det hänga ihop med utbildningen. Hon berättar att hon hör till ”den gamla skolan” där man anser att läraren ska vara en språklig modell för elever.

4.3 Lärarens relation till undervisning av svenska

I det här kapitlet betraktar jag lärarens relation till undervisning av svenska. Först ger jag en översikt över lärarnas uppfattningar med hänsyn till deras undervisningserfarenhet. Därefter går jag närmare in på frågorna om på vilket språk svenska ska undervisas och vad lärarna skulle tycka om att undervisa.

Tre lärare i min studie har undervisat mer än 30 år och tre lärare mindre än fem år. Lärarna kan alltså indelas i erfarna och mindre erfarna lärare. I tabellerna nedan sammanfattar jag vilka slags uppfattningar erfarna och mindre erfarna lärare har om lärarens språkbruk i undervisningen. Tabell 2 handlar om erfarna lärares uppfattningar och tabell 3 om mindre erfarna lärares uppfattningar.

Tabell 2. Erfarna lärare

	Stina	Lilja	Lotte
Erfarenhet	över 30 år	över 30 år	över 30 år
Mycket input eller att alla förstår?	Input	Input	Input
Grammatik på svenska?	Skulle vilja	Ja, med enklare innehåll	Har provat
Styr studentexamen undervisningen?	Nej	Ja, men också motiverar	Ja
Får läraren säga fel?	Nej	Nej	Nej

Tabell 3. Mindre erfarna lärare

	Amanda	Jenny	Tommy
Erfarenhet	under 5 år	under 5 år	under 5 år
Mycket input eller att alla förstår?	Input	Förståelse	Förståelse
Grammatik på svenska?	Har tänkt men inte provat	Bara i A-svenskan	Nej
Styr studentexamen undervisningen?	Styr	Styr delvis	Nej, men vägleder bedömningen
Får läraren säga fel?	Ja	Ja, stämningen blir avslappnad	Ja

Som framgår av tabell 2 är lärarna ganska eniga när det gäller läraren som språklig modell. Som Littlewood och Yu (2011:65) konstaterar kan språkklassrummet vara det enda ställe där studerandena hör främmande språk. Därför är det viktigt att läraren kan fungera som en språklig modell. Alla tre lärare i tabell 2 anser att läraren bör vara en språklig modell fast det ibland kan förekomma fel.

Stina, Lilja och Lotte tycker också att det är viktigare att elever får mycket muntlig input från läraren. Lotte konstaterar bland annat att klassrummet borde vara ett svenskspråkigt område fast det inte alltid är möjligt. Stina, Lilja och Lotte anser med andra ord att studerandena kanske inte hör mycket svenska utanför klassrummet, vilket är orsaken till att läraren borde vara en språklig modell (jfr Littlewood & Yu 2011:65). Det förklarar också varför de vill att klassrummet ska vara ett svenskspråkigt område eftersom studerandena ska utsättas för språket för att kunna lära det.

En annan gemensam faktor är språkvalet för grammatikundervisningen. Fast Lilja konstaterade att hon hellre själv väljer finska för att snabbt kunna förklara, var hon av den åsikten att enklare innehåll är möjliga att undervisa på svenska. Alla tre tyckte att det skulle vara idealt att undervisa grammatik på svenska fast Lilja och Lotte anser att det inte är möjligt eftersom några studerande blir frustrerade.

Som framgår av tabell 3 finns det mer variation bland yngre lärare. Till exempel skiljer sig Amanda när det gäller mängden input jämfört med att alla ska förstå. Jenny och Tommy tycker att det är betydelsefullare att alla förstår allt än att välja mycket input. Om man jämför med mer erfarna lärare finns det en skillnad. Stina, Lilja och Lotte tycker att input är viktigare för att studerandena då blir vana vid språket (se t.ex. Markkanen 2012; Horwitz m.fl. 1986). Några studerande kan uppleva att de måste förstå varje ord. Om de inte gör så, kan det skapa ett slags lås som hindrar deras inläring. Det betyder att studerandenas relation till innehållet försämras. Därför väljer Jenny och Tommy antagligen förståelse eftersom de vill försäkra sig om att varje studerande har någon slags motivation och lära sig något (se även 3.2.2.).

Amanda, Jenny och Tommy är av samma åsikt när det är fråga om läraren som språklig modell. Fast Tommy tar upp att det inte är idealt om läraren säger fel är alla tre mer positiva mot fel. Jenny tycker att studerandena till och med blir mer avslappnade, vilket gör dem mer aktiva. Där märker man en tydlig skillnad i attityder. De yngre lärarna verkar vara mer toleranta mot lärarens språkkunskaper. Tommy konstaterar att fel är naturliga även för förstaspråkstalare (se t.ex. Crichton 2009). Elever och studerande kan ha en

felaktig bild av vad språkkunskaper betyder eftersom felfriheten ofta är en förutsättning för ett bra vitsord.

4.3.1 På svenska eller på finska?

Det är svårt att definiera hur målspråket borde användas på lektioner. Det finns undersökningar som konstaterar att läraren borde använda målspråket så mycket som möjligt men samtidigt komma ihåg att elever kan ha nytta av sitt förstaspråk i undervisningen (jfr Turnbull 2001; Cook 2001). Läraren har med andra ord ansvar för att bestämma hur mycket av målspråket som är tillräckligt och hur mycket av förstaspråket som borde användas på lektioner och i vilka situationer.

I tabell 4 redogör jag för lärarnas uppfattningar om vad de anser om språkbruket på lektionerna.

Tabell 4. Input eller förståelse

Informant	Mängden input är viktigare	Förståelse är viktigare
Stina	X	
Amanda	X	
Lilja	X	
Tommy		X
Lotte	X	
Jenny		X

Alla lärare anser att det är viktigt att tala svenska på lektioner men de har varierande åsikter om hur målspråket borde användas, vilket framgår av tabell 4. Stina, Amanda, Lilja och Lotte anser att mängden input är viktigare än förståelse fast de också vill att studerandena förstår. Däremot tycker Tommy och Jenny att det är viktigare att alla förstår även om svenska inte används så mycket. Det finns inget rätt svar på denna fråga och även forskare har olika synpunkter. Lärarnas uppfattningar ger dock en antydning om vad de anser om undervisningsspråket.

Stina anser att talad svenska är det viktigaste. ”I B-svensklektioner har jag även fått klagomål över att det talas så mycket [på mina lektioner]. Jag förstår inte alls sådana klagomål.” Stina berättar att hon försöker tala endast svenska på lektioner och skulle vilja undervisa allt på svenska. Däremot är hon tvungen att undervisa grammatik på finska (se 3.2.2). Hon tar upp att hon då och då märker att studerandena inte förstår vad hon säger, vilket kan förklara varför hon har fått klagomål över språkvalet. Stina vill också att hennes studerande talar mycket, inte bara hon själv. Därför försöker hon anpassa undervisningen så att övningarna fokuserar mer på muntlig kommunikation. Stina konstaterar att studerandena får titta på svenskspråkiga tv-program och nyheter på hennes lektioner för att få höra hur andra människor, inte bara deras lärare, talar.

Lotte är av samma åsikt som Stina. Hon konstaterar att studerandena borde vara i ett slags språkbud på svensklektioner då allt skulle ske på svenska. Grammatik undervisar hon på finska fast hon hellre skulle använda svenska även då. Enligt henne har studerandena inte tillräckligt goda kunskaper i svenska för att kunna följa enbart svenskspråkig undervisning. Hon lägger till att hon använder enbart svenska när de behandlar lärobokstexter. Lotte konstaterar också att en del av undervisningen sker på finska på grund av studerandenas attityd till svenska. Grupperna är ofta stora och där finns många som upplever att ett försvarligt vitsord är tillräckligt. Då har studerande varken kunskaper att förstå eller motivation att lära sig, och läraren är tvungen att byta språk för att få studerandena att förstå något.

Stina och Lotte lyfter fram att de nuförtiden är tvungna att tala mer finska. Stina reflekterar: ”Tyvärr märker jag att jag nuförtiden talar finska mer och mer för att förklara basfrågor.” Lotte tar upp att till och med några abiturienter har ett mycket litet ordförråd. ”Vi bör hela tiden tänka på hur de reagerar, dvs. om de förstår eller inte. Det är en kamp med kontinuerliga kompromisser.”

Lilja konstaterar att svenskläraren ska utgå från svenska. När lärarentalar målspråket ökar det studerandes förmåga att förstå. Användningen av svenska ökar studerandenas möjligheter till språkinläring eftersom de då inte behöver lära sig varje ord i ordlistor

utan kan tillägna sig ord genom att lyssna. Det betyder att om studerandena får tillräckligt mycket input, lär de sig ord automatiskt med hjälp av kontexten.

Amanda väljer att tala finska då hon tycker att alla behöver förstå, dvs. då det gäller grammatik och diskussioner kring provet. I allmänhet försöker hon använda svenska så mycket som möjligt. Enligt Amanda använder hon svenska när hon pratar med elever om veckoslutet eller berättar om kulturbundna fenomen. När det gäller grammatik, anser hon att den ska undervisas på finska. Hon konstaterar att de också går igenom läxor på finska eftersom hon ofta vill lyfta fram grammatiken i samband med läxorna.

Tommy har en lite annorlunda synpunkt på undervisningen. Han utgår från den individuella läroplanen, vilket betyder att han i början av kursen undervisar hela kursens grammatik på finska. Efter grammatikperioden gör studerandena uppgifter självständigt och kan avancera enligt sina egna individuella planer. Då behöver Tommy inte tala så mycket till hela klassen utan han kan koncentrera sig på att hjälpa studerandena individuellt. Han upplever också att han talar mer finska under de första kurserna i gymnasiet och mer svenska under senare kurser. Tommy använder svenska i individuell kontakt med studerandena om det inte är fråga om grammatik. Kommunikation med enskilda elever är alltid situationsbunden och deras frågor kan vara detaljerade och svåra att förklara på svenska. ”Jag talar ganska litet i klassrummet. Därför är det svårt att säga hur mycket enskilda elever får input av mig. Några får mycket och andra kanske inte alls.” Tommy berättar att han talar ungefär 50 % finska och 50 % svenska på sina lektioner om man betraktar alla kurser i gymnasiet.

Enligt Tommy är det mer väsentligt att eleverna förstår honom än att de får mycket input. ”Jag skulle inte välja det ena eller det andra. Jag anser att det är viktigt att få input men om jag reflekterar över min undervisning tror jag att det är viktigare att alla hänger med. Det kan vara att jag först säger något på svenska och upprepar det på finska, men jag utgår från att alla behöver förstå.” Det betyder att Tommy hellre talar mer finska på lektionen för att få studerandena att förstå. Däremot är Stina och Lotte mer av den åsikten att mängden input är viktigare för inläringen än att studerandena förstår.

Jenny och Tommy har likadana åsikter. Jenny tog också upp att om hon måste välja, skulle hon välja förståelsen. Hon berättar att hon vill att studerandena förstår henne och därför upprepar hon ofta vad hon säger på finska. Hon lyfter fram att hon emellanåt berättar på svenska något som inte har något med undervisningsteman att göra och därigenom uppmuntrar elever att förstå. ”Det kan ta ganska länge innan de förstår men de är ivriga på att försöka och det är värt tiden som det tar.”

Liksom Tommy berättar även Jenny att hon ofta upprepar anvisningarna på finska. Hon lägger till att elevernas språkkunskaper inte är tillräckligt bra för att hon skulle kunna kommunicera med dem. ”Jag berättar för dem om mitt veckoslut och ber dem att översätta det med paret. Det är kanske det enda jag talar på svenska förutom anvisningarna. Det går inte att diskutera med dem på svenska om världsåskådningar som är ett tema på en kurs eftersom deras språkkunskaper är så svaga. De kan inte uttrycka sig på svenska.” Detta hänger ihop med de tankar som bland annat Lilja och Lotte lyfter fram i fråga om studerandes kunskaper i svenska.

4.3.2 Språkval i grammatikundervisningen

Informanterna i min studie verkar vara ganska eniga när det gäller språkvalet i grammatikundervisningen. Var och en berättar att de undervisar grammatik på finska även om de annars menar att svenska borde vara undervisningsspråket. Endast Stina och Lotte har en annorlunda åsikt om vilket språk läraren borde använda.

I tabell 5 sammanfattar jag lärarnas synpunkter på språket i grammatikundervisningen.

Tabell 5. Lärarnas språkval i grammatikundervisningen

Informant	Språk i grammatikundervisningen	Svenska i grammatikundervisningen
Stina	finska	Har provat och skulle vilja använda
Amanda	finska	Har tänkt men inte provat
Lilja	finska och svenska	Undervisar enkla frågor på svenska
Tommy	finska	Emot
Lotte	finska	Har provat
Jenny	finska	Bara i A-svenska, har tänkt om B-svenska

Varje lärare berättar att de undervisar grammatik på finska fast de har olika åsikter kring orsaken. Stina konstaterar: ”Jag har försökt undervisa grammatik på svenska men det har blivit klagomål till och med till rektorn. Så vi har kommit överens med andra lärare att grammatikregler och förklaringar ges på finska.” Hon konstaterar också att hon anser att det skulle räcka med baskunskaper om grammatik. Enligt henne är det ”slöseri med tid” att undervisa vissa grammatiska aspekter såsom substantivattribut och om det blir ”vad” eller ”som” efter ordet ”allt”. Stina tycker att grammatikundervisningen borde förenklas och att studerandena skulle kunna använda mer tid för basgrammatik, vilket hjälper kommunikationen. Enligt Stina finns det många detaljerade begrepp som borde undervisas. Med andra ord anser Stina att grammatikundervisningen borde vara enklare och att den i någon mån skulle kunna ske på svenska.

Amanda är av en annan åsikt än Stina när det gäller grammatikundervisningen. Amanda undervisar alltid grammatik på finska. Enligt henne finns det många svåra begrepp även på finska och elevernas kunskaper räcker oftast inte. Amanda medger att hon har tänkt undervisa grammatik på svenska och berättar att det är någonting som hon i framtiden kommer att fästa uppmärksamhet på.

Lilja har likadana åsikter som både Stina och Amanda. Hon skulle möjligen välja att undervisa enklare grammatik på svenska, men huvudsakligen använder hon finska. Hon konstaterar att det sparar tid om man använder finska i grammatikundervisningen och att man då kan gå igenom saken tydligt och snabbt så att alla förstår. Hon tar upp att hon har försökt undervisa grammatik på svenska men konstaterar att studerandenas kunskaper är så dåliga att man inte längre kan. ”Några studerande börjar gymnasiet med så svaga kunskaper att man inte vill dra undan mattan under deras fötter.” Lilja konstaterar att hon kommer att fundera om hon skulle använda mera svenska men konstaterar att ”erfarenhet har visat att många blir frustrerade”.

Lotte konstaterar att hon har försökt undervisa grammatik på svenska, men är tvungen att använda finska. Hon berättar att hon skulle vilja tala svenska, men måste tala mycket finska på grund av studerandenas språkfärdigheter. ”När det är fråga om texter, pratar jag svenska men när vi behandlar grammatiska detaljer, märker jag att jag talar finska.” I A-svenskan undervisar Lotte grammatik på svenska men gör det inte i B-svenskan. ”Det fungerar inte om jag bara talar svenska. Många har så dåliga kunskaper att grundläggande saker ska undervisas på deras modersmål.”

Tommy avviker från de övriga lärarnas konsensus i språkvalet. Alla andra lärare skulle gärna vilja undervisa grammatik på svenska men upplever att de inte kan på grund av studerandenas dåliga kunskaper. Tommy berättar att han absolut undervisar grammatik på finska. ”Jag upplever att det hör till universitetet att undervisa grammatik på målspråket. Det tillhör inte gymnasiet.” Om studerandena frågar något, konstaterar Tommy att han försöker svara på svenska om frågan handlar någonting annat än grammatik. I samband med grammatik väljer han alltid finskan.

Tommy skiljer sig från de övriga lärarna. Alla andra hade antingen provat eller tänkt på att undervisa grammatik på svenska. Jenny och Amanda konstaterade att de inte hade provat och att det skulle bero på gymnasisters språkfärdigheter. Ändå hade de tänkt att de skulle kunna göra det. Tommy tog upp att några studerande skulle kunna lära sig grammatik även på svenska men läraren måste tänka på hela gruppen.

4.3.3 Vad vill lärarna undervisa?

Om lärare fick välja vad de undervisar, skulle det antagligen vara något som de anser som nyttigast för studerandena. Det kunde till exempel vara något som motiverar studerandena eller något där studerandena har bristande kunskaper. Nedan går jag in på vad lärarna i studien skulle vilja undervisa om de själva kunde planera en kurs och bestämma dess innehåll. Lärarna hade olika tankar, men det finns två aspekter som är mest centrala, dvs. ordförråd och muntlig kommunikation.

När det gäller muntliga kunskaper eller mod att tala, var det bara Jenny och Amanda som inte lyfte fram det. Amanda konstaterade dock att hon skulle vilja organisera ett internationellt projekt där studerandena fick möjlighet att använda språket i autentiska situationer. Hon konstaterade också att det vore idealt om dessa grupper skulle mötas någon gång. Desto mer lyfte hon fram studerandenas ansvar för inläringen. Det betyder att studerandena på en sådan projektkurs skulle vara tvungna att ta ansvar då de kommunicerar med studerandena i andra skolor. Då kan läraren inte se efter varje situation utan studerandena behöver lära sig att klara sig på främmande språk.

Muntlig kommunikation var ett viktigt tema för många. Stina konstaterade att hon redan nu håller muntliga kurser – något som hon gillar att göra. Stina tog upp att hon inte bryr sig om ifall studerandena gör fel. Däremot anser hon att det viktigaste är att studerandena kan uttrycka sig muntligt.

Lilja konstaterar att hon har undervisat på valbara kurser som fokuserar på konst eller litteratur. Lilja tog inte upp muntliga kunskaper som ett centralt tema, men hon konstaterade att studerandena talar mycket på konst- och litteraturkurser. Lilja anser att det är viktigt för studerandena att förstå att språket är mycket mer än bara det som talas i klassrummet. Lilja berättar att kursen ofta har varit en stor succé när studerandena har lärt sig att tolerera att de inte förstår varje ord.

Förutom om specialkurserna talar Lilja också om att många studerande har brister i sitt ordförråd. Enligt henne har gymnasister svårigheter med starka och oregelbundna verb

samt pronomen. Med andra ord känner de inte till vanliga och centrala verb som behövs i vardagen. Därför är det svårt att fokusera på muntligt språkbruk i undervisningen. Lilja anser att studerandena bör ha kunskaper om de centrala orden i svenska för att kunna prata.

Tommy är lite av en annan åsikt än Lilja. Tommy konstaterar att studerandena inte behöver ha ett stort ordförråd för att tala, om de bara har mod. Därför betonar Tommy kommunikation i sin undervisning. ”Om jag planerade en valbar kurs, skulle studerandena öva sig i produktion och förståelse både i skriftlig och i muntlig form. Om det inte fanns studentexamen – om jag till exempel undervisade i en yrkesskola eller vid en yrkeshögskola – skulle jag betona det muntliga framför det skriftliga.” Tommy anser också att studerandena antagligen behöver kunna tala och förstå talad svenska. ”Bara få av dem kommer någonsin att skriva en platsansökan på svenska eller något sådant.”

Jenny berättade att hon har kunnat planera en inledningskurs där hon själv fick bestämma innehållet. Kursen blev en inledningskurs för gymnasister där de lärde sig grundläggande grammatik och vokabulär samt de vanliga fraserna som läraren använder i klassrummet. Jenny konstaterar att studerandena lär sig ord och termer som de behöver i vardagen. ”Det är svårt att lära sig nya ord om man inte vet vad ett substantiv är.” Jenny konstaterar att gymnasisterna i allmänhet behöver mest träning med tempusformer.

Jenny är inte den enda som lyfter fram studerandenas kunskaper. Som jag ovan tog upp, är också Lilja av den åsikten att studerandena borde ha bättre kunskaper innan de kommer till gymnasiet. Hon tar upp att starka verb är svåra för många. Stina och Lotte håller med Lilja. Stina anser att ”studerandena ofta frågar vad ’laga mat’, ’ofta’ eller ’köpa’ betyder. Det är också svårt att ge anvisningar eftersom studerandena inte förstår till exempel räkneord på svenska.”

Lotte anser att studerandena också har motivationsproblem med svenska. ”I en grupp på 35 studerande kan det vara 10 som tycker att en fyra eller en femma som vitsord räcker.” Hon konstaterar att B-svenska är i en speciell situation på ett negativt sätt. Jämfört med andra språk har studerandena i B-svenska mest problem med motivation. Hon gör en

jämförelse med tyska där det finns motiverade gymnasister. Gruppstorleken kan också vara orsaken, men överhuvudtaget när språket är valbart är studerandena mer motiverade. Därför är hela stämningen annorlunda än i svenskan.

4.3.4 Studentexamens inverkan på lärarnas språkanvändning

Studentexamen spelar en central roll i gymnasiet och kan även styra undervisningen. Till exempel kan grammatik bestämma mycket i studentexamens bedömning. Därför är lärarna tvungna att fästa uppmärksamhet på grammatiken även om de själva hellre skulle använda den tiden för muntliga övningar (jfr Jyrhämä 2016:105). Nedan redogör jag för lärarnas uppfattningar om studentexamens roll i undervisningen. I tabell 6 sammanfattar jag lärarnas uppfattningar.

Tabell 6. Lärarnas uppfattningar om studentexamens roll

Informant	Upplever att examen styr undervisningen	Skulle undervisningen ändras om det fanns ett muntligt prov i examen?
Stina	Nej	Nej
Amanda	Ja.	Ja
Lilja	Ja, men också motiverar	Ja
Tommy	Nej	Nej
Lotte	Ja	Ja
Jenny	Delvis	Ja

De flesta informanter anser att studentexamen styr undervisningen i gymnasiet. Detta är naturligt eftersom studentexamen mäter inläringen av hela gymnasiets lärokurs, och därför vill lärarna också förbereda sina studerande för examen. Jyrhämä m.fl. (2016:105) lyfter fram målvariabler som påverkar planeringen av undervisningen. Avsikten med undervisningen är att nå läroplanens mål och denna syn påverkar också planeringen av undervisningen. Därtill kan det lyftas fram att studentexamen är ett viktigt mål i gymnasiet och därför planerar lärare sin undervisning så att den syftar till studentexamen.

Amanda konstaterar att det finns mycket i grammatik som ska behandlas och därför betonas den i undervisningen. Lilja håller med att studentexamen styr men ser också en annan sida: ”Jag anser att studentexamen är som en spegel med två sidor. Visst styr den undervisningen, men den ger också goda ramar. Jag anser att avsikten med studentexamen är att ge riktlinjer för undervisningen.” Lilja konstaterar också att studentexamen motiverar studerandena: ”När de har bestämt sig för att delta i provet i svenska, har de jättebra motivation och de liksom kastar sig in i undervisningen.” Hon leker till och med tanken om att man borde ha nationella prov där studerandena ska bli godkända, eftersom studerandena verkar vara mest motiverade över studentexamen.

Tommy har likadana tankar om studentexamen som Lilja. Han konstaterar att studentexamen ger grunder för bedömningen i gymnasiet. ”Om man tittar på grunderna för läroplanen i B-svenska finns det inte ett ord som beskriver vilka slags kunskaper det krävs för en nia eller en tia när det gäller grammatik. Jag kan inte säga till en studerande att hen borde nå ett bra vitsord om hon får B eller C i studentexamen.” Tommy konstaterar att examen ger riktlinjer för hur studerandena ska bedömas i gymnasiet fast han medger att examen inte mäter läroplanens mål perfekt. Därför undervisar han enligt sin egen föreställning om vad språkkunskaperna består av. Tommy och Lilja anser att studentexamen också riktar bedömningen i gymnasiet. Det betyder att ett mål med gymnasieutbildningen är att få en uppfattning om studerandenas kunskaper och jämföra dem med hela landet. Studentexamen bidrar till att utbildningsnivån blir likadan och att studerandena har likadana möjligheter för framtida utbildning oberoende av deras gymnasium. Om studerandena inte har några exakta kriterier de försöker nå, kan det orsaka att det blir felaktiga uppfattningar om kunskaper och möjligheter.

När jag frågade lärarna ifall deras undervisning skulle förändras utan studentexamen eller om en muntlig del skulle ingå i provet, var Lilja och Amanda av samma åsikt. Amanda konstaterar att hon skulle koncentrera sig mer på kommunikation. Lilja anser att hon skulle betona formella kunskaper lite mindre och fästa uppmärksamhet på praktisk svenska. Om det kommer att ingå ett muntligt prov i studentexamen anser Lilja att hon skulle fästa uppmärksamhet på hur studerandena talar: ”Nu kan det vara så att man inte fäster uppmärksamhet på vars och ens tal lika mycket. Att man inte lika ivrigt försöker få

alla att tala rätt.” Amandas och Liljas tankar avspeglar målsättningen för undervisningen. Man planerar undervisningen så att studerandena kan nå läroplanens mål (Kansanen 2004:71). Nu när det inte finns ett muntligt prov i studentexamen, finns det inte ett lika starkt mål i muntligt framförande som det finns i skriftligt.

Stina är av en annan åsikt. Hon håller med Lilja om att studentexamen ger linjer och rytm för undervisningen, men konstaterar att hon redan nu gör så många muntliga övningar att hon inte skulle förändra undervisningen mycket. Hon konstaterar att skolan fortsätter efter gymnasiet och att hon därför tänker i en större skala än bara på gymnasiet. ”Jag tänker så att jag försöker ge dem en känsla av att de är förberedda för studentexamen. Men jag tänker också att svenska fortsätter vid yrkeshögskolan och vid universitetet.” Detta avspeglar Stinas tankar om uppfostrans betydelse (Jyrhämä m.fl. 2016:188). Stina anser att det är viktigare att skolan förbereder studerande för framtiden än för studentexamen.

Lotte berättar att hon upplever att studentexamen motiverar studerandena. Hon konstaterar att om det var en muntlig del i examen, skulle gymnasister också kräva fler muntliga övningar. ”Jag tror att det skulle påverka studerandenas motivation.” Hon tar upp att även om hon försöker tala mycket svenska på lektioner, märker hon att språket blir finska inför studentexamen. ”Om man betonar grammatik i studentexamen så mycket som man gör nuförtiden, måste man se till att studerandena behärskar grammatiken.” Lotte tror att studentexamen har förändrats och att studerandena nuförtiden inte behöver behärska grammatiken lika bra som tidigare men ändå är grammatik fortfarande en viktig del av studentexamen. Lotte önskar också att ”studentexamen skulle bli en sådan examen att man inte behöver använda alltför mycket tid för grammatikundervisningen. Grammatik är bara ett verktyg.” Hon konstaterar att det inte spelar en så stor roll i talat språk om ordföljden är felaktig. Talat språk är enligt henne det som studerande kommer att använda i arbetslivet.

Tommy tar också upp att man i talat språk får göra fel men om man har grammatiska fel i studentexamen ser man det i vitsordet på ett negativt sätt. ”Om studeranden i examen skriver sådana fel som hen gör i talat språk tar man genast 10 poäng av vitsordet.”

5 Diskussion

I det här kapitlet diskuterar jag resultaten och jämför dem med teorin. Jag anknyter informanternas svar till forskning om målspråksanvändning och drar några slutsatser med hänsyn till den didaktiska triangeln. Jag inleder kapitlet med att diskutera lärarnas kunskaper i svenska och undervisningserfarenhet och går sedan över till lärarnas språkbruk på lektionerna. Avslutningsvis tar jag upp lärarnas synpunkter på vad som är viktigt i svenskundervisningen.

Lärarna i min undersökning menar att de har bra kunskaper i svenska och säger att de upprätthåller dem på olika sätt. Stina har vuxit upp i en tvåspråkig familj och kommunicerar på svenska med sina döttrar. Hennes vardag är nuförtiden finskspråkig eftersom hon bor i en finskspråkig stad och hennes barn bor i andra städer. Tommy anser att hans språkkunskaper inte når upp till en modersmålstalares nivå, men han använder svenska med en vän och en kollega. Amanda försöker medvetet upprätthålla sina svenskkunskaper eftersom hon bor i ett finskspråkigt område. Lärarna bedömer sina kunskaper från goda till utmärkta, dvs. att de har lika bra kunskaper som modersmålstalare. Med andra ord kan man anta att lärarna inte väljer finska i klassrummet därför att de är osäkra på att använda svenska. Lärarna konstaterar att de hellre skulle tala mer svenska i klassrummet.

Undervisningserfarenheten verkar skilja lärarna åt på två sätt. För det första har lärarna olika åsikter om vilken roll språklig korrekthet spelar i undervisningen och för det andra har lärarna olika uppfattningar om hur mycket studerandena ska exponeras för målspråket. De erfarna lärarna är mindre toleranta mot lärarens språkfel och anser att läraren borde fungera som språklig modell för studerande. De anser också att studerandena borde utsättas för målspråket så mycket som möjligt även om alla inte förstår allt. De yngre lärarna är däremot mer toleranta mot fel; läraren behöver inte vara perfekt (se också Crichton 2009:23). I intervjuerna kom det fram att det till och med kan vara nyttigt för studerande om de märker att även läraren gör fel. De yngre lärarna menar också att det är viktigt att studerandena förstår allt även om språket då blir förstaspråket.

Min undersökning visar att alla lärare försöker tala svenska så mycket som möjligt på lektionen. Deras mål är att maximera studerandenas exponering för svenska. Med andra ord försöker de undervisa nästan allt på svenska med grammatik som ett undantag. Därtill tar till exempel Tommy upp att han då och då upprepar anvisningar på finska. Mitchell (1988) konstaterar att lärarna till och med kan vara av den åsikten att undervisningen ska ske på förstaspråket, vilket enligt Chambers (1991) leder till att lärarna talar mer förstaspråket än målspråket på lektionen (citerat efter Turnbull 2001:537). Detta är inte fallet hos lärarna i min undersökning. Förutom språkvalet i grammatikundervisningen är lärarna positiva mot målspråksanvändningen.

Olika faktorer orsakar att lärarna talar ganska mycket finska på lektioner. En av orsakerna är att lärarna vill att studerandena ska förstå. Studerandenas dåliga språkkunskaper orsakar att lärarna är tvungna att tala mer finska än de skulle vilja. Stina skulle vilja undervisa enbart på svenska men är tvungen att använda finska på grund av studerandenas dåliga kunskaper. Lärarnas uppfattningar om studerandenas kunskaper i svenska orsakar att de väljer att tala finska. Stina konstaterar till exempel att hon är tvungen att tala finska eftersom studerandena har dåliga kunskaper i svenska i början av gymnasiet. Lotte håller med och lägger till att språkvalet är en ständig kompromiss för hon skulle vilja tala mycket mer svenska, men tolkar studerandenas reaktioner så att de har svårt att följa undervisningen.

En annan orsak till användningen av finska är temat. Även om lärarna försöker tala svenska så mycket som möjligt, byter de till finska om temat är för svårt för studerandena. Därtill undervisar lärarna grammatik på finska. Några av dem skulle vilja använda svenska men kan inte. Detta resultat ligger i linje med Hyytiäinen (2017:166) undersökning som visar att lärarna brukar använda mer finska då de undervisar grammatik (se även Green-Vänttinen m.fl. 2010:37).

En tredje orsak till användningen av finska är studerandegruppen. Det beror mycket på gruppen hur mycket läraren behöver använda finska. Tommy lyfter fram att det finns några studerande som kunde studera grammatik på svenska men det gäller sällan hela gruppen. Lotte lyfter fram att grupperna ofta är stora och heterogena, vilket betyder att

det inte går att tala endast svenska. Olikheter i grupper gör att det blir variation i undervisningen och i målspråksanvändningen (se också t.ex. Turnbull 2001:533–534, Duff & Polio 1990:157–158). Lärarnas svar visar att det finns flera situationer där finskan behövs. Tommy tar upp att hans språkval beror mycket på kursen och därför varierar också mängden input studerandena får av honom. Tommy bedömer att om man betraktar hela gymnasieperioden använder han ca hälften svenska och hälften finska på lektionerna. Tommys bedömningar kan avspegla situationen i Finland ganska väl.

Som fjärde orsak till användningen av finska kan nämnas studerandenas ålder. Man skulle kunna tro att ju längre studerandena har studerat språket, desto mer skulle läraren tala målspråket. Detta stämmer inte alltid. Förutom Tommy menar lärarna i denna studie att de är tvungna att tala mer finska på senare kurser för att förbereda studerandena för studentexamen. Även Calman och Daniel (1998) har märkt att lärare brukar tala mer förstaspråket ju äldre eleverna blir. Detta väcker tankar om det är fråga om något större än bara studentexamens inverkan. Elever och studerande går igenom pubertetsfasen och blir mer vuxna. Detta kan leda till att de inte lika ivrigt visar vad de förstår och vad de inte förstår. Då kan läraren tolka att de inte förstår och därför byter hen språket. Det kan också vara lockande för läraren att tala studerandenas förstaspråk om läraren inte annars får kontakt med sina studerande (Turnbull 2001:535). Då kan läraren lättare skapa kontakt med studerandena eller åtminstone vara säker på att de förstår.

Som femte orsak till användningen av finska kan anges studentexamen. Studentexamen är en viktig del av gymnasieundervisningen och därför använder lärare i allmänhet mycket tid för att förbereda studerande för examen. I studentexamen betonas grammatik. Det finns delar som mäter grammatikkunskaper och grammatik spelar en viktig roll också i bedömningen av skriftliga kunskaper i studentexamen. Lärarna lyfter fram att det är viktigt att studerandena behärskar grammatik eftersom det är viktigt för ett bra vitsord. Detta i sin tur leder till att lärarna använder mer och mer finska inför studentexamen.

Studentexamens betydelse är stor på grund av två orsaker. För det första kan studentexamen ha inverkan på studerandenas framtida planer. Studentexamen beaktas när det bestäms vilka som får studieplatser vid högskolor. Examen kan alltså ha en konkret

inverkan. För det andra kan studentexamens resultat mätas. Studentexamen är betydelsefull eftersom examen bedöms. Därför lönar det sig att koncentrera sig på de kunskaper som testas, vilket leder till att muntliga kunskaper kan få mindre uppmärksamhet i undervisningen. Några lärare konstaterar att de skulle förändra sin undervisning om det fanns ett muntligt prov i studentexamen. Då skulle de fästa mer uppmärksamhet på muntliga kunskaper, vilket skulle öka mängden svenska som lärare använder i klassrummet.

Många lärare tycker att studentexamen styr deras undervisning. Studentexamen bestämmer alltså vilka innehåll som betonas, vilket följaktligen har en betydelse för undervisningsspråket. Några anser att studentexamen inte styr undervisningen utan ger riktlinjer för hur studerandenas kunskaper ligger i relation med andra skolor. Examen motiverar också studerandena och ger en tydlig kärna för undervisningen. Examen kan dock ha en dålig inverkan på undervisningen om läraren upplever att studentexamen styr. Då får läraren en känsla av att något viktigt utelämnas i undervisningen. Lotte är av den åsikten att muntliga kunskaper är viktiga för studerandenas framtid. Samtidigt anser hon att hon inte kan undervisa som hon vill eftersom hon måste koncentrera sig på studentexamen. Det blir undervisning i grammatik och läraren använder mycket finska.

Lärarens språkval kan signalera något för studerandena. När läraren använder målspråket, visar hen att hen tror på sina studerandes förmåga att förstå (Crawford 2004:14). Däremot signalerar förstaspråksanvändningen det motsatta. Om läraren använder förstaspråket, kan hen signalera att temat är särskilt viktigt och att alla ska förstå. Intressant är Stinas kommentar att lärarna i hennes skola har kommit överens om att varje lärare ska undervisa grammatik på finska. I Finland saknas det anvisningar för hur mycket läraren borde använda målspråket. I stället litar man på lärarens expertis.

Lärarnas beskrivningar av valbara kurser visar att de uppskattar muntliga kunskaper. Tommy var den enda som konstaterade att han vill bygga en helhet som består av produktion och förståelse av både skriftliga och muntliga kunskaper. Därtill tog han upp att om han inte undervisade i gymnasiet skulle han betona muntliga färdigheter mer. Jenny lyfte fram att studerandena har så stora brister i kunskaper att kursen skulle behöva

användas till utvecklingen av elementära kunskaper. Alla andra lärare skulle planera en kurs som skulle betona samarbete och kommunikation. Det kom fram att lärarna anser att grammatik inte är lika viktigt som ordförråd och muntliga kunskaper. Som Crichton (2009:23) också lyfte fram finns det grammatiska fel även i modersmålstalarnas tal, och därför är det inte realistiskt att kräva att studerandena ska kunna producera språket felfritt. Däremot kan det väcka oro om läraren fäster alltför mycket uppmärksamhet på språkriktigheten.

Trots att muntliga kunskaper inte testas i studentexamen, försöker lärarna betona kommunikation i undervisningen eftersom de upplever att studerandena kommer att behöva muntliga kunskaper i framtiden. Det lyftes också fram att några lärare undervisar enligt deras egen uppfattning om vad språkkunskaperna är. Det vill säga att några använder mycket tid för muntliga övningar även inför studentexamen eftersom de anser att det är viktigare för framtiden. Stina konstaterar att muntliga övningar kan användas också för att förbereda studerandena för studentexamen.

Som framgår ovan undervisar lärarna grammatik på finska. Några skulle vilja använda svenska och på så sätt betona förståelse och kommunikation. Tommy tar dock upp att grammatikundervisning på målspråket inte hör hemma i gymnasiet utan på universitetsnivån. Fast många lärare skulle vilja undervisa grammatik på målspråket, gör de inte så. Genom att undervisa grammatik på finska signalerar lärarna att grammatik är viktigt. Detta kan leda till att studerandena upplever att de inte får tillräckligt bra grammatikundervisning om undervisningen inte sker på finska. Grammatikundervisning på finska minskar för sin del explicit exponering och gör att studerandena inte behöver anstränga sig för att förstå. Om lärarna dock använde svenska, skulle de signalera att de tror på sina studerandes förmåga att förstå (se också Crawford 2004:14). Däremot signalerar förstaspråksanvändningen det motsatta.

Lärarna anser att grammatik borde handla mer om baskunskaper. Då kunde studerandena lära sig elementär grammatik och koncentrera sig på kommunikativa övningar som lärarna också skulle vilja betona. Lärarna måste dock undervisa många detaljerade begrepp som kanske inte är de mest väsentliga för kommunikation. När grammatiken i

gymnasiet handlar om detaljer, betyder det att lärare måste använda mer tid för grammatikundervisningen, vilket i sin tur betyder mindre målspråksanvändning.

Det är viktigt att kunna förstå språkets regler men grammatikkunskaper är inte desamma som språkkunskaper. För att kunna ett språk behöver inläraren också exponering för språket för att kunna bli van vid språket (Markkanen 2012:133–134). Exponering har också en annan betydelse. Enligt Littlewood (1981:45) behöver läraren kunna förklara även svåra saker på målspråket. Om hen inte gör så utan byter till förstaspråket, förstår elever och studerande inte språkets betydelse som ett användbart verktyg. Då får de ett intryck av att det inte är nyttigt att lära sig språket eftersom inte ens läraren vill använda det.

Som Kansanen (2004:80) konstaterar är elevens relation till innehållet nyckeln till att förstå den didaktiska triangeln. Läraren utnyttjar sin expertis i ämnet och den pedagogiska relationen med eleven för att förbättra elevens relation till innehållet. När eleven har stora brister i motivation och hens attityd till svenska är negativ, har läraren svårt att motivera eleven. Även om undersökningarna visar att användningen av målspråket kan motivera, berättar lärarna i studien att finska kan vara det enda sättet att få studerandena att göra något. Därtill använder lärarna finska för att skapa kontakt med studerandena. Kontakten är viktig med tanke på den didaktiska relationen.

Förutom att skapa bättre kontakt med studerandena, kan man undra om det överhudtaget lönar sig att tala förstaspråket på lektionen. Cook (2001:408) konstaterar att det är nyttigt att kunna anknyta studerandes förstaspråk till målspråket. Då kan studeranden förstå båda språkssystemen bättre. Det betyder dock inte att grammatiken ska undervisas på förstaspråket som det ofta görs (Whong 2011:97; jfr t.ex. Hyytiäinen 2017). Enligt studierna förbättras studerandenas motivation och språkkunskaper genom att de talar målspråket (Crawford 2004:14). Därtill kan målspråksanvändningen minska språkängslan, vilket också förbättrar studerandenas relation till ämnet (Dewaele 2010:121).

6 Sammanfattande slutsatser

Syftet med denna undersökning har varit att redogöra för situationer när svensklärare väljer att tala svenska och finska i sin undervisning. Det har varit av speciellt intresse att fundera på språkvalet i grammatikundervisningen. Jag har också tagit reda på vilka slags motiveringar lärarna har bakom sina språkval. Ett sekundärt syfte med min undersökning har varit att väcka diskussion kring lärarnas vanor kring sitt språkbruk. I Finland litar man mycket på lärarnas expertis och ger mycket autonomi för lärarna att bestämma hur de vill undervisa.

Jag har genomfört en intervjustudie där jag har intervjuat sex svensklärare. Intervjuerna har genomförts på finska och de har tagit ca 30 minuter var. Sammanlagt har jag ca tre timmar intervjumaterial. Intervjuerna har genomförts på finska och jag har själv översatt exemplen ur materialet till svenska. För läsbarhetens skull har jag angett endast de översatta exemplen i redovisningen.

Varje lärare i min studie undervisar i medellång lärokurs i svenska (B-svenska) och några undervisar eller har undervisat i lång lärokurs i svenska (A-svenska). I min undersökning har jag koncentrerat mig på B-svenska även om jag gör några jämförelser mellan A- och B-svenska.

Mina forskningsfrågor har varit följande:

- 1) I vilka situationer använder lärare finska och svenska på lektionen?
- 2) Vilket språk använder lärare i grammatikundervisningen?
- 3) Hur uppfattar lärare sina muntliga kunskaper i svenska?

När det gäller lärarnas språkbruk, försöker de undervisa allt på svenska med grammatik som undantag. Lärarna strävar efter att maximera studerandenas exponering för målspråket. Trots detta finns det situationer då lärarna är tvungna att använda finska eftersom de upplever att studerandena inte förstår. Lärarna anser att det är viktigare för studerandena att kunna använda svenska i framtida situationer utanför skolan än att enbart

kunna grammatik. Det betyder att lärarna vill betona muntliga färdigheter i undervisningen. Ändå verkar det vara så att de är tvungna att fästa uppmärksamhet på grammatiken eftersom den är så betydelsefull i studentexamen. Detta leder till att de talar mer finska än vad de skulle vilja, vilket kanske inte bidrar till inläringen.

Varje lärare i undersökningen undervisar grammatik på finska. En del av dem skulle vilja undervisa även grammatik på svenska men kan inte på grund av studerandenas låga kunskapsnivå.

Lärarnas uppfattningar om sina språkkunskaper varierar från goda till utmärkta kunskaper. Alla lärare upprätthåller sina språkkunskaper på olika sätt. Några lärare är mer aktiva än andra att använda svenska i vardagen men alla gör det i någon mån. Därmed kan det konstateras att lärarnas kunskapsnivå knappast är orsaken till att de väljer att undervisa på finska. Om lärarna hade varit av den åsikten att deras kunskaper inte är tillräckligt bra, skulle de kanske inte våga tala målspråket lika mycket som de skulle vilja. De skulle kanske också ha varit mindre toleranta mot språkfel i klassrummet.

Innan jag började undersöka ämnet hade jag en uppfattning om att lärare brukar tala ganska mycket finska på lektioner, särskilt i B-svenska. Jag ansåg att lärare kanske motiverar användningen av finska med studerandenas låga kunskapsnivå. Detta har visat sig att stämma. Andra orsaker till att lärarna använder finska är studentexamens inverkan på undervisningen. Lärarna betonar grammatik eftersom grammatik behövs i studentexamen. Undervisningen i grammatik sker oftast på finska.

Det är förståeligt att lärarna använder finska för att studerandena ska förstå. Vikten av svenska ska dock inte glömmas bort. Svenska är viktigt eftersom svenskundervisningen kan vara ett av de få tillfällen då studerandena hör språket. Läraren kan således vara den enda experten i språket som studerandena träffar. För att utsätta studerandena för språket, är det viktigt att läraren talar målspråket. Därtill är det betydelsefullt om läraren också kan undervisa språkets strukturer på målspråket. Då märker studerandena att språket kan användas för kommunikation.

Denna undersökning är kvalitativ och bygger på sex språklärares uppfattningar. Därför kan resultaten inte generaliseras. Det kan också diskuteras om samplet motsvarar verkligheten eftersom de lärare som deltog i undersökningen antagligen är mer aktiva än genomsnittsläraren och vill bidra till utvecklingen av svenskundervisningen. En annan nackdel är intervjuundersökningens natur. Med en intervjuundersökning får man inte fram vad som sker i verkligheten. Med andra ord kan jag inte vara säker på att lärarnas uppfattningar om sina språkkunskaper eller användningen av svenska respektive finska stämmer. Å andra sidan är observationer inte heller helt problemfria. De kan i sin tur göra att läraren betar sig annorlunda och fäster mer uppmärksamhet på målspråksanvändningen om hen vet att någon betraktar lärarens undervisning.

Min studie ger ny information om lärarnas uppfattningar kring språkvalet i undervisningen. Det finns inte ett enda rätt svar när det gäller lärarens språkanvändning i undervisningen. Undervisningen är mer än summan av olika parter och faktorer som påverkar undervisningen, dvs. studeranden, läraren och innehållet. Undervisningen påverkas också av studerandens och lärarens eget liv. Det kan vara att studeranden annars kan ta emot mycket input, men av någon orsak är det bättre om läraren väljer förstaspråket. Där har läraren ansvar för att tolka sina studerande och bestämma vilket sätt som är bäst för inläringen. De lärare som deltog i undersökningen har också olika tankar om vilket språk läraren borde använda och har olika motiveringar till sina språkval.

Språkundervisning är ett mångfaldigt och intressant forskningsområde. Grammatikundervisningen väcker många tankar även om grammatik enligt lärarna i studien inte är det viktigaste. Lärarna vill betona kommunikation. Därför skulle det vara intressant att undersöka hur effektivt grammatik kan undervisas på målspråket, särskilt i svenska där studerandena har stora motivationsproblem. Det skulle vara intressant att jämföra två grupper av vilka en grupp skulle ha fått grammatikundervisning på svenska och den andra gruppen på finska. Då skulle man kunna testa om det går att undervisa grammatik på målspråket. Då skulle det vara intressant att också intervjua studerande om deras uppfattningar och attityder kring grammatikundervisningen.

Referenser

Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of LI collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 314–342.

Calman, R., & Daniel, I. (1998). A Board's-Eye View of Core French: The North York Board of Education', I: S. Lapkin (red.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* Toronto: University of Toronto Press. S. 281–323.

Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4 (1), 27–31.

Chambers, G. (1992). Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, 6 (1), 66–67.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402–423.

Crawford, J. (2004). Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?? *RELC Journal*, 3 (1), 5–20.

Crichton, H. (2009). 'Value added' modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *Language Learning Journal*, 37 (1), 19–34.

Dewaele, J.-M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58 (4), 911–960.

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48 (2/3), 105–129.

Duff, P., & Polio, C. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2), 154–166.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Galletta, A. (2012). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York: NYU Press.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/10138/30083>. Hämtat: 1.5.2017.

Guiora, A. Z. (1983). The Dialectic of Language Acquisition. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, 33 (5), 3–12.

Götz, K. & Häfner, P. (2004). *Didactic Organization of Teaching and Learning Process*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45 (3), 271–308.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.

Hyytiäinen, J. (2017). Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion. Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor. Doktorsavhandling. Helsingfors:

Helsingfors universitet. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200805211416>. Hämtat: 1.5.2017.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016) *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. (2016). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Klapper, J. (1998) Language Learning at School and University: The Great Grammar Debate Continues (II). *Language Learning Journal*, 18, 22–28.

Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lee, J. H. & Macaro, E. (2013). Investigating Age in the Use of L1 or English-Only Instruction: Vocabulary Acquisition by Korean EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 97 (4), 887–901.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44 (1), 64–77.

van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170.

Markkanen, M. (2012). "Hei, mä opin tän asian enkuks!" *Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielissä oppituokioissa*. Turun yliopisto. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5154-3>. Hämtat: 1.5.2017.

Miettinen, N. (2015). *Minne vie kielenopetuksen tie? – kansalaisten käsityksiä kielistä ja kielenopetuksesta*. Kieliverkosto. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/minne-vie-kielenopetuksen-tie-%E2%88%92-kansalaisten-kasityksia-kielista-ja-kielenopetuksesta/>. Hämtat: 29.4.2016.

Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: CILT.

Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg. Göteborgs universitet.

Pachler, N. (2014). *Learning to Teach Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience*. 4 uppl. New York: Routledge

Pihko, M.-K. (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä: oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 313–326.

SEN = Studentexamensnämnden 2016. Statistiktabeller. Poänggränser. Tillgänglig: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/statistik/statistiktabeller>. Hämtat: 28.4.2017.

Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Doktorsavhandling. Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/avhandling/bf0064f012/>. Hämtat: 1.5.2017.

Turnbull, M. (1998). *Multidimensional project-based teaching in core French: A case study*. Opublicerad doktorsavhandling. Toronto: University of Toronto. Tillgänglig: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/.../1/NQ41524.pdf>. Hämtat: 1.5.2017.

Turnbull, M. (1999a). Multidimensional project-based teaching in French second Language (FSL): A process-product case study. *The Modern Language Journal*, 83, 548–568.

Turnbull, M. (1999b). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. *Canadian Modern Language Review (Special Issue)*, 56, 3–35.

Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 531–540.

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.

UBS 2015 = Utbildningsstyrelsen 2015. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors.

UBS 2016 = Utbildningsstyrelsen 2016. Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors.

Whong, M. (2011). *Language Teaching. Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bilaga 1: Haastattelurunko

- Kuinka monta vuotta olet opettanut ruotsia?
- Miten käytät ruotsia työn ulkopuolella?
- Yritätkö tarkoituksenmukaisesti ylläpitää kielitaitoasi?
- Miten kuvailisit omaa suullista ruotsin osaamistasi asteikolla 1-5, jossa
 - 1 tunnet olosi epävarmaksi
 - 5 äidinkielenomainen kielitaito

- Kumpi on tärkeämpää mielestäsi: että opettaja puhuu mahdollisimman paljon ruotsia, vai että oppilaat ymmärtävät kaiken mitä sanot ruotsiksi?
- Kumpaa kieltä puhut enemmän tunnilla?
- Oletko yrittänyt opettaa kielioppia ruotsiksi?
- Mitkä sisällöt opetat yleensä suomeksi?

- Saako mielestäsi opettaja tehdä puheessa virheitä?
- Oletko huomannut eroa muihin opetettaviin kieliin?
- Jos saisit vapaasti suunnitella kurssin, mitä siellä tehtäisiin?
- Koetko, että ylioppilaskirjoitukset hallitsevat opetustasi?
- Uskotko, että opetuksesi muuttuisi, jos tulee suullinen koe kirjoituksiin?

- Mikä on sellainen osa-alue, jossa oppilaat tarvitsevat eniten harjoitusta?

Bilaga 2: Intervjustomme (översättning från finska)

- Hur länge har du undervisat i svenska?
- Hur använder du svenska utanför arbetet?
- Försöker du medvetet upprätthålla dina språkfärdigheter?
- Hur skulle du beskriva dina kunskaper i muntlig svenska på skalan från 1–5 där
 - 1 betyder att du känner dig osäker
 - 5 innebär att du har lika bra kunskaper som en modersmålstalare?

- Vilketdera tycker du är viktigast: att läraren talar svenska så mycket som möjligt eller att studerandena förstår allt du säger?
- Vilket språk talar du mest på lektioner?
- Har du försökt undervisa grammatik på svenska?
- Vad för slags innehåll brukar du undervisa på finska?

- Tycker du att lärare får göra fel i sitt tal?
- Har du märkt skillnader i undervisningsmetoder mellan svenska och andra språk?
- Om du fick planera en valbar kurs, vad skulle man göra där?
- Upplever du att studentexamen styr din undervisning?
- Tror du att din undervisning skulle förändras om det fanns ett muntligt prov i studentexamen?

- Vad behöver studerandena mest hjälp med?