Tampereen yliopisto

Veera Torvinen

LÄRARES UPPFATTNINGAR AV KOMMUNIKATION OCH SPRÅKLIG ANPASSNING UNDER SVENSKLEKTIONER

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation

Studieinriktningen i nordiska språk

Pro gradu-avhandling

Mars 2022

TIIVISTELMÄ

Veera Torvinen: Lärares uppfattningar av kommunikation och språklig anpassning under svensklektioner
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Pohjoismaisten kielten tutkinto-ohjelma
Maaliskuu 2022

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani ruotsinopettajien näkemyksiä viestinnästä ja kielellisestä akkommodaatiosta ruotsin oppitunneilla. Tutkimuksen tarkoituksena on asymmetrisen viestinnän ja kielellisen akkommodaation näkökulmasta selvittää, millaisia näkemyksiä ruotsinopettajilla on omasta viestinnästään tuntien aikana. Aihetta lähestytään selvittämällä, miten opettajat näkevät oman roolinsa ja kielenkäyttönsä luokkahuoneen viestinnässä sekä miten opettajat käsittävät onnistuneen viestinnän ruotsin tunneilla.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla viittä, eri kouluasteilla opettavaa ruotsinopettajaa marraskuussa 2021. Kerätty aineisto on litteroitu ja analysoitu hyödyntäen fenomenografiaa, jonka avulla on voitu tutkia haastateltujen opettajien näkemyksiä tutkittavasta aiheesta muodostamalla näitä käsityksiä kuvaavia kategorioita. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytän kielellisen akkommodaation teorioita, erityisesti *Communication accommodation theory* -teoriaa, viestintää luokkahuoneessa sekä selkokielen periaatteita.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ruotsinopettajien näkemysten mukaan heidän roolinaan ruotsin tunneilla on käyttää mahdollisimman paljon kohdekieltä sekä kannustaa myös oppilaita puhumaan ruotsia ja osallistumaan oppitunnin viestintään. Opettajien näkemysten mukaan he pyrkivät käyttämään ruotsia erityisesti oppilaille tutuissa, mutta myös uusissa viestintätilanteissa sekä taitavien ja motivoituneiden oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa. Suomen kieleen opettajat turvautuvat pääasiassa uusien asioiden, erityisesti kieliopin, opetuksessa ja kurinpidossa. Opettajien näkemysten mukaan he joutuvat sopeuttamaan viestintäänsä pääasiassa oppilaiden huonon kielitaidon vuoksi. Myös oppilaiden tasoerot ja erilaiset taustat aiheuttavat viestinnän sopeuttamista, sillä viestinnän täytyy opettajien mukaan olla useimmiten sellaista, jota kaikki oppilaat kykenevät seuraamaan. Toisaalta opettajien mukaan kielenoppimiseen kuuluu se, ettei oppilaan aina tarvitse ymmärtää mitä opettaja sanoo, minkä vuoksi viestintää ei joka tilanteessa tarvitse sopeuttaa.

Viestinnän sopeuttamisen keinoja ovat opettajien mukaan esimerkiksi puheen hidastaminen, selkeä puhetyyli sekä rutiininomaisten fraasien käyttö viestinnässä. Myös oppilaille tuttujen sanojen ja rakenteiden suosiminen viestinnässä on opettajien käsitysten mukaan keino sopeuttaa viestintää. Opettajat myös kokivat, että liiallinen puhekielen käyttö ei sovi opettajan kielenkäyttöön, mutta toisaalta opettajien mukaan he pyrkivät käyttämään myös mahdollisimman luonnollista kieltä viestinnässään, jotta oppilailla on mahdollisuus oppia ymmärtämään myös muita kielen muotoja kuin kirjakieltä. Tukeakseen oppilaiden ruotsin kielen ymmärrystä, sopeuttavat opettajat ruotsinkielistä viestintäänsä kääntämällä puhettaan muille kielille, selittämällä saman asian uudelleen toisin sanoin ja pyytämällä oppilaita kääntämään sanotun asian. Opettajat kokivat myös kirjalliset ohjeet sekä visuaalisen tuen hyödyllisiksi tukikeinoiksi suullisen viestinnän rinnalle.

Onnistuneeksi opettajat kokivat viestinnän silloin, kun oppilaat ymmärtävät opettajan ruotsinkielistä viestintää ja näin saavat onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan. Toisaalta opettajat kokivat viestinnän onnistuneeksi myös silloin, kun oppilaat eivät ole ymmärtäneet opettajan puhetta, mutta ovat ymmärtäneet mitä opettaja haluaa sanoa, eli opettaja on tullut ymmärretyksi. Myös se, jos opettaja on pystynyt käyttämään ruotsia mahdollisimman paljon ja myös oppilaat rohkaistuvat itse käyttämään kieltä, on opettajien näkemysten mukaan onnistutunutta viestintää.

Avainsanat: kielellinen akkommodaatio, asymmetrinen viestintä, opettajan viestintä, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SAMMANDRAG

Veera Torvinen: Lärares uppfattningar av kommunikation och språklig anpassning under svensklektioner
Pro gradu -avhandling
Tammerfors universitet
Studieinriktningen i nordiska språk
Mars 2022

I den här pro gradu-avhandlingen undersöker jag svensklärares uppfattningar av kommunikation och språklig ackommodation under svensklektioner. Det övergripande syftet är att ta reda på hurdana uppfattningar lärare har av sin kommunikation under lektioner ur asymmetrisk kommunikations och ackommodations synvinkel. Jag utreder hur lärare uppfattar sin roll och sitt språkbruk i kommunikation i klassrummet och hur lärare uppfattar lyckad kommunikation under svensklektioner.

Materialinsamlingen har skett genom att intervjua fem svensklärare som undervisar på olika skolnivåer i november 2021. Det insamlade materialet har transkriberats och analyserat med fenomenografi som hjälper att undersöka de intervjuade lärarnas uppfattningar av det forskade fenomenet genom att bilda kategorier som beskriver dessa uppfattningar. Som teoretisk referensram i denna avhandling fungerar teorier om språklig ackommodation, huvudsakligen *Communication accommodation theory*, kommunikation i klassrummet och principer för lätt språk.

Undersökningens resultat visar att enligt svensklärarnas uppfattningar ingår det i deras roll att använda så mycket målspråk som möjligt och att uppmuntra elever att prata svenska och delta i kommunikation. Lärarna uppfattar att de använder svenska speciellt i situationer som är bekanta för eleverna, men också i kommunikationssituationer som är nya för eleverna, samt med duktiga och motiverade elever och elevgrupper. Finska använder lärarna när de undervisar nya saker, som grammatik, och håller disciplin. Enligt lärarnas uppfattningar måste de anpassa sitt språk på grund av elevernas dåliga kunskaper. Också skillnader i elevernas kunskapsnivå och deras olika bakgrunder förorsakar anpassning eftersom enligt lärarna måste deras kommunikation vara sådan att alla hänger med. Å andra sidan uppfattar lärarna att det ingår i språkinlärningen att eleverna inte alltid förstår vad läraren säger och därför är det inte nödvändigt att anpassa kommunikation i alla situationer.

Gällande sätt att anpassa kommunikation uppfattar lärarna att de till exempel talar tydligt och långsammare än vanligt och använder rutinmässiga fraser. Också att föredra ord och strukturer som eleverna känner till är enligt lärarna ett fungerande sätt att anpassa kommunikation. Enligt lärarna är det inte heller passande för lärare att använda för mycket talspråkliga uttryck men å andra sidan uppfattar de att det är bra att använda naturligt språk i kommunikation så att eleverna blir vana vid att förstå också annat än bara högspråk. För att stödja elevernas förståelse av svenska anpassar lärarna sin svenskspråkiga kommunikation genom att översätta sitt tal till andra språk, att förklara samma sak med andra ord och genom att be elever att översätta. Lärarna uppfattar också att skriftligt och visuellt stöd fungerar som stöd till den muntliga kommunikationen.

Enligt lärarnas uppfattningar är kommunikationen lyckad när eleverna förstår lärarens svenskspråkiga kommunikation och därmed får positiva upplevelser om sina egna språkkunskaper. Men i några fall uppfattar lärarna att kommunikation är lyckad även om eleverna inte har förstått lärarens tal men har förstått vad läraren menar, alltså att läraren har blivit förstådd på något sätt. Också det att läraren har lyckats att använda så mycket svenska som möjligt och eleverna har vågat prata svenska betyder enligt lärarna att kommunikationen är lyckad.

Nyckelord: språklig ackommodation, asymmetrisk kommunikation, lärares kommunikation, fenomenografi

Originaliteten av denna avhandling har granskats med Turnitin OriginalityCheck-programmet.

Innehållsförteckning

1 Inledning 1
1.1 Syfte 2
1.2 Tidigare forskning 3
1.3 Disposition 6
2 Viktiga begrepp 8
2.1 Vad är kommunikation? 8
2.2 Kommunikation i klassrummet 9
2.3 Lätt språk 12
3 Att anpassa språk 15
3.1 Communication accommodation theory 15
3.2 Andra anpassningsstrategier 21
4 Material och metod 24
4.1 Datainsamlingsmetod 24
4.2 Materialinsamling och informanterna 25
4.3 Analysmetod 26
4.4 Undersökningens tillförlitlighet 28
5 Resultat 30
5.1 Uppfattningar av lärares roll i kommunikation 31
5.1.1 Att vara exempel 31
5.1.2 Att prata svenska 32
5.1.3 Att vara uppmuntrande 33
5.1.4 Att skapa interaktion 34
5.2 Uppfattningar av språkval 34
5.2.1 Att använda svenska i bekanta sammanhang 35
5.2.2 Att använda svenska med duktiga och motiverade elever 36
5.2.3 Att använda svenska i obekanta sammanhang 37
5.2.4 Att använda finska i undervisning av nytt innehåll 38
5.2.5 Att använda finska för att hålla disciplin 39
5.3 Orsaker till anpassning 39
5.3.1 Elevernas allmänna dåliga språkkunskaper 40
5.3.2 Att eleverna inte förstår lärares tal 40
5.3.3 Elevernas olika nivåer 41
5.3.4 Elevernas bakgrunder 43
5.4 Sätt att anpassa svenska 44

5.4.1 Att tala långsammare 44
5.4.2 Att tala tydligt 45
5.4.3 Att föredra rutinfraser och bekanta uttryck 45
5.4.4 Att använda enkla ord och strukturer 47
5.4.5 Att tala naturligt 48
5.4.6 Att inte använda opassande språk 48
5.5 Sätt att stödja förståelse av svenska 49
5.5.1 Att översätta till andra språk 50
5.5.2 Att förklara en gång till 51
5.5.3 Att göra eleverna delaktiga 51
5.5.4 Att ha skriftligt stöd 52
5.5.5 Att ha visuellt stöd 53
5.5.6 Att använda kroppsspråk 54
5.6 Uppfattningar av lyckad anpassad kommunikation 55
5.6.1 Att eleverna förstår lärare 55
5.6.2 Att man blir förstådd på något sätt 56
5.6.3. Att lärare har använt svenska 57
5.6.4 Att kommunikation stöder inlärning 58
5.6.5 Att eleverna pratar svenska 58
6 Sammanfattande diskussion 60
Litteraturförteckning 67
Bilaga 1 71
Bilaga 2 72

1 Inledning

Var och en av oss vet troligen att man inte pratar på samma sätt med ett litet barn och med en professor på en högskola. Man kan även någon gång ha lagt märke till att man börjar använda likadana ord och uttryck som sin samtalspartner och även i vissa fall imitera hens dialekt. Ibland märker man hur detta sker omedvetet och automatiskt medan det i andra situationer är ett måste att anpassa sitt språk så att kommunikationen ska fungera. När man börjar tänka på saken lägger man märke till att sådan här kommunikation är vanlig och oftast sker i vardagliga situationer. Ett exempel på en sådan situation är språkundervisning, och också skolan i allmänhet, där läraren formar sin sakkunnighet så att eleverna lyckas förstå hens undervisning och lära sig.

Ett sådant här fenomen kallas för språklig ackommodation, vilket kan ses som ett försök att anpassa sitt språk och sin personlighet så att de skulle behaga motparten (Giles & Powesland 1997: 232). Förutom att anpassa sitt språk enligt den personen som man riktar sina ord till är det möjligt att också göra det utifrån det behandlade ämnet, kontexten eller sitt eget motivationsläge (Giles & Powesland 1975: 136). Man kan säga att alla dessa orsaker till anpassning är synliga i klassrummet där åtminstone eleverna, det undervisade ämnet, klassrumskontexten och lärarens egna uppfattningar och åsikter troligen påverkar det hur lärare kommunicerar.

Ämnet för denna avhandling är lärares kommunikation under svensklektioner och svensklärares uppfattningar av sin användning av svenska under lektioner. Med uppfattning menas i denna avhandling sådant som lärare anser vara självklart och som är den oreflekterade grund på vilken deras åsikter om språkanvändning vilar (Larsson 1986: 21). Därför använder jag uttryck *uppfattningar av någonting* i denna avhandling för med det avser man det grundläggande sätt på vilket individen förstår fenomenet, medan *uppfattningar om någonting* betyder att man gör något till föremål för medveten reflektion. (Uljens 1989: 10). I denna undersökning vill jag således göra synliga även sådana aspekter av lärares kommunikation och språkanvändning som de inte själva har lagt märke till eller tänkt på tidigare.

Intresset för denna undersökning bygger sig på mina egna erfarenheter som lärare. När jag själv har stått framför en klass och undervisat, har jag börjat tänka på hur stor roll lärarens kommunikationssätt verkligen spelar. Det har varit intressant att märka hur det även kan vara utmanande att anpassa sitt språk enligt elevgruppen och att samma kommunikationssätt inte fungerar med alla. Man måste faktiskt ta hänsyn till hurdan elevgrupp man har framför sig och hurdan situationen är för att kunna kommunicera på det bästa möjliga sättet. Därför är det viktigt att vara medveten om sin egen

kommunikation och de aspekter som påverkar det så att man vid behov kan ändra och utveckla sitt språk.

Min undersökning är relevant eftersom språk och kommunikation har en central roll i undervisning och inlärning och därför spelar det också en stor roll hur läraren kommunicerar i klassrummet (Farrell 2009: 8, 10, 12), speciellt när det gäller språkundervisning. Att forska i lärares språkbruk i svenskundervisningen är speciellt intressant för i språkundervisningen är skillnaderna mellan lärarens och elevernas kunskaper ofta mycket tydliga och läraren måste använda språket på en sådan nivå att det är förståeligt för eleverna. Genom att jag utreder klassrummets kommunikation ur lärarens synvinkel och synliggör de aspekter som påverkar hur läraren kommunicerar kan lärare bli medvetna om sina egna kommunikationsvanor. Det här kan hjälpa dem att kritiskt utvärdera och utveckla sitt sätt att kommunicera med sina elever.

Att forska i språklig ackommodation under svensklektioner har också en lingvistisk relevans. Ackommodation i undervisning har forskats i ur olika synvinklar, speciellt gällande undervisning av engelska i olika länder, men finländska svensklärares uppfattningar av ackommodation i undervisningen är en relativt ny och fräsch synvinkel till ämnet. Att forska i hur svensklärarna uppfattar och ser på språklig anpassning i sitt arbete tillför en ny aspekt till ackommodationsforskningen som i sig är ett ganska utforskat ämne.

Med min undersökning hoppas jag alltså bidra med ny kunskap om språklig anpassning i svenskundervisning samt ge svensklärare ett hjälpmedel för att fundera på sitt språkbruk och det som de möjligtvis kunde ändra i sin kommunikation i klassrummet. Genom att se hur andra förhåller sig till användningen av svenska möjliggör undersökningen också att lärare kan få nya idéer till sitt eget språkbruk och utveckla det tillsammans med andra aspekter som tillhör språkundervisningen.

1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att utreda hurdana uppfattningar svensklärare har av kommunikation i klassrummet under svensklektioner ur den asymmetriska kommunikationens och ackommodationens synvinkel. Det blir intressant att utreda hur lärare uppfattar kommunikationen under svensklektionerna samt sin roll och position i den: hur klassrummet som miljö påverkar deras kommunikation, hur de ser på sitt språkbruk och hur deras språk förändras under lektionerna. Jag utgår från att läraren i klassrummet har högre status än eleverna eftersom hen är expert inom sitt ämne vilket påverkar kommunikationen i klassrummet under svensklektioner. Det vill säga att situationen

är asymmetrisk och att det troligen påverkar kommunikationen så att läraren åtminstone på något sätt anpassar sitt språkbruk. Utöver att läraren har en högre status har hen också bättre språkkunskaper än eleverna vilket är en orsak till att kommunikationen blir asymmetrisk. Förutom detta tar jag också i denna undersökning reda på hur lärare uppfattar lyckad kommunikation i klassrumskontexten, alltså vad lärare ser som viktigast i kommunikationen i undervisningssituationer, för att få en bredare bild av kommunikation i klassrummet ur lärarens synvinkel. I denna undersökning koncentrerar jag mig bara på lärares uppfattningar av kommunikationen under svensklektionerna och utelämnar elevernas synvinkel.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hur uppfattar lärare kommunikationen i klassrummet och sin roll i kommunikationssituationer under svensklektionerna?
2. Hur uppfattar lärare att de använder språk under lektioner och anpassar sin kommunikation för att stödja förståelse?
3. Hurdant är lyckad kommunikation i klassrummet enligt svensklärarnas uppfattningar?

Den första frågan är avsedd att behandla hur lärare själv uppfattar att kommunikationen är under svensklektionerna och hurdan roll lärare har i kommunikation. Den andra frågan strävar efter att utreda hur lärare uppfattar att de använder språk i undervisningen och hur de ändrar sitt sätt att kommunicera. Med den tredje frågan vill jag utreda vilka drag som gör kommunikationen lyckad enligt lärares uppfattningar. Alla tre frågor utgår från den redan ovannämnda tanken om att läraren har en högre status och position än eleverna. Jag tycker att jag med de här frågorna får en omfattande bild av hur lärare ser kommunikationen i klassrummet med tanke på den asymmetriska relationen som finns mellan lärare och elever.

1.2 Tidigare forskning

Lärares kommunikation och interaktion i klassrummet har undersökts tidigare ur flera olika synvinklar, också ur den asymmetriska kommunikationens och ackommodationens synvinkel. Weizheng (2019) har forskat i interaktion mellan lärare och elever under lektioner i engelska som andra eller främmande språk i Kina. Studien utgår från att människor i Kina ofta har dåliga muntliga kunskaper i engelska, även om de behärskar grammatik och ordförråd utan problem. Weizheng (2019) hade Communication Accommodation Theory (CAT) som teoretisk referensram och utgångspunkten för undersökningen och syftet var att utreda om lärare använder strategier från CAT för att främja

interaktion i klassrummet och att ta reda på vilka strategier som används mest. Resultaten visar att lärare använder CAT-strategier, som upprepning och lätta strukturer, i interaktion i klassrummet för att bli förstådd och för att göra inlärarna delaktiga i kommunikationen, minska den sociala distansen mellan sig själv och eleverna samt undvika missförstånd och därmed minska elevers frustration och skapa en positiv stämning för inlärning. Därtill ville lärarna främja kommunikationen i klassrummet genom att inte korrigera elevernas språk varje gång de gör fel. Resultaten visar att ju mer lärarna använde CAT-strategier, desto bättre fungerade interaktionen i klassrummet.

Nabila, Munir och Anam (2020) har också undersökt lärarens kommunikation ur ackommodationens synvinkel. Syftet med undersökningen var att utreda vilka motiv lärare har för att använda ackommodationsstrategier i kommunikation när de undervisar i engelska som främmande språk. Studien utfördes genom att forskarna observerade en lärare i engelska för att utreda vilka strategier läraren använde under lektioner. Efteråt intervjuades läraren för att utreda varför hen hade använt de strategier som hade upptäckts i observationerna. Studiens resultat visar att läraren använde mer konvergens än divergens (se kapitel 3.1) i sin kommunikation och att hen använde både icke-verbala och verbala ackommodationsstrategier. Lärarens grunder till att hen använde ackommodationsstrategier indelades i två grupper. Den första bestod av affektiva motiv som syftar till att förbättra relationen med eleverna och den andra av kognitiva motiv som syftar till att förbättra elevernas förståelse. Genom att använda ackommodationsstrategier kan lärare möjliggöra elevernas deltagande i interaktionen i klassrummet, trots att läraren har en högre språklig kompetens än eleverna.

Chen (2015) har för sin del forskat i lärares kommunikation inom vuxenutbildning i Taiwan. Traditionellt måste yngre människor i Taiwan respektera de äldre och därmed har lärare ofta makt över sina elever. I vuxenutbildningen är relationen mellan lärare och studenter annorlunda och Chens studie utgår från den här komplexa situationen. Chen (2015) har fokuserat på hur lärare använder språk, som är det huvudsakliga kommunikationsmedlet i klassrummet, i en vuxenutbildningskontext och vilka kommunikationsstrategier lärarna har valt att använda. Genom att intervjua lärare och observera klassrummet har Chen (2015) identifierat flera strategier och situationer där dessa strategier har använts, och analyserat dem enligt CAT, som fungerar som teoretisk bakgrund. Resultaten visar att läraren använde olika strategier för att närma sig vuxenstuderandenas sätt att kommunicera. Lärarna till exempel repeterar uttryck, förenklar sitt språk samt talar långsammare. De använder också kodväxling av både pedagogiska och sociala skäl. Chen (2015) tar också hänsyn till hur kommunikationen mellan lärare och elever kan variera kraftigt, beroende på vad lärare prioriterar i sin kommunikation. Lärare kan till exempel välja mellan att undervisa och att skapa samförstånd.

Gregory (2014) har för sin del forskat i de multimodala ackommodationsformer som lärare använder för att stödja utvecklingen av språk- och ämneskompetens hos elever som studerar i USA på engelska men som har engelska som främmande språk. Syftet med undersökningen var att utreda hur lärare kan integrera språkundervisning med ämnesundervisning så att eleven utvecklar sin språk- och ämneskompetens samtidigt. Materialinsamlingen för studien skedde genom flera olika metoder: observation, intervjuer, enkät samt elevernas uppgifter samlades in av lärare i matematik och andra vetenskapliga ämnen. För att analysera materialet använde Gregory (2014) som teoretisk referensram ett ekologiskt-semiotiskt perspektiv på undervisning och inlärning som sedan anknöts till CAT. Resultaten visar bland annat att lärare använde ackommodationsstrategier för att konvergera (se kapitel 3.1) språket hos sina elever genom att bland annat göra abstrakta begrepp mer konkreta och behandla lektionens ämne så att det var möjligt för eleverna att förstå. Gregory (2014) påpekar också att strategierna inte fungerar isolerat utan de måste kombineras för att stödja elevernas språklärande. På basis av resultaten föreslår Gregory (2014) att även om ämneslärare anpassar sitt språk och undervisningens innehåll, behöver de ännu utbildning för att genom anpassning stödja språkutvecklingen hos sina elever.

Milal (2021) har också undersökt lärares kommunikationsstrategier i språkundervisning i Indonesien. Studien koncentrerar sig på att utreda hurdant språk engelsklärare, som inte är modersmålstalare, använder när de pratar med sina elever som har sämre språkkunskapsnivå än lärarna och som studerar engelska som främmande språk. Materialet för studien samlades in genom observation, intervjuer samt genom att spela in undervisningssituationer. För att få en bredare bild och kunna göra en jämförelse har materialet samlats in med elever som är både på lägre och högre nivå med sina studier i engelska. Resultaten av studien visar att elevernas nivå av språkkunskaper påverkar hur lärare pratar. Lärares tal som riktas till elever med sämre språkkunskaper har vissa typiska egenskaper gällande till exempel talets formalitet och interaktivitet, som är enklare än i tal som riktas till elever med goda kunskaper i engelska. Sådana här egenskaper är till exempel talhastighet, ordförråd och meningars komplexitet. För att säkerställa elevernas inlärning måste läraren enligt Milal (2021) förutom att anpassa sitt språk också använda målspråket så mycket som möjligt.

Frey (2019) har för sin del behandlat kommunikation i klassrummet ur synvinklarna av både CAT och *nonaccommodation* men hen har koncentrerat sig på elevernas synpunkter. Undersökningen fokuserar på att tillämpa CAT för att förklara hur elevernas uppfattningar om lärares, ibland olämpliga, kommunikationssätt påverkar hur eleverna ser på aspekter som påverkar inlärningen i situationer som innehåller instruktioner. Sådana aspekter kan till exempel vara samförstånd mellan lärare och elever, lärares trovärdighet samt lärares kommunikativa kompetens. Materialet för undersökningen har samlats in genom en elektronisk enkät där studerande svarade på frågor gällande

aspekterna som presenterats ovan. Resultaten av studien visar att det finns ett samband mellan studerandes uppfattningar om *nonaccommodation* och den verkliga verksamheten i klassrummet. En intressant aspekt av resultaten är också det att om flera former av *nonaccommodation* behandlas samtidigt påverkar det relationerna mellan deltagarna i interaktionen. Detta visar att individer ofta ändå prioriterar kommunikationens lämplighet i vissa kontexter.

Lärares kommunikation har också intresserat uppsatsskribenter. Muurinen (2018) har i sin pro gradu -avhandling forskat i svensklärares undervisning på gymnasienivå ur ett retoriskt perspektiv. Syftet med hans forskning var att ta reda på hur svensklärare ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och hurdana de är som talare samt om den retoriska partesmodellen avspeglas i deras undervisning. Materialinsamlingen utfördes genom semistrukturerade kvalitativa intervjuer med sex svensklärare samt genom observation, fältanteckningar och videoinspelningar. Undersökningens resultat visar att majoriteten av de intervjuade lärarna ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och att de fäster uppmärksamhet på hur de talar, men de stödjer sig bara omedvetet på den retoriska partesmodellen. Med tanke på Muurinens undersökning och denna undersökning är det intressant att jämföra om lärare är lika medvetna om anpassning gällande deras kommunikation och språkbruk som de har varit om retorik i Muurinens undersökning.

Lyyski (2011) har för sin del forskat i interaktion på gymnastiklektioner. Syftet med pro gradu -avhandlingen var att utreda hurdana interaktionsstrukturer som förekommer mellan lärare och elever under gymnastiklektioner. Studien strävar efter att undersöka de interaktiva element som upprepar sig under lektionerna och att utreda hur stor betydelse lärarna anser att dessa element har. Undersökningen har en empirisk-fenomenologisk bakgrund och materialet har samlats in genom att spela in fyra gymnastiklektioner på video och intervjua fyra gymnastiklärare. Resultaten visar att det finns interaktionssituationer som är typiska i undervisningen under lektionerna. Sådana situationer är till exempel vägledning, frågor som läraren ställer, gensvar som läraren ger, lärares begäran om arbetsro och initiativ som eleverna tar. Interaktion under gymnastiklektioner kan ses som perioder som upprepas i undervisningen och som påverkas av både lärarens och elevgruppens aktivitet.

1.3 Disposition

I detta kapitel har jag presenterat syftet och forskningsfrågorna i denna undersökning samt tidigare forskning kring likadana ämnen. I det följande presenterar jag den teoretiska delen för undersökningen och den består av två delar: viktiga begrepp med tanke på kommunikation och kommunikation i klassrummet (kapitel 2) samt teorier som handlar om anpassning av kommunikation (kapitel 3). Därefter, i kapitel 4, framställs den metod och det material som har använts i

undersökningen. Undersökningens resultat redogörs för i kapitel 5 och till sist, i kapitel 6, sammanfattar och diskuterar jag undersökningens resultat.

2 Viktiga begrepp

I detta kapitel tar jag upp sådana begrepp och synpunkter som är relevanta med tanke på undersökningen. Jag presenterar begreppet kommunikation samt vad som menas med kommunikation i klassrummet. Jag framställer också principerna för lätt och talat lätt språk.

2.1 Vad är kommunikation?

Kommunikation är ett begrepp som används ofta i olika sammanhang och det kan ha flera olika definitioner, som är både enkla och mer komplicerade. Förenklat kan kommunikation definieras som en process där människor både överför och tar emot information, och där talare, tal, åhörare och feedback ingår. Information i en sådan här kontext kan definieras som något som uppfattas av en mottagare och som väcker någon slags reaktion hos hen (Linell 1990: 14). Kommunikation kan också ses som en process där man skapar meningar genom tal. Det är alltid viktigt att ta hänsyn till också kommunikationens sociala aspekter, det vill säga det samspel mellan människor som syftar till att antingen öka eller förhindra förståelsen och gemenskapen och till att människor delar kunskaper och känslor. (Linell 1990: 14; Loy 2006: 15.)

Det finns flera olika typer av kommunikation: intrapersonlig, mellanmänsklig, offentlig och organisatorisk kommunikation samt kommunikation som sker mellan olika kulturer. Intrapersonlig kommunikation, som betyder människans uppfattning om sig själv som en del av kommunikation, kan ses som basen för all kommunikation medan mellanmänsklig kommunikation sker när två eller flera människor är i interaktion med varandra. I offentlig kommunikation är det oftast fråga om enkelriktad situation där talaren berättar ett budskap för en grupp lyssnare. Med organisatorisk kommunikation menar man de meddelanden som skickas inom, från eller till en organisation, som till exempel en skola. Förutom organisatorisk kommunikation måste lärare i skolan kunna hantera olika kommunikationssituationer mellan individer, grupper och kulturer mångsidigt. Den mellanmänskliga kommunikationen kan anses vara den mest relevanta typen av kommunikation med tanke på relationen mellan lärare och elever. (Loy 2006: 15.)

En viktig aspekt som rör allt språklig kommunikation är att talare och lyssnare båda är medvetna om att de kommunicerar med varandra, varför och hur de gör det samt vad de kommunicerar om. Det vill säga att talaren har vissa medvetna avsikter: hen vill kommunicera ett visst budskap till lyssnaren på ett sådant sätt att hen har tagit hänsyn till lyssnarens attityder, kunskaper och förmåga att förstå budskapet (Linell 1990: 17, 18; se också underkapitel 3.1), vilket är speciellt relevant också i skolan

där läraren försöker förmedla kunskaper om det undervisade ämnet till elever. Kommunikation kan ses vara lyckad när mottagaren får meddelandet i den formen som talaren menade (Linell 1998: 22, 23).

Kommunikation kan vara både verbal och icke-verbal eftersom människor kan kommunicera med varandra med olika medel. Med verbal kommunikation avses kommunikation med ord och kombinationer av ord, och dess varianter är det talade språket och teckenspråk samt de olika skriftliga systemen, som det vanliga skriftsystemet, morse-alfabetet och bilder av olika slag. I icke-verbal kommunikation ingår för sin del paralingvistisk kommunikation, som ljud, gester och ansiktsuttryck, och extralingvistisk kommunikation, som nysningar och talares egenskaper som hudfärg och klädedräkt. Funktionen hos icke-verbal kommunikation kan anses vara att uttrycka känslor och sinnestillstånd samt attityder till samtalspartner och det ämne som man just då pratar om. Verbal kommunikation utesluter inte icke-verbal kommunikation eller tvärtom, utan de kompletterar och stödjer varandra. (Linell 1990: 19, 20.)

2.2 Kommunikation i klassrummet

Som redan har konstaterats i föregående kapitlet, är kommunikationen och dess regler alltid bunden till den kontexten där den sker. I den här undersökningen är kontexten klassrummet, som kan definieras som en plats där flera personer samlas för att lära sig och en av dem har rollen att jobba som lärare. Med tanke på kommunikation och interaktion i klassrummet finns det principer för kommunikation som är bra att ta hänsyn till. Kommunikation är alltså en process som förändrar sig hela tiden, och trots detta består den av regler som är bundna till kontexten och som man oftast märker först när någon bryter mot dem. Kommunikation kan vara både verbal och icke-verbal, också i klassrummet, och den kan även anses vara en transaktion där lärare både talar och undervisar och samtidigt försöker förstå elevernas gester, beteende och tal. (Farrell 2009: 6, 7).

Men även om kontexten är tydlig och klassrumskontexten oftast påverkar kommunikation och språkanvändning, måste man ta hänsyn till möjligheten till *stimulusoberoende* som är en karakteristisk egenskap hos människors kommunikativa beteende. Det vill säga att trots situationen och kontexten kan man alltid välja vad man vill säga i vilken situation som helst. Man behöver inte prata om det som man ser, hör eller känner i den situation man befinner sig i utan man kan till exempel ljuga eller prata om framtiden eller hypotetiska situationer. (Linell 1990: 17.)

Efter att kontexten har definierats är det möjligt att fundera på vad kommunikation i klassrummet faktiskt betyder. Mänsklig språklig kommunikation i allmänhet är ömsesidig och interaktiv (Linell

1990: 18) och oftast, om man inte tar hänsyn till distansundervisning, är det fråga om samma sak också gällande kommunikation i klassrummet: den sker ansikte mot ansikte mellan deltagarna i undervisningen och är nödvändigt för inlärning. Alltså är klassrumskommunikation inte bara en social situation utan också en talsituation där tal är oskiljbart från allt annat som sker. Kommunikation mellan lärare och elev är en av de vanligaste institutionella interaktionsrelationerna och de talhandlingar som framträder i kommunikationen är ofta kännetecknande. Som Linell (1990) konstaterar finns det i institutionella samtal en viss asymmetri mellan deltagarna och en plan för hur samtalet ska gå vidare eller ett mål som deltagarna vill nå. Den viktigaste skillnaden mellan kommunikation i klassrummet och kommunikation i andra sammanhang är att i klassrummet är det huvudsakliga syftet med kommunikationen att informera, befalla och leda. (Farrell 2009: 7; Gerlander & Kostiainen 2005: 68; Leskelä 2019: 220 Malcolm 1981: 124.)

Interaktionen mellan lärare och elev kan ses som en dubbelriktad kommunikationsrelation där relationen mellan de två parterna bildas (Gerlander & Kostiainen 2005: 71). Strukturen i kommunikationen mellan lärare och elever kallas även för *IRF*-struktur (initiation-response-feedback) som kan ses att utgöras av tre faser: läraren initierar ett ämne på vilket eleven svarar och sedan utvärderar läraren svaret. Men all kommunikation mellan lärare och elever följer inte denna struktur. Läraren kan forma kommunikationssituationen genom att antingen leda situationen eller informera eleverna om ett visst ämne. (Malcolm 1981: 125, 135.)

Som sagt påverkas kommunikationen i klassrummet av att elever och lärare har olika ställningar: läraren har högre status än eleverna, vilket betyder att lärare är en auktoritet i klassrummet som utövar makt. I klassrumskontexten kan makt definieras så att lärare har möjlighet och kapacitet att påverka elever och deras beteende. (Harjunen 2011: 403, 404; Harjunen 2012: 142.) Detta förorsakar att situationen är asymmetrisk och kommunikationen ganska reglerad. Situationen är inte asymmetrisk bara på grund av lärarens auktoritet, utan också kunskapsnivån och till exempel hurdant ansvar man har för situationen påverkar. I en asymmetrisk kommunikation har parterna olika uppgifter, rättigheter, plikter och härmed olika synpunkter på relationen. Till exempel i klassrummet har lärare som uppgift och plikt att bland annat undervisa och kommunicera med elever medan elever har som plikt att lyssna på lärare och lära sig, vilket orsakar att parterna ser på relationen mellan sig och härmed på kommunikationen på olika sätt. (Gerlander & Kostiainen 2005: 68, 71; Leskelä 2019: 221.) Enligt Linell (1998) kan man även säga att kommunikation förutsätter asymmetri. Om det inte fanns asymmetri mellan samtalsparterna och alla hade samma kunskaper skulle kommunikation vara onyttigt. (Linell 1998: 14.) Som till exempel i skolan om eleverna redan hade samma kunskaper som läraren, skulle det vara onyttigt att gå i skolan.

Ackommodation sker i alla interaktionssituationer (Atalay 2015: 7) och därmed också i undervisning och kommunikation mellan lärare och elever, där den asymmetriska situationen även förutsätter ackommodation från lärare eftersom ackommodation kan anses vara en grundläggande del av undervisning. Den sker inte bara ibland under lektionerna utan är kontinuerlig verksamhet för att stöda inlärningen. (Womack 2017: 494.) Språklärare har oftast mer avancerade språkkunskaper än sina elever vilket leder till att de anpassar sitt språk på ett passande sätt. I grundskolan är lärarna också äldre än eleverna vilket också är en orsak till anpassning, åtminstone när det gäller barn. Om man tänker på inlärning av främmande språk, är det viktigt att den språkliga inputen som kommer från läraren är förenklad och förståelig för eleverna, men samtidigt borde den vara lite över elevernas språkliga nivå. (Atalay 2015: 7, 11.) I kapitel 3 presenterar jag mer precist vad ackommodation betyder och vilka aspekter som ingår i den.

En stor del av kommunikationen i klassrummet är det språk som läraren använder när hen talar. Att använda ett sådant språk att elever förstår undervisningens didaktiska innehåll är en viktig del av lärarens kompetens. (Leskelä 2019: 222.) Lärarens status låter hen leda situationen och hen kan till exempel välja ett ämne och hur man behandlar det samt kontrollera vem som talar och när, och ingen annan i klassrummet har rätt att göra det. Med andra ord kommunicerar lärare, antingen medvetet eller omedvetet, för att försöka kontrollera inlärningssituationen i klassrummet. Läraren har ansvar för att säkerställa att kommunikationen är klar och begriplig och att elever förstår både lärares kommunikation och det som väntas av dem. Läraren använder kommunikation också för att få veta vad eleverna redan vet och förstår för att delaktiggöra dem i inlärningssituationen, för att svara på elevernas frågor och för att dela de gemensamma erfarenheterna med eleverna. Hur läraren planerar kommunikationen beror på lärarens egna tidigare erfarenheter som elev samt på hens teorier och åsikter om hur något ämne borde undervisas och inläras. (Farrell 2009: 8, 10, 12, 15.) Nuförtiden har man dock börjat se elever som aktiva och självständiga inlärare vilket också ändrar lärarens roll i klassrummet. Lärare ses inte längre nödvändigtvis som den som står i centrum av klassrummets verksamhet utan hen ses som stödjare av elevers utveckling. (Leskelä 2019: 223.)

Det är ändå vanligt att läraren är omedveten om hurdana kommunikationsmönster hen skapar med sitt språk eller hurdana mönster det finns i klassrummet över huvud taget. Det skulle vara viktigt för lärare att märka och förstå de kommunikationsmönster som de har skapat i klassrummet. Genom att undersöka kommunikation är det möjligt att förstå till exempel hur och av vem kommunikationsmönstren är skapade och hur man kan ändra de kända mönstren. För att kommunikation kan uppfattas påverka elevernas inlärning antingen positivt eller negativt, borde lärare kritiskt studera och reflektera de kommunikationsmönster som gäller under deras lektioner. (Farrell 2009: 14, 27, 28, 31.)

Angående kommunikation i språkundervisning är det också viktigt att lägga märke till vilket språk läraren väljer att använda i undervisningen. Lärare får själv välja vilket språk de använder i olika situationer under språklektionerna och det beror på läraren hur hen ser på användning av finska och svenska. Det finns olika faktorer som påverkar språkvalet, som till exempel elevernas språkkunskaper samt det undervisade ämnet. Enligt Hyytiäinen (2007) använder finska svensklärare oftast finska när de undervisar grammatik eller ger utmanande instruktioner medan svenska används i rutinmässiga situationer, som till exempel när läraren börjar och slutar lektionen. (Hyytiäinen 2017: 63–65.)

2.3 Lätt språk

Lätt språk definieras både i Finland och i Sverige som form av språk vars innehåll, ordförråd och struktur har anpassats så att den är lättare att förstå och läsa än standardspråk. Det är inte ett eget språk utan just en form av språk, såsom dialekter och talspråk, och därför har det inte separata regler gällande till exempel grammatik utan följer standardspråkets konventioner. Lätt språk är riktat till människor som har svårigheter med språket och just därför tas lätt språk upp i denna avhandling, för språklärare kan anses använda lätt språk i sin undervisning när de pratar till elever som inte kan det undervisade språket ordentligt. (Bohman 2021: 535; Leskelä 2019: 93, 95.)

Man kan även säga att lätt språk är en reducerad form av standardspråket. Det följer standardspråkets regler men när man producerar lätt språk använder man bara en begränsad mängd språkligt korrekta uttryck från standardspråket. Syftet med reduceringen är att öka textens förståelighet och därför använder man inte sådana egenskaper hos språket som kan anses vara svåra att förstå. Lätt språk är också ett artificiellt språk som ingen pratar som modersmål utan det är avsiktligt skapat för en viss grupp. (Leskelä 2019: 95.)

Principerna för lätt språk har utvecklats i Finland från och med 1980-talet. De är vägledande och utformas enligt situationen och genren. (Leskelä & Virtanen 2006: 12.) I Sverige började man utveckla lättläst språk från och med 1960-talet när de första materialen på lätt språk publicerades. Under åren har den svenska regeringen skapat till exempel en stiftelse vars uppgift var att utveckla lätt språk och säkerställa att det finns bland annat tidningar på lätt språk, och de första anvisningarna för hur man skriver lätt språk publicerades på 1990-talet. (Bohman 2021: 529–531, 545.) I principerna ingår bland annat att man måste tänka på vad man vill säga och till vem så att man kan avgränsa ämnet och säkerställa att meddelandet är konsekvent. Man borde också föredra enkla och konkreta ord samt korta meningar och granska att texten är logiskt uppbyggd och bunden till kontexten. (Leskelä & Virtanen 2006: 13, 14.)

För att använda lätt språk är det nödvändigt att bekanta sig med målgruppen och deras språkliga krav, som kan variera i hög grad. Även läsares tidigare kunskaper om ämnet borde tas i beaktande (Bohman 2021: 536). För vissa kan lätt språk vara det enda sättet att kommunicera medan andra har också andra medel för kommunikation. Till exempel i undervisningen av språk har eleverna oftast sitt eget modersmål som de kan använda för kommunikation men de kan inte det undervisade språket ordentligt utan behöver hjälp för att förstå. Då är behovet av lätt språk alltså tillfälligt. Språkinläraren behöver dock inte nödvändigtvis innehållsmässigt anpassat språk utan de kan klara av även mycket abstrakta och krångliga innehåll, men själva språket borde vara lätt. (Leskelä 2019: 97–104.) I Sverige har man också konstaterat att människor som har svenska som andra språk kan ha ett livslångt behov av lätt svenska (Bohman 2021: 544), vilket i skolkontexten kan gälla till exempel invandrarelever.

Talat lätt språk

Principerna för lätt språk kan utnyttjas också när man forskar i talat språk. Talat lätt språk kan behövas i sådana situationer där man har svårigheter att förstå och uttrycka sin egen åsikt eller när man inte vet vad man kan och får säga i en viss situation. Teorin för talat lätt språk har utvecklats i Finland på 2000-talet och den innehåller många likadana aspekter som skrivet lätt språk. I Sverige har definitionen av lätt språk fokuserat på skrivna texter men nuförtiden inkluderar principerna också talat lätt språk. Principerna för talat lätt språk har utvecklats för att stödja kommunikation i situationer som är asymmetriska och där den som har bättre språkkunskaper kan stödja sin samtalspartner med sämre kunskaper. Asymmetriska situationer kan innehålla olika slags problem med förståelse och till dessa problem försöker principerna för lätt språk erbjuda lösningar (Bohman 2021: 535; Leskelä 2019: 89, 221, 252.)

Principerna för talat lätt språk ger anvisningar för hur man kommunicerar klart och förståeligt med talat språk. När man är i en samtalssituation som kräver lätt språk borde man använda enkla och korta uttryck och sådana ord som är bekanta för samtalspartnern, alltså sådant språk som är anpassat enligt samtalspartnerns behov och som möjliggör att båda parterna hänger med i diskussion. Anpassningen underlättas om parterna känner varandra. Om den andra inte förstår kan man försöka använda parafraser eller ge konkreta exempel på ämnet som man talar om. Det hjälper också att upprepa svåra ord, vilket ingår även i de vanligaste språkundervisningsmedlen. Det ingår ytterligare i principerna att inte genast byta språk när den andra parten bara håller på att lära sig. (Leskelä 2006: 57–59; Leskelä 2019: 237.)

Dessa principer kan man utnyttja också i undervisningen av främmande språk, där eleverna har sämre kunskaper i det undervisade språket än lärarna. I språkundervisningen är det också viktigt att

uppmuntra språkinlärare att använda språket även om de har dåliga språkkunskaper. I anvisningarna för talat lätt språk finns det också medel för hur man kan stödja språkinlärare. Enligt dem kan man förklara de ord och begrepp som har orsakat störningar och svårigheter, ställa frågor som stöder att samtalet går vidare och även ha ett visst, klart tonfall när man pratar. Ett klart tonfall betyder inte att man borde prata väldigt långsamt och hörbart samt artikulera överdrivet tydligt, utan att man kan strukturera sitt tal med hjälp av naturliga prosodiska medel, som intonation och rytm. (Leskelä 2019: 219, 244, 245.)

Som stöd för tal och dess förståelighet kan man använda också icke-verbala medel som är en viktig del av kommunikation. Blickar, ansiktsuttryck och gester har en stor betydelse i kommunikationssituationer. Med dem reagerar man, antingen medvetet eller omedvetet, på andras tal och det som sker omkring en. De hjälper till exempel att stödja tolkning och turtagning i samtal samt att uttrycka känslor. (Leskelä 2019: 248, 249.)

När det förekommer förståelseproblem i en asymmetrisk diskussion finns det möjlighet att lösa dem. Problemet kan vara till exempel att man inte hör eller förstår vad den andra säger. När det gäller språkundervisning kan man tänka sig att problemet oftast gäller att eleven inte förstår vad läraren säger. Att behandla förståelseproblem kan vara svårt för oftast försöker man lösa situationen så snabbt som möjligt och ibland kan man uppträda som om man hade förstått vad den andra säger även om man inte förstår alls. När man sedan börjar lösa problemet måste man först meddela att det finns någonting konstigt i kommunikationen. Sedan korrigerar man till exempel genom att repetera eller omformulera budskapet och på det sättet försöker man lösa situationen. Man kan också korrigera den andras tal direkt och ordagrant, men i språkinlärningssituationer kan det oftast kännas nedslående. (Leskelä 2019: 252–254.)

I vissa fall kan det vara mer krävande att tala än att skriva lätt. För att samtalet ska fungera måste man till exempel ha en viss talhastighet, så man kan inte tänka på sina uttryck för länge. I en samtalssituation finns det också andra aspekter som påverkar situationen, som till exempel icke-verbal kommunikation, deltagares känslor och annan information som påverkar deltagares sinnen. Ett problem med talat lätt språk är också att om man bara koncentrerar sig på att anpassa sitt språkbruk är det möjligt att den äkta interaktionen och närvaron lider och man inte lyssnar eller reagerar på sin samtalspartners tal. (Leskelä 2019: 214.)

3 Att anpassa språk

I detta kapitel presenterar jag ackommodationsteorin som heter *communication accommodation theory* (varav jag använder förkortningen CAT). Den används för att förklara de orsaker som man har till att anpassa sitt språk samt att beskriva hur anpassningen syns i kommunikation. Med hjälp av CAT kan jag alltså analysera och förklara lärares uppfattningar av anpassning. Utöver detta presenterar jag också andra strategier som man kan använda för att anpassa språk. Dessa strategier har likadana drag med CAT och med varandra men har ändå olika synvinklar till språklig anpassning.

3.1 Communication accommodation theory

Förenklat betyder kommunikativ ackommodation den process där en person ändrar sitt verbala och icke-verbala uppförande enligt den kontexten där interaktionen sker, för att undvika att kommunikationen misslyckas (Atalay 2015: 1, 3). Till exempel i klassrummet påverkar hur eleverna svarar på lärares tal på hur lärare reagerar och agerar, vilket kan leda till att lärare anpassar sitt språk (Farrell 2009: 6). Ackommodationsprocesser under en lektion kan också påverka elevers möjligheter att lära sig ett främmande språk antingen positivt eller negativt (Giles & Coupland: 60). I ackommodationsforskningen ingår olika aspekter, till exempel på vilka sätt människor gör ackommodation, varför de gör det, vilken nytta man har av att anpassa sitt språk och vilka sociala konsekvenser det har samt om anpassning sker medvetet eller omedvetet. (Gasiorek 2016: 13,14.)

Communication accommodation theory baserar sig på speech-accommodation theory (SAT), som har utvecklats inom en sociolingvistisk ram. SAT skapades för att förklara ändringar i människors sätt att tala under sociala sammanträffanden samt de sociala konsekvenser som dessa ändringar har. Det centrala i SAT är att enligt den är människor motiverade att anpassa sitt sätt att tala under social interaktion för att få samtalspartners sociala godkännande, öka samtalets effektivitet och vidhålla positiva sociala identiteter. SAT har mycket likadana drag som communication accommodation theory, som jag presenterar djupare i detta kapitel, men nuförtiden tar man hellre hänsyn till kommunikationen som helhet och alla dess former, inte bara tal som i SAT. (Beebe, Giles 1984: 8.)

Communication accommodation theory, om vilken jag använder förkortningen CAT, presenterar en modell för hur och varför individer anpassar sitt språkliga beteende beroende på vilken kontext de befinner sig i. Den har sina rötter i socialpsykologisk forskning om likhet och kan betraktas som en tvärvetenskaplig modell som beskriver de relations- och identitetsprocesser som sker i interaktion.

CAT kan utnyttjas inom olika forskningsområden och strävar efter att förklara en bred skala av kommunikationsformer, både ur subjektiv och objektiv synvinkel, på individens och den sociala gruppens nivå. Den har tillämpats till exempel i forskning av kommunikation mellan grupper med olika sociala och kulturella bakgrunder, inom organisationer och speciellt mellan olika generationer (se underkapitel 1.2). CAT tar hänsyn till också hur stor och viktig roll makt och andra faktorer på makronivån har i kommunikation. Utgångspunkten för CAT är att förhållanden mellan människor och grupper byggs genom kommunikation och härmed anses det viktigt att förklara, inte bara hur, utan också varför man anpassar sitt språk. Anpassning ses som en fundamental och nödvändig del av interaktion, som ofta sker omedvetet. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 36; Gallois, Ogay & Giles 2005: 123, 130; Gasiorek 2016: 26–28; Giles & Powesland 1997: 233.)

CAT baserar sig på några generella antaganden. Enligt teorin är kommunikativ interaktion alltid född i en sociohistorisk kontext och den samt normer styr ackommodationsprocessen. Med tanke på CAT är den viktigaste synpunkten att undersöka de uppfattningar som deltagarna i interaktionssituationen har om kontexten. Förutom deltagarnas uppfattningar är det faktorer på makronivå, som till exempel deltagarnas historia, gruppens status och stabilitet mellan gruppernas relationer, som avgränsar det hur deltagarna uppfattar maktrelationer och hur de avspeglas i interaktion. (Atalay 2015: 5; Gallois, Ogay & Giles 2005: 136.) Enligt CAT är kommunikation både utbyte av referenser och förmedling av personella och sociala identiteter, vilket betyder att människor uttrycker sin sociala status och tillhörighet genom sitt språkliga beteende (Atalay 2015: 4). Detta hjälper deltagarna att kontrollera den sociala distansen som finns mellan dem. CAT baserar sig också på tanken om att deltagarna i interaktion åstadkommer kommunikation genom att anpassa sitt kommunikativa beteende till samtalspartners kommunikativa egenskaper. Deltagarna har förväntningar om vad som är lämplig ackommodation i interaktion, vilket ses som en viktig aspekt i CAT. (Gallois, Ogay & Giles 2005: 136, 137.)

CAT teoretiserar anpassningsstrategier samt motiv för anpassning och delar in både strategierna och motiven samt typer av anpassning som används i interaktion i grupper (Gallois, Ogay & Giles 2005: 137). Enligt CAT finns det alltså tre grundläggande sätt att anpassa sin kommunikation i förhållande till andra, som är konvergens, divergens och vidhållande. Konvergens syftar på att man anpassar sitt kommunikativa beteende så att det liknar den andras beteende för att visa tillhörighet och bli bättre förstådd. Om två personer anpassar sitt språk samtidigt enligt den andra partens sätt att tala är det fråga om inbördes konvergens. Typiskt återspeglar konvergens personens medvetna eller omedvetna lust till socialt godkännande samt integration eller identifikation med andra. Ju mer individen vill nå den andras godkännande desto högre är sannolikheten för att det sker konvergens i kommunikation. Konvergensens omfång och frekvens kan variera enligt socialdemografiska faktorer, som till exempel

ålder eller etnicitet. (Atalay 2015: 5; Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 36; Giles & Coupland 1991: 64, 73; Giles & Powesland 1997: 232; Hernández Campoy 2016: 102.)

Divergens för sin del syftar på att den ena parten anpassar sin kommunikation så att den är olik den andra partens kommunikationssätt för att signalera distans från en grupp eller individ. Syftet med divergens är alltså att framhäva skillnader i tal och icke-verbal kommunikation mellan sig själv och andra människor eller grupper. Den kan också användas för att få ordning och ett visst innehåll i en kommunikationssituation. Både konvergens och divergens kan vara antingen objektiv, när förändringarna i talet granskas utifrån oberoende av talaren, eller subjektiv, när anpassningen betraktas ur talarens egna tankar. Det tredje grundläggande sättet av anpassning som CAT identifierar heter vidhållande. Det kan även ses vara en form på divergens, eftersom den betyder att talaren bevarar sitt kommunikationssätt utan att ta hänsyn till sin samtalspartner och att anpassa sin kommunikation. Vidhållande kan alltså definieras även som avsaknad av anpassning, men det räknas ändå med i anpassningsstrategierna enligt CAT. (Atalay 2015: 5; Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 37; Giles & Coupland 1991: 65, 69, 87; Giles & Powesland 1997: 232; Hernández Campoy 2016: 102.)

Sådana talare som använder konvergens anses ofta vara mer behagliga, lättförståeliga och samarbetsvilliga. Å andra sidan kan det att man konvergerar orsaka negativa saker för talaren själv. Att konvergera kan vara besvärligt och det finns en risk för att man börjar förlora sin personliga och sociala identitet. (Giles & Coupland 1991: 75.) Däremot visar divergens när personen har lust att fjärma sig socialt och hen vill skapa en viss social identitet genom att öka olikheterna i sin talproduktion. Därför kan personens beteende ses som en signal på ovänlighet och överlägsenhet. Också vidhållande tolkas ofta som oartigt och stötande. Men hur deltagarna i kommunikationssituation förhåller sig till konvergens, divergens och vidhållande beror på situationen och kontexten, och i vissa fall kan även divergens ses som positivt. Allt som allt, används anpassningsstrategierna till exempel för att visa likhet eller olikhet, för att bli förstådd och för att upprätthålla en viss relation. Strategierna kan också förändra sig under interaktionssituationen på grund av deltagarnas beteende och kommunikationstaktik. (Gallois, Ogay & Giles 2005: 128, 137, 138; Giles & Coupland 1991: 80; Hernández Campoy 2016: 102.)

Både konvergens och divergens kan ha olika former beroende på det kommunikativa beteendets sociala värde, grad, symmetri, modalitet och varaktighet. När anpassning har socialt värde kan den ses gå antingen uppåt eller neråt. Om människan ändrar sin kommunikation i riktning mot en mer värderad variation av språk, till exempel en viss accent, sker anpassning uppåt. Neråt sker anpassningen när kommunikation ändras mot en mindre värderad, till och med stigmatiserad, varietet. Anpassningen kan också beskrivas som fullständig eller partiell. Talare kan till exempel anpassa sina

talhastigheter så att de motsvarar varandra antingen helt eller delvis. Att helt anpassa sitt språk ses ofta som en mer positiv sak än om anpassningen är bara partiell. Även anpassningens varaktighet kan variera: ibland sker anpassning bara under en eller några korta interaktionssituationer och ibland pågår den kontinuerligt och regelbundet under en längre period. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 37, 38; Giles & Coupland 1991: 67, 79.)

Enligt CAT har den kommunikativa anpassningen två separata funktioner. Den första är den affektiva funktionen som behandlar social ställning mellan talare och samhörande identitetsfrågor. Den andra är den kognitiva funktionen som behandlar förståelse och anpassning i områden som går att observera, som ordförråd, syntax och talhastighet. (Gasiorek 2016: 27, 28.) Som Giles, Scherer och Taylor (1979) konstaterar kan denna indelning också användas när man behandlar motiv att anpassa sitt språk (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 41). De affektiva motiven innehåller en tanke om att talare använder kommunikativa metoder för att kontrollera social distans och visa sina attityder mot varandra. Man kan till exempel sträva efter socialt godkännande genom att anpassa sitt språk och sina gester så att de motsvarar de andras sätt att tala. Man kan också använda språk för att visa att man inte tillhör någon grupp, alltså divergens, eller för att visa ogillande mot andra. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 42.) Om man tycker om samtalet och är villig att delta i det, är man också motiverad att anpassa sitt språk (Atalay 2015: 4). Anpassningen kan ske också på basis av kognitiva motiv, vilket betyder att man försöker öka kommunikationens effektivitet och förståelse mellan parterna i kommunikation (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 43).

För att förstå motiven för kommunikativ anpassning måste man enligt CAT ta hänsyn till den processen som pågår under en kommunikationssituation. Processen börjar med *initial orientation*, som innehåller allt som deltagarna tar med sig till interaktionssituationen (Gallois, Ogay & Giles 2005: 135). En steg av denna process är den historia som deltagarna delar och dess längd kan variera från att träffa någon för första gången till en långvarig relation. Om deltagarna i en interaktionssituation delar en positiv historia sker det troligen konvergens i deras kommunikation, och tvärtom. Också sociokulturella normer påverkar kommunikationsprocessen för de bestämmer hur, när och med vem det är lämpligt att vara i interaktion. Sociokulturella normer till exempel specificerar hurdant språk som är passande i en viss situation. Hur den kommunikativa situationen konstrueras beror också på relationer inom gruppen för de determinerar om deltagarna är motiverade att antingen konvergera eller divergera. När interaktionen börjar, påverkar deltagarnas psykologiska ställning gällande ackommodation (*psychological accommodative stance*) hur den går vidare. Denna ställning utformas av deltagarnas syn på de motiv och det beteende som de andra har i interaktionssituationen. Den kan vara dynamisk så att den förändrar sig under situationen när deltagarna reagerar på och besvarar varandras behov, motiv och beteende. I alla fall påverkar den de

ackommodationsstrategier som deltagarna tillägnar sig. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 44, 45; Gallois, Ogay & Giles 2005: 135.)

Ibland är den språkliga anpassningen symmetrisk, vilket betyder att när två personer står i interaktion följer de varandras sätt att kommunicera. Detta kan betyda till exempel att medlemmar i en grupp inte pratar om något visst, sensitivt ämne för att uppehålla ro och harmoni. När en person inte följer den andras kommunikationssätt, kallas anpassningen asymmetrisk. Det är också värt att ta hänsyn till om talare anpassar sig till alla möjliga dimensioner eller inte. Om hen ändrar bara en dimension i sitt tal är det fråga om unimodal anpassning men om hen ändrar flera dimensioner anpassar hen sig multimodalt. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 38.) CAT tar också hänsyn till att människor kan ha olika syner på vad som uppfattas som lämplig anpassning beroende på den sociohistoriska kontexten i interaktion. Ibland är det möjligt att en person har som avsikt att anpassa sitt språk eller hen tror att hen anpassar sig lämpligt men att den andra inte uppfattar lämplig anpassning på samma sätt. (Gasiorek 2016: 28, 29.)

En viktig fråga gällande CAT är om anpassningen sker medvetet eller omedvetet. Forskningen visar att man ofta anpassar både sitt verbala och icke-verbala beteende, som till exempel accent, talhastighet, syntax, gester samt ansiktsuttryck, omedvetet och automatiskt under interaktionssituationen. Å andra sidan är det också möjligt att dessa samma anpassningar sker medvetet, om det finns ingripande omständigheter för det. Om till exempel lyssnaren visar att hen inte förstår vad talaren säger kan talaren välja att ändra och justera sina gester, ordval och syntax samt andra aspekter i kommunikation för att underlätta kommunikationen och lyssnarens möjligheter att förstå. Eller om man vill visa att man hör eller inte hör till en viss grupp kan man medvetet använda eller undvika vissa ord och uttryck. (Gasiorek 2016: 30, 31.)

Ackommodation kan även delas in i psykologisk ackommodation, som innehåller talares motiv och syften att anpassa sitt språk, och lingvistisk ackommodation, som handlar om det språk som talare verkligen använder för att nå dessa syften. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 40; Giles & Coupland 1991: 82). Psykologisk och lingvistisk ackommodation är ofta likadana men i några situationer kan det ske att psykologisk konvergens sker samtidigt med lingvistisk divergens eller tvärtom. Sådana situationer är till exempel relationen mellan lärare och elev, som kan kallas för en komplementär relation, där rollerna i situationen kompletterar varandra och därför måste deltagarna vara av samma åsikt om interaktionens gång och sina positioner i den. (Giles & Coupland 1991: 82, 83.)

Det finns också hinder för språklig ackommodation. Även om man har motivation att anpassa sitt språk kan det finnas begränsningar i ens förmåga till anpassning. Till exempel fysiologiska hinder kan påverka ens förmåga att anpassa sitt språk. Några utvecklingsstörningar, som autism, kan orsaka

det att individen aldrig uppnår vissa kommunikativa kunskaper, hur motiverad hen än skulle vara. Också det hurdana verbala, icke-verbala eller paralingvistiska egenskaper man har och kan producera, påverkar oundvikligen ens förmåga att anpassa sitt språk. För att möjliggöra anpassningen kan man utvidga sin språkliga repertoar eller försöka ackommodera helt utanför repertoaren, men det kräver ofta mycket arbete så det är vanligare att man använder bara de egenskaper som man redan behärskar. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 46, 47.) Som Gasiorek, Van de Poel och Blockmans (2015) konstaterar är det ofta affektiva motiv som gäller när interaktionssituationen kräver lingvistisk ackommodation för att man vill framhäva sociala aspekter i situationen (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 46, 47).

Utöver hinder för ackommodation finns det också *non-accommodation*, som kan ha olika former. En form av den är *counter-accommodation* där talare försöker maximera skillnaden mellan sig själv och sin samtalspartner, antingen som individ eller medlem av en grupp. Denna typ av *non-ackommodation* är mycket kraftig och innefattar ofta negativt och även fientligt beteende. När talaren bara bibehåller sitt eget sätt att kommunicera utan att förändra det enligt samtalspartnern kallas det för *under-accommodation*. Ett exempel på detta är när man talar ett språk som man vet att den andra inte behärskar. *Non-accommodation* kan också vara *over-accommodation*, där talaren anpassar sin kommunikation så att den passar hens fördomar mot eller stereotyper om samtalspartnern. Det här slags beteende är kontroversiellt eftersom talaren kan ha goda avsikter men ändå beter sig på ett olämpligt sätt och hens samtalspartner kan känna att hen blir underskattad och blivit till åtlöje. (Atalay 2015:6; Gallois, Ogay & Giles 2005: 141)

Att anpassa sitt språk i en interaktionssituation kan ha olika konsekvenser. Oftast koncentrerar CAT-forskning sig på hur talare värderas och kommunikationens kvalitet som konsekvenser av ackommodation, men också andra aspekter är möjliga. Som tidigare sagts i detta kapitel har konvergens i interaktion visat sig öka talarens behaglighet, begriplighet, mellanmänskligt engagemang samt kompetens och trovärdighet. Den ökar även relationell solidaritet och mer positivt uppförande i allmänhet. Däremot associeras divergens och vidhållande oftast med negativa konsekvenser och karakteriseras som stötande, oartig eller antipatisk. Det är ändå viktigt att märka att dessa aspekter inte alltid stämmer utan kommunikativt beteende kan ha olika sociala betydelser och olika människor har olika uppfattningar om samma beteende och dess konsekvenser. (Dragojevic, Gasiorek & Giles 2016: 47–49.)

3.2 Andra anpassningsstrategier

Som redan ovan konstaterades betyder kommunikativ anpassning att man anpassar sitt verbala och icke-verbala uppförande enligt den kontext där man befinner sig. För att behandla varför och hur man anpassar sitt språk kan man utnyttja även andra teorier och konstruktioner om språklig anpassning. (Gasiorek 2016: 13.) I detta kapitel kommer jag att presentera några teorier utöver CAT och hur de ser på kommunikativ anpassning.

En av de tidigaste teorierna gällande kommunikativ anpassning är *response matching*. Den avser en situation där en person genast anpassar sitt språk så att det är likt något drag i samtalspartnerns språk (Giles & Powesland 1975: 149). *Response matching* sker i olika verbala och icke-verbala beteenden genom att man ändrar till exempel ord, gester, ställning, självuttryck samt längd och typ av sitt yttrande. Medan några element av *matching*, som till exempel självuttryck, kan ses ske medvetet sker andra element, som ställning, matchande ord och gester, omedvetet. *Response matching* kan ses som ett resultat av imitation eller social inlärning och oftast har den positiva effekter med tanke på kommunikationssituationen för den ökar till exempel känslan av samhörighet. *Response matching* kan också ses som negativ till exempel i reciprocitet av verbalt missbruk och störande beteende. (Gasiorek 2016: 14; Giles & Coupland 1991: 84.)

Kodväxling för sin del kan definieras som användningen av två eller flera språk eller dialekter under en talsituation där polyglotter kommunicerar med varandra. Det finns två olika slag av kodväxling: den är antingen bunden till situationen så att man i en viss situation använder ett visst språk eller metaforisk så att samtalet innehåller vissa pragmatiska konventioner som hjälper att tolka till exempel avsikterna med samtalet och talarens inställning till budskapet. Med tanke på funktioner kan kodväxling användas för att nå flera olika mål. Med den kan man inkludera och exkludera medlemmar av publiken samt visa identifikation och samband eller tvärtom med andra. Även om kodväxling har flera olika funktioner kan den ses ske så att talaren själv är omedveten om processen. (Gasiorek 2016: 14, 15; Giles & Coupland 1991: 77.)

I *audience design* tar man alltid hänsyn till publiken när man pratar eller kommunicerar på något sätt. Både lingvistisk variation, som fonetiska varianter, och tema och innehåll som man talar om kan ha valts så att de passar publiken. Enligt denna teori kan ändringar i kommunikation vara antingen reaktiva eller proaktiva och påverka både begripligheten och den sociala betydelsen hos det som man säger till publiken. Den antar att anpassning är strategisk och motiverad verksamhet och härmed sker anpassningen medvetet. Som teori och modell är *audience design* i första hand deskriptiv och koncentrerar sig på de sociala effekterna av anpassning i stället för att utreda orsaker till den. *Recipient design* för sin del utgår från idén om att talare planerar sin kommunikation enligt de

information som hen har om mottagaren. Den varierar från att syfta till talet hos en viss person till att prata till en person som är en medlem i en viss kategori (Linell 1998: 103). Den primära funktionen och inverkan hos *recipient design* kan ses vara att säkerställa att informationen är tillgänglig och kommunikationen effektiv. Skillnaden mellan de här två *recipient*-teorierna är att *recipient design* koncentrerar sig på ordval och talets innehåll medan *audience design* fokuseras på talets paralingvistiska egenskaper. (Gasiorek 2016: 15, 16.)

Grounding är en teori som tar en lite annorlunda synvinkel på kommunikativ anpassning. Den kan definieras så att man tillsammans med sina samtalspartner bearbetar språk och kommunikation på ett sådant sätt att alla förstår varandra tillräckligt bra med tanke på situationen och dess krav. Alltså utgår *grounding* från tanken om att kommunikation är en aktivitet som samtalsparterna delar och där man anpassar sitt språk för att främja aktivitet och innehåll i interaktion. Enligt teorin följer och testar man sitt språkbruk hela tiden för att säkerställa förståelsen och samtidigt försöker man anpassa sitt språk och beteende till andra för att skapa en gemensam grund för interaktion. (Gasiorek 2016: 16, 17.)

En synpunkt på anpassning är också imitation (*mimicry*) där man imiterar en annan person utan att man är medveten om det. Imitation kan ske i verbalt beteende, som talhastighet, accent samt syntax, och i fysiskt beteende som gester och ställning. Forskningen har visat att imitation används för att skapa och visa socialt stöd och för att förenkla social interaktion. Genom att imitera andra är det även möjligt att förstå andras känslor och känna igen dem, så imitation används ofta som kommunikationsverktyg för att behandla känslor och hantera social distans. När man använder imitation är det sannolikt att samtalspartnern upplever det positivt för den ökar till exempel empati och tillgivenhet för gruppen. (Gasiorek 2016: 17.)

Till sist erbjuder *interaction adaptation theory* (IAT) en modell för att reda ut när kommunikativt beteende är konvergent och när det är divergent. Enligt IAT har en person som kommer till en interaktionssituation vissa krav, förväntningar och önskningar med tanke på beteendet i situationen. Dessa tre element bildar personens interaktionsposition och när det verkliga beteendet i situationen är mer positivt än personens interaktionsposition, sker det konvergens. Om beteendet i situationen däremot är mindre positivt än personens interaktionsposition leder det till divergens och kompensation. Alltså har människor enligt IAT en läggning för anpassning och synkronism men de formas också av personliga faktorer och situationsfaktorer. Med tanke på att människors beteende styrs av fundamentala mänskliga krav är det enligt IAT sannolikt att anpassningen sker omedvetet. (Gasiorek 2016: 19.)

Sammanfattningsvis kan man säga att de teorier och konstruktioner som presenterades ovan har olika förklaringar till varför och hur man anpassar sitt språk, varierande förslag om funktioner och sociala

effekter av anpassning och olika syner på om anpassning sker medvetet eller omedvetet. Trots detta delar de också vissa uppfattningar om språklig anpassning. Enligt alla presenterade teorier är anpassningen en fundamental fråga i interaktion för den möjliggör social interaktion och sker vitt inom olika domäner. Anpassningen har två funktioner: 1) att skapa en gemensam grund så att koherent interaktion kan inträffa och 2) att sköta den sociala distansen mellan individer samt mellan individer som gruppmedlemmar. (Gasiorek 2016: 25.)

Olika strategier och teorier ser anpassningen också som svar på andras förväntningar eller som en process som inleds av talaren för att nå en viss slutsats, antingen med tanke på sociala relationer eller interaktion. Människor kan ses ha förväntningar om vad som ingår i ett bra beteende och i en lämplig anpassning i en viss kontext. Många av de presenterade strategierna utgår också från det att anpassningen sker omedvetet och automatiskt, som till exempel när man använder vissa dialekter, ord och gester eller imiterar andras emotioner. Samtidigt kan språket även vara medvetet och avsiktligt anpassat. (Gasiorek 2016: 25, 26.)

Om man jämför de ovan presenterade kategorierna med CAT är de likadana vad gäller till exempel det att anpassningen kan ske verbalt eller icke-verbalt, att den kan vara reaktiv eller proaktiv och att människor har olika normer för anpassningen. Men CAT erbjuder också sådana aspekter på anpassning som de andra inte gör. Den tar till exempel hänsyn till hur stor betydelse människans sociala identitet har i anpassning och erbjuder en djupare förståelse för de olika formerna som kommunikativ anpassning kan ha och de konsekvenser som olika slags anpassningar kan förorsaka. CAT erkänner också att människan samtidigt kan konvergera och divergera på olika nivåer av kommunikationen. Den erbjuder också en möjlighet att förstå hur man uppfattar, värderar och bemöter sådan kommunikation som inte är anpassad på ett lämpligt sätt. (Gasiorek 2016: 31, 32.)

4 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag de metoder som jag har använt för datainsamling och analys samt berättar mer om min materialinsamling och informanterna som deltog i forskningen. Först, i underkapitel 4.1, presenterar jag min datainsamlingsmetod och motiverar varför jag har valt att använda den. Därnäst i underkapitel 4.2 beskriver jag materialinsamlingsprocessen och presenterar de intervjuade lärarna. Därefter framställer jag analysmetoden och analysprocessen i underkapitel 4.3. Till sist, i underkapitel 4.4, diskuterar jag undersökningens tillförlitlighet.

4.1 Datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod i denna undersökning använder jag intervjuer för att få fram lärares åsikter så mångsidigt som möjligt. För att jag vill veta vad lärarna själva tänker om ämnet, är intervju en passande metod. Intervju är också en flexibel metod och möjliggör det att jag vid behov kan rätta missförstånd, ställa frågor och ha ett smidigt samtal med informanten. Jag kan också fråga efter motiveringar för informanternas åsikter och få en djupare insikt om det forskade ämnet, som inte skulle vara möjligt om jag använde till exempel enkät som metod. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35; Tuomi & Sarajärvi 2018: 84, 85.)

Av de olika intervjumetoderna valde jag att använda temaintervju, alltså en halvstrukturerad intervju. Temaintervju betyder att jag diskuterar med informanter om vissa ämnen, som har bestämts i förväg och som baserar sig på bakgrunden till det forskade fenomenet. Med hjälp av temaintervjun strävar jag efter att förstå och få en uppfattning om det forskade ämnet. I temaintervjun är det alltid fråga om en människa och hens verksamhet samt åsikter, som forskaren försöker att få tag på med hjälp av frågor om det valda temat. (Kananen 2014: 70, 72.) Temaintervjun möjliggör att jag verkligen kan fördjupa mig i det valda ämnet med informanten och ställa preciserande frågor baserade på informanternas svar. I en temaintervju måste man ändå ha ändamålsenliga frågor som baserar sig på forskningens teoretiska referensram och att jag har haft sådana här frågor har säkert hjälpt mig att få fram sådana saker i intervjuerna som är nyttiga med tanke på undersökningens syfte. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 88.)

Jag intervjuade lärare via videokonferensprogrammet Zoom. Det underlättade intervjuerna för informanterna bor och jobbar runtom i Finland. Enligt Eskola, Lätti och Vastamäki (2018: del 1) är det viktigt att tänka på platsen där intervjun sker: den borde vara ett lugnt ställe som gärna är bekant för informanten och där hen känner sig trygg och bekväm. Att ha intervjuerna via Zoom möjliggjorde

att lärarna själva kunde välja var de vill vara under intervjusituationen. I intervjuer som sker via någon applikation måste man också ta hänsyn till att det kan förekomma problem med till exempel uppkopplingar och därför lönar det sig att testa tekniken på förhand och ha ett annat sätt att utföra intervjuer om det finns problem med tekniken (Eskola, Lätti och Vastamäki 2018: del 1).

Det kan också finnas andra problem med intervjuer än tekniska utmaningar. Om intervjuaren inte har tidigare erfarenhet av att intervjua kan det påverka intervjun negativt, för intervjusituationen kan kräva smidighet och snabba reaktioner från intervjuaren. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35.) Jag hade inte gjort intervjuer tidigare och jag var medveten om att det kan uppstå olika slags problem, men jag försökte förbereda mig så bra som möjligt genom att läsa litteratur och göra en tydlig stomme för intervjun. Intervjufrågorna preciserade jag också med hjälp av min handledare så att de skulle fungera i intervjusituationen. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2008: 35) finns det också problem med intervjuns tillförlitlighet om informanterna bara ger sådana svar som de tycker är socialt acceptabla. Det här tycker jag inte nödvändigtvis är ett problem i denna undersökning för intervjun handlar om informanternas uppfattningar och jag hoppas att de uttrycker sig fritt.

4.2 Materialinsamling och informanterna

Materialinsamlingen för denna undersökning skedde i november 2021. Jag började intervjuprocessen genom att skicka epost till svensklärare som jag tänkte skulle vara intresserade av att delta i forskningen. Jag har jobbat som lärarvikarie i flera olika skolor vilket underlättade att hitta informanterna för jag hade relationer till lärare och visste redan vem jag kunde närma mig. När jag hade kontaktat lärarna och de hade visat sitt intresse för att delta kom vi överens om tidpunkten för intervjun och jag skickade bakgrundsinformation om studien (se bilaga 1).

Jag intervjuade alltså 5 svensklärare som undervisar svenska som B1-språk på grundskolenivån eller i gymnasiet. De har arbetserfarenhet mellan 4 månader och 27 år och de undervisar i olika skolor runtom i Finland. Vissa av lärarna undervisar bara svenska medan några har också andra språk eller klassundervisning vid sidan av svenska. Alla har i varje fall behörighet som svensklärare. Lärares namn och arbetsplatser kommer inte att avslöjas i den här undersökningen.

Alla intervjuer genomfördes med videokonferensapplikationen Zoom för det var lättare på grund av att lärarna bodde runtom i Finland och det kändes också tryggare med tanke på den rådande coronapandemisituationen. Zoom fungerade bra och jag spelade också in intervjuerna med den. Om det hade uppstått problem med Zoom skulle det ha varit möjligt att använda till exempel Microsoft Teams i stället. Alla intervjuerna hölls på finska för det var informanternas modersmål. Den kortaste

intervjun tog 25 minuter och den längsta 38 minuter. Jag började intervjuerna med lite småprat och frågade sedan om tillstånd till att jag fick spela in intervjun och använda deras svar i min forskning. Sedan började vi själva intervjun. Jag hade skickat ramen för intervjun och de centrala temana tillsammans med bakgrundsinformation (se bilaga 2) så lärarna hade haft möjlighet att bekanta sig med temana och förbereda sig lite före intervjun.

4.3 Analysmetod

Jag analyserar det samlade materialet enbart kvalitativt. Syftet med kvalitativ forskning är att beskriva, förstå och göra en tolkning av det fenomen som man forskar i. Det är centralt att hitta de kategorier, modeller och beskrivningar som bäst beskriver fenomenet. Det lönar sig att välja att använda en kvalitativ analysmetod när man vill ha en djup bild av det utforskade fenomenet för då koncentrerar man sig bara på ett par objekt som sedan analyseras noggrant men som inte ger möjligheter att generalisera. (Kananen 2014: 17, 18; Larsson 1986: 8.) Som i denna undersökning har jag bara 5 informanter vilket orsakar att resultaten bara handlar om deras åsikter och erfarenheter och jag kan inte göra någon generalisering av hur alla lärare upplever det utforskade fenomenet. Det är ändå möjligt att få ett nytt sätt att förstå fenomenet på basis av undersökningens resultat. (Kananen 2014: 19).

Som analysmetod använder jag fenomenografi som är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsinsats. Jag valde att använda just fenomenografi i min forskning för mitt syfte är att utreda lärares uppfattningar av kommunikation och språklig ackommodation, och inom fenomenografi är man intresserad av de uppfattningar som informanterna har. Fenomenografi utgår ifrån att olika människor ger olika innebörd åt företeelser i omvärlden. Det man försöker förstå, beskriver och tolkar är människors uppfattningar och det är dessa uppfattningar av världen som man är intresserad av inom fenomenografin. (Uljens 1989: 10.)

Kunskapsintresset inom fenomenografi består alltså av att beskriva, analysera och tolka de uppfattningar om olika fenomen som människor har. I praktiken sker detta i denna studie genom att jag noggrant sätter mig in i materialet och hittar och jämför likheter och skillnader i de uppfattningar som lärare har uttryckt. Därefter ska materialet kategoriseras i skilda grupper. Dessa grupper måste formuleras så att de på bästa möjliga sätt karakteriserar gruppernas meningsinnehåll. Karakteriseringarna kallas för beskrivningskategorier. (Metsämuuronen 2008: 19; Uljens 1989: 11, 12.)

Beskrivningskategorier används för att beteckna och sammanföra en grupp individers skilda uppfattningar av samma fenomen. Kategorierna behövs eftersom i fenomenografi är den enskilda individens subjektiva uppfattningar intressanta endast i relation till andra individers uppfattningar, och med hjälp av kategorier kan beskrivningen koncentrera sig på en kollektiv nivå. Det är viktigt att inte definiera beskrivningskategorier på förhand och att inte utgå från ett färdigt kategorisystem, utan att man skapar kategorierna utgående från det samlade materialet, alltså i denna avhandling på basis av det som kommer fram i intervjuerna med lärarna. Härmed kan beskrivningskategorierna anses vara forskningens resultat. (Uljens 1989: 39, 42, 43.)

När man gör beskrivningskategorier och beskriver resultat är det viktigt att göra skillnad mellan *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. I praktiken betyder det att i resultatdelen presenterar jag teori och tidigare forskning som *första ordningens perspektiv* och de resultat som jag får i min egen forskning, alltså de intervjuade lärarnas uppfattningar, fungerar som *andra ordningens perspektiv*. I fenomenografi är man alltså mer intresserad av den andra ordningens perspektiv som beskriver hur någon uppfattar något. (Larsson 1986: 12.)

Analysprocess

För att kunna påbörja analysprocessen transkriberade jag först intervjumaterialet ordagrant. Att göra en noggrannare transkribering var inte nödvändigt för det spelar ingen roll hur man säger något utan bara det vad man säger är viktigt med tanke på den här undersökningen. Enligt Uljens (1989: 44) är det första steget i en fenomenografisk analys att söka efter sådana uttalanden som är relevanta för den aktuella forskningsfrågan. Därefter ska man analysera dessa uttalanden i förhållande till den kontext de förekommer i och sedan jämföra deras meningsinnehåll. De utvalda citaten bildar en *pool of meanings* vilket betyder att forskaren inte koncentrerar sig på vem som har sagt vad utan riktar sin uppmärksamhet mot citaten i sig. Det vill säga analyserar man inte varför en individ presenterar en speciell uppfattning eftersom individers uppfattningar kan förändras och beror på situationen. Därför koncentrerar analysen sig på en kollektiv nivå och individers uppfattningar är intressanta bara när man jämför dem med andras uppfattningar. (Uljens 1989 42–44.)

Genom att följa Uljens (1989) anvisningar började jag analysen genom att läsa igenom transkriberingen och plocka ut sådana citat som hade sådant innehåll som var relevant med tanke på det fenomen som jag forskar i och mina forskningsfrågor. Jag sparade de valda citaten i ett dokument och började analysera vad som var det meningsfulla innehållet i varje citat. Genom att hitta kärnbetydelsen i varje citat var det möjligt att förena sådana citat som hade likadana betydelser i samma grupp och på det sättet skapa underkategorier. Efter att ha skapat underkategorier var det

möjligt att bilda beskrivningskategorier som innehöll underkategorier och som nämndes så att de skulle karakterisera gruppernas meningsinnehåll på bästa möjliga sätt (Uljens 1989: 11).

Beskrivningskategorierna utgör forskningens huvudsakliga resultat och därför är det viktigt att ta hänsyn till att kategorisystemens struktur kan variera. I denna avhandling har analysen strukturerats horisontellt vilket betyder att de enskilda kategorierna betraktas som jämbördiga i förhållande till varandra. Alltså anses kategorierna finnas på samma nivå och vara lika viktiga med tanke på forskningens resultat. (Uljens 1989: 46, 47.)

Slutligen bildade de citat som jag valde 30 underkategorier som grupperades i 6 beskrivningskategorier. I kapitel 5 presenterar jag forskningens resultat och där står beskrivningskategorierna som rubriker till underkapitlen och underkategorierna som rubriker till avsnitten under underkapitlen. En del av de valda citaten används som exempel när jag presenterar resultaten.

4.4 Undersökningens tillförlitlighet

I detta kapitel är det relevant att ta upp frågor som gäller forskningens validitet och reliabilitet. Oftast betyder validitet det att när man har lyckats att mäta eller observera det som man ville, är mätningen eller observationen valid. Detta kan vara problematiskt för forskare som jobbar med en kvalitativ inriktning för i kvalitativ forskning är man ofta bekymrad för om tolkningen av det material som representerar verkligheten är valid eller inte. Kvalitativa studier har också ofta en explorativ inriktning vilket betyder att man ofta är ute efter att få en ny förståelse av forskningsobjektet. Därför är analysens syfte inte att verifiera eller förkasta någon hypotes utan att finna en förståelse av ett fenomen som till dess har varit oklart. När det är fråga om fenomenografiska studier gäller validitetsfrågan framför allt hur bra beskrivningskategorierna representerar de uppfattningar som informanterna har uttryckt i intervjuerna. (Uljens 1989: 52–55.)

När man betraktar forskningens reliabilitet är det fråga om hur bra eller noggrant kategorierna lyckas med att kommunicera meningsinnehållet. Den centrala är inte om en annan forskare skulle analysera samma material på ett annorlunda sätt utan frågan är alltså om forskaren lyckas reproducera innehållet i datamaterialet så att man kan följa tolkningen och så att man kan se samband mellan tolkningen och det empiriska materialet. Om detta sker är kategorierna godtagbara. (Uljens 1989: 55, 56.) För att visa detta samband har jag i analysdelen i denna avhandling citat som jag har plockat ut ur mitt material. De ska hjälpa läsaren att fånga innehållet i den tolkning som jag har gjort av lärares uppfattningar. Därför kan citaten inte betraktas som bevis för att det kategorisystem som jag har skapat skulle vara

det bästa möjliga. För att ge en god bild av vad som menas lönar det sig att ange två citat som har olika funktioner: ett som uttrycker en uppfattning på ett fullödigt sätt och ett annat som uttrycker knappt uppfattningen men ingår ändå i en viss kategori. Det första illustrerar kategorin och det andra hjälper att avgränsa den. (Larsson 1989: 39.)

Om man samlar in material till sin forskning med hjälp av informanter, som jag har gjort i denna avhandling, finns det vissa forskningsetiska principer som måste tas hänsyn till. Den centrala etiska principen är att informanten har rätt att få tillräckligt med information om forskningen så att hen kan gå med på den på basis av de uppgifter som hen har. Informanten har alltså rätt att få veta vad som är forskningens innehåll, hur den genomförs och hur hens personuppgifter samt hens svar kommer att behandlas efteråt. Om informanten vill avbryta sitt deltagande har hen alltid rätt att göra det. Det är bra att ge all den här informationen skriftligt alltid när det är möjligt och det har jag gjort genom att skicka bakgrundsinformation via epost till alla informanterna (se bilaga 1). (Forskningsetiska delegationen 2019: 8, 9.)

När man skriver forskningsrapporten är det oftast viktigt att informanterna förblir anonyma så att det inte är möjligt att identifiera enskilda informanter, det vill säga att man inte till exempel får avslöja deras namn, adress eller andra personuppgifter (Forskningsetiska delegationen 2019: 12, 13). I denna rapport berättar jag på vilket skolstadium lärarna jobbar och allmänt om deras åldrar och hur länge de har jobbat men jag berättar inte deras namn eller den ort där de jobbar så det är omöjligt att identifiera dem.

5 Resultat

I detta kapitel presenterar jag undersökningens resultat. Jag presenterar resultaten med hjälp av de beskrivningskategorier som formades under analysen och som består av underkategorier. Beskrivningskategorierna har ordnats horisontellt, alltså behandlas de som lika viktiga (se kapitel 4.3). Jag belyser kategorierna med exempel som är citat från intervjuerna. Eftersom intervjuerna genomfördes på finska har jag översatt citaten till svenska, så att de står på båda språken i detta kapitel. Jag har utelämnat alla onödiga utfyllnadsord och upprepningar från citaten. Det är inte viktigt med tanke på forskningens resultat vem som har sagt vad och därför anger jag inte vem som har sagt citaten.

Tabell 1 Beskrivningskategorier och underkategorier om lärarnas uppfattningar

Beskrivningskategori	**Underkategorier**
1.Uppfattningar av lärares roll i kommunikation	1.1 Att vara exempel 1.2 Att prata svenska 1.3 Att vara uppmuntrande 1.4 Att skapa interaktion
2. Uppfattningar av språkval	2.1 Att använda svenska i bekanta sammanhang 2.2 Att använda svenska med duktiga och motiverade elever 2.3 Att använda svenska i obekanta sammanhang 2.4 Att använda finska i undervisning av nytt innehåll 2.5 Att använda finska för att hålla disciplin
3. Orsaker till anpassning	3.1 Elevernas allmänna dåliga språkkunskaper 3.2 Att eleverna inte förstår lärares tal 3.3 Elevernas olika nivåer 3.4 Elevernas bakgrunder
4. Sätt att anpassa svenska	4.1 Att tala långsammare 4.2 Att tala tydligt 4.3 Att föredra rutinfraser och bekanta uttryck 4.4 Att använda enkla ord och strukturer 4.5 Att använda naturligt språk 4.6 Att inte använda opassande språk
5. Sätt att stödja förståelse av svenska	5.1 Att översätta till andra språk 5.2 Att förklara en gång till 5.3 Att göra eleverna delaktiga 5.4 Att ha skriftligt stöd 5.5 Att ha visuellt stöd 5.6 Att använda kroppsspråk

6. Uppfattningar av lyckad anpassad kommunikation	6.1 Att eleverna förstår lärare 6.2 Att man blir förstådd på något sätt 6.3 Att lärare har använt svenska 6.4 Att kommunikation stöder inlärning 6.5 Att eleverna pratar svenska

5.1 Uppfattningar av lärares roll i kommunikation

I detta kapitel presenteras kategorin uppfattningar av lärares roll i kommunikation. Underkategorierna *att vara exempel* och *att prata svenska* handlar mer om lärares egen språkanvändning i kommunikation medan kategorierna *att vara uppmuntrande* och *att skapa interaktion* syftar till hur lärare riktar sitt språk till eleverna.

5.1.1 Att vara exempel

Lärare betonar att det är viktigt att de fungerar som exempel för elever vad gäller användning av svenska. Enligt dem borde man med sin egen verksamhet visa att man kan kommunicera på ett språk även man först håller på att lära sig. I exempel 1 nämner lärare hur hen tänker att en av lärares uppgifter är att vara ett exempel på att prata svenska och på det sättet visa att man vågar prata svenska (se ex. 1). I exempel 2 ser läraren sin roll som modell för elever i det att även om man inte är modersmålstalare kan man lära sig att kommunicera på ett främmande språk.

> Ex. 1. ” No opettajan rooli on olla esimerkkinä. Tavallaan mä koen sen niin että jos mä en täällä puhuis ruotsia niin miten sitten kukaan muukaan ikinä uskaltais sitä puhua.” [Lärares roll är att vara exempel. Jag upplever det så att om jag inte pratade svenska här så hur skulle någon annan våga prata.]
>
> Ex. 2. ”Että tavallaan olla sellanen malli että vaikka ei ole äidinkieleltään ruotsinkielinen niin voi silti oppia puhumaan ruotsia ja ymmärtää ja osata kommunikoida sillä kielellä.” [Att vara en modell att även om man inte har svenska som modersmål kan man ändå lära sig att prata och förstå svenska och kommunicera på svenska.]

Det att lärare uppfattar att deras uppgift är att fungera som exempel i kommunikation visar hur lärare vill förmedla sina sociala identiteter, alltså läraridentiteter, genom sitt språkliga beteende, vilket enligt Atalay (2015, se underkapitel 3.1) är en grundläggande del av kommunikation. Lärare har bättre

språkkunskaper men kan trots det nuförtiden ses mer som stöd för elevers utveckling och inte som ledare av all kommunikation i klassrummet, som Leskelä (2019, se underkapitel 2.2) konstaterar.

5.1.2 Att prata svenska

Lärare är eniga om hur viktigt det är att lärare använder målspråket så mycket som möjligt. De uppfattar att det är en viktig del av lärares uppgifter att prata svenska så att elever blir utsatta för språket. I exempel 3 beskriver lärare hur hen försöker prata svenska så mycket som möjligt för hen ser att det kan vara den enda platsen där elever hör språket. Lärare vill också använda svenska även om det ibland skulle vara svårt för eleverna, alltså så att läraren på något sätt tvingar eleverna att höra och försöka förstå språket (se ex. 4). I en sådan här situation där lärare väljer att prata svenska i stället för finska, som eleverna skulle förstå utan problem, även om de inte förstår det kan anses spegla divergens, som enligt CAT är ett sätt att anpassa språk. Lärare vill troligen inte framhäva skillnader i språkkunskaperna mellan sig själv och eleverna men de uppfattar att det fungerar att divergera språket för att få ett visst innehåll i kommunikationssituationen, alltså att få med det svenska språket i klassrummet (se underkapitel 3.1).

> Ex. 3. ”Tavallaan se että sitä olis mahdollisimman paljon sitä kohdekieltä jolle he altistuu koska --- on se ongelma että he ei kohtaa sitä kauheen monesti omassa arjessaan.” [Att det skulle finnas så mycket av målspråket som möjligt som de blir utsatt för eftersom --- det finns det problemet att de inte hör det så mycket i deras vardagsliv.]

> Ex. 4. ”Mutta haastava pitää olla siinä mielessä just että kyllä siinä pitää olla semmosta että kun esimerkiksi ruotsia että ne joutuu vähän niinku kuulemaan ja ymmärtämään sitäkin.” [Men det måste vara utmanande, att man pratar svenska så att de måste höra det och även förstå.]

Även om lärare vill prata svenska och uppfattar att det ingår i svensklärares roll är det inte alltid möjligt. I exempel 5 kan man se att läraren skulle vilja använda så mycket svenska som möjligt under lektionerna men hen uppfattar att hen inte kan. Att lärare uppfattar att de inte kan prata så mycket svenska som de skulle vilja kan bero på olika faktorer, oftast på det att elever har svaga kunskaper i svenska. Om lärare ibland divergerar sin språkanvändning för att få med målspråket i undervisningen kan man i den här kontexten säga att lärare uppfattar att det är bra att konvergera genom att använda finska. Då blir man bättre förstådd under lektionerna och kanske integrerar man sig bättre med eleverna (se underkapitel 3.1), även om lärare hellre skulle vilja använda svenska.

Ex. 5. ”Et koitan käyttää ruotsin tunneilla tietenkin mahdollisimman paljon ruotsia mutta vähemmän ehkä kuin mitä mä haluaisin.” [Jag försöker använda så mycket svenska som möjligt under svensklektioner men kanske ändå inte så mycket som jag skulle vilja.]

5.1.3 Att vara uppmuntrande

Gällande sin roll i kommunikation uppfattar lärare också att det är centralt att påverka elevernas tankar om att lära sig och prata svenska. Lärare försöker vara uppmuntrande och skapa en positiv stämning på lektionerna eftersom de uppfattar att eleverna då skulle bli intresserad av att lära sig svenska (se ex. 6). Som Farrell (2009, se underkapitel 2.2) beskriver har lärare åsikter om hur något borde undervisas och de intervjuade lärarna uppfattar att en positiv och uppmuntrande stämning är viktiga i svenskundervisningen.

Ex. 6. ”Yritän olla tämmönen myönteinen ja kannustava ja sillä lailla et jotenkin tuoda niitä ruotsin hyviä puolia esille siellä tunnilla ettei ois kauheen ankeeta ja pakkopullaa.” [Jag försöker vara positiv och uppmuntrande och på något sätt ta upp också de goda sidorna av svenska under lektionerna så att det inte skulle vara så hemskt eller ett nödvändigt ont.]

Lärare uppfattar även att det är viktigt att kommunicera på det sättet att det leder eleverna till att själva prata svenska. Utöver att lärare själv pratar svenska vill de också genom sin kommunikation uppmuntra eleverna att använda språket (se ex. 7). I exempel 8 beskriver lärare hur hen agerar för att få eleverna att våga prata svenska även om de gör fel.

Ex. 7. ”Se sellanen uskaltamisen kannustaminen on mulle sellanen iso juttu.” [Det är viktigt för mig att uppmuntra dem att våga.]

Ex. 8. ”Että yritän pitää naaman pokalla ja olla kuulematta virheitä että joo joo hyvin meni ettei tulis sellasta pelkoa vastata.” [Jag försöker vara neutral och inte höra fel och bara säga att just det, det gick bra så att de inte blir rädda för att svara.]

En av lärares uppgifter i klassrummets kommunikation kan ju utöver att lära och leda situationen också anses vara att säkerställa att eleverna deltar i kommunikation och inlärningssituationer, som

också Farrell (2009, se underkapitel 2.2) konstaterar och detta uppfattar de intervjuade lärarna också som viktigt. Genom att uppmuntra elever att använda språket även om de inte kan ordentligt följer lärare enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) principer för lätt språk i sin undervisning.

5.1.4 Att skapa interaktion

Lärare uppfattar att deras roll i kommunikationen i klassrummet också är att skapa interaktion, och framför allt svenskspråkig interaktion. Enligt lärare är det inte alltid lätt att hålla igång en fungerande interaktion på svenska under lektionerna. Det vill säga att lärare inte vill att det bara är de som pratar under lektionerna utan de vill att eleverna också deltar i kommunikation (se ex. 9). I exempel 10 beskriver en lärare hur man försöker få eleverna att kommunicera och prata svenska, även om situationen ofta är ganska lärarledd.

> Ex. 9. ”Sellanen vastavuoroisuus että tavallaan se ei mee sellaseks monologiks mut vähän hakee semmosta vastakaikua myös sieltä opiskelijoilta.” [Det handlar om ömsesidighet, att det inte är bara monolog utan att man får lite respons från studerandena också.]
>
> Ex. 10. ”Aika pitkältihän se menee opettajajohtoisesti että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Monesti opettaja kysyy ruotsiksi ja oppilas vastaa suomeksi ja sitten aina yritetään että mites sä nyt sanoisit tämän asian ruotsiksi että yritetään sitä kieltä tavallaan onkia niiltä oppilailta.” [I hög grad är det lärarlett så att läraren frågar och eleven svarar. Ofta ställer läraren frågan på svenska och eleven svarar på finska och sedan frågar man att hur skulle du säga det här på svenska och man försöker få eleverna att använda språket.]

Enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.2) kan elevens roll nuförtiden ses som en aktiv deltagare i undervisningssituationer. Enligt hen måste elever ses som aktiva och även självständiga inlärare även om läraren oftast leder situationen och är en auktoritet i klassrummet, och de intervjuade lärarnas uppfattningar går ihop med detta.

5.2 Uppfattningar av språkval

I detta kapitel presenteras hurdana uppfattningar lärare har om sin användning av språk och om vilket språk de använder i olika sammanhang. Kategorierna *att använda svenska i bekanta sammanhang*, *att använda svenska med duktiga och motiverade elever* och *att använda svenska i obekanta*

sammanhang beskriver lärares uppfattningar om användning av svenska medan kategorierna *att använda finska för att hålla disciplin* och *att använda finska i undervisning av nya saker* handlar om i vilka situationer lärare uppfattar att det är bra att använda finska.

5.2.1 Att använda svenska i bekanta sammanhang

Lärare uppfattar att de kan använda svenska i vissa situationer under svensklektionerna. Dessa situationer är oftast sådana sammanhang som är bekanta för eleverna och som upprepas varje lektion och som Hyytiäinen (2017, se underkapitel 2.2) konstaterar är det vanligt att svensklärare just i dessa situationer använder svenska. Sådana här sammanhang är till exempel hälsningar och anvisningar som lärare ger samt andra fraser som ofta kommer upp på lektionerna (se ex. 11). En lärare uppfattar också att med de yngsta eleverna är svenska bara ett effektmedel i undervisningen som används just i sådana sammanhang som eleverna redan känner till och själva undervisningen sker på finska.

> Ex. 11. ”Mutta muuten tämmöset luokkakielen fraasit ja tehtävänannot niin niissä yritän käyttää ruotsia mahdollisimman paljon.” [Men sådana här fraser som används i klassrummet och anvisningar försöker jag säga på svenska så ofta som möjligt.]

Det uppfattas också vara viktigt att stödja elevernas inlärning genom att upprepa sådana ord och uttryck på svenska som man har gått igenom under lektionerna. I exempel 12 beskriver läraren hur hen använder sådana svenskspråkiga ord och uttryck som de har studerat tidigare med eleverna så att hen genom det kan stärka tillägnandet av svenska hos eleverna.

> Ex. 12. ”Jos on vaikka harjoteltu numerot niin voi käyttää vaikkapa voi sanoo jotain sivunumeroita vaikka ruotsiks ja nyt on just harjoteltu tervehdyksiä niin sitten niitä voi kerrata luonnollisesti että käyttää niitä tervehdyksiä.” [Om vi till exempel har studerat siffrorna så kan man använda dem man kan till exempel säga sidnummer på svenska och vi har precis övat hälsningar så man kan repetera dem naturligt så att man använder de där hälsningarna.]

Enligt Leskelä och Virtanen (2006, se underkapitel 2.3) ingår det i principerna av lätt språk att gynna bekanta ord och fraser. Härmed kan man konstatera att lärare följer principerna för lätt språk i sin undervisning, även om de inte skulle göra det medvetet.

5.2.2 Att använda svenska med duktiga och motiverade elever

Enligt lärares uppfattningar påverkar elevernas motivation och kunskapsnivån i svenska vilket språk lärare kan använda. Detta gäller både hela grupper och enstaka elever inom en grupp. Gällande grupper är hela gruppens motivation en viktig aspekt som enligt lärarna påverkar deras språkval och om eleverna är motiverade kan man använda mer svenska (se ex. 13). Också elevernas kunskaper påverkar lärares språkval: om de är duktiga uppfattar läraren att hen kan prata svenska med dem (se ex. 14).

> Ex. 13. ”Et jos tiedän et siellä on sellanen rauhallinen motivoitunu ryhmä jossa on taitoa niin kyllä heidän kanssaan tulee sitä kohdekieltä käytettyä enemmän.” [Om jag vet att det är fråga om en lugn, motiverad och duktig grupp så använder jag nog mer målspråk med dem.]
>
> Ex. 14. ”Mulla on tällä hetkellä yks –ryhmä eli he on kyllä selkeesti keskitasoa parempia eli heillä toimii tosi hyvin se ruotsin käyttö siellä tunneilla eli he kyllä niinku haluaa sitä kuunnella. [Jag har nu en grupp som är tydligt över den genomsnittliga nivån alltså det funkar bra att använda svenska på lektioner att de vill lyssna på det.]

Utöver att lärare uppfattar att elevgruppens motivation och kunskaper påverkar användningen av svenska, påverkas lärares språkval också av enstaka elever. Även om lärare inte kan använda svenska med hela gruppen uppfattar de att de kan prata mer svenska med några elever inom gruppen. I exempel 15 kommer det upp hur en lärare uppfattar att hen kan byta till svenska om hen vet att en elev förstår och vill använda språket. Elevens kunskapsnivå påverkar alltså lärarens språkval i situationen, vilket enligt Hyytiäinen (2017, se underkapitel 2.2) är vanligt i undervisningssituationer.

> Ex. 15. ”Mä kiertelen siellä luokassa niin mä saatan jollekin oppilaalle jos mä tiedän että hän varmaan ihan mielelläänkin sitä ruotsia käyttäis niin saatan hänelle sanoa jotakin ruotsiksi.” [När jag går runt i klassrummet och om jag vet att en elev gärna skulle använda svenska så säger jag kanske någonting på svenska till hen.]

Som också resultaten i en studie av Milal (2021, se underkapitel 1.2) visar, använder lärare olika språkstrategier med olika elever och elevernas nivå påverkar hur lärare pratar: med elever med sämre kunskaper använder lärare enklare språk än med elever med bättre kunskaper. Samma sak gäller också

här med svenskundervisningen, alltså uppfattar lärare att de kan byta stil och även språk enligt elevens eller gruppens nivå.

5.2.3 Att använda svenska i obekanta sammanhang

Som tidigare konstaterades gynnar lärare svenska i sammanhang som är bekanta för eleverna men några lärare uppfattar även att det ibland lönar sig att prata svenska även om det är möjligt att eleverna inte förstår det som läraren säger. Sådana situationer kan till exempel vara när eleven kan förstå det som läraren vill säga med hjälp av till exempel visuellt stöd även om hen inte förstår själva språket (se ex. 16). Här uppfattar lärare alltså att de kan divergera sitt språk genom att använda sådan svenska som elever inte förstår (se underkapitel 3.1).

> Ex. 16. ”Kun se ei oo sellanen tilanne missä niitten tarvii välttämättä ymmärtää jos mä ojennan niille jotain kasvomaskipakkausta ja sanon ruotsiks että ota kasvomaski niin ei sillä oo väliä ymmärtääkö ne mitä mä sanon kun ne tietää mistä mä puhun.” [Det är inte en sådan situation där de måste nödvändigtvis förstå om jag räcker en ansiktsmaskförpackning och säger på svenska att ta en ansiktsmask så spelar det ingen roll om de förstår vad jag säger eftersom de vet vad jag pratar om.]

Att prata svenska även om eleverna inte förstår kan alltså vara ett medvetet val. En lärare uppfattar också att hen har valt att använda svenska även om det i början skulle vara svårt för eleverna att förstå så att eleverna kan bli vana vid språket och lära sig att förstå (se ex. 17).

> Ex. 17. ”Mä myös yleensä perustelen sen että tulen käyttämään paljon ruotsia ja pyrin kyllä myös varmistamaan että pysytte kärryillä et kyl ne tottuu siihen.” [Jag motiverar också oftast det att jag kommer att använda mycket svenska och jag strävar efter att säkerställa att ni förstår så de blir ju vana vid det.]

Alltså även om lärares kommunikation borde vara förståelig för eleverna är det enligt Atalay (2015, se underkapitel 2.2) viktigt med tanke på inlärningen att lärares prat är på lite högre nivå än elevers kunskapsnivå. Genom att använda också sådana svenskspråkiga ord och fraser som är obekanta för eleverna följer lärare principer för lätt språk i sin undervisning, för enligt principerna är det viktigt att läraren inte alltid byter språk genast när hen märker att eleverna inte förstår, som Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) konstaterar.

5.2.4 Att använda finska i undervisning av nytt innehåll

Lärare har likadana uppfattningar om situationer där det är nödvändigt att använda finska under lektionerna. Som konstaterades tidigare (se underkapitel 5.1.2) skulle lärare vilja använda så mycket målspråk, alltså svenska, som möjligt men i några fall måste man stöda sig på finska. Finskan används i sådana situationer där svenskan skulle vara för krävande för eleverna. En sådan situation där lärare uppfattar att de måste använda finska är undervisningen av grammatik (se ex. 18). Som läraren konstaterar i exempel 18 skulle det också vara utmanande för lärare att undervisa grammatik på svenska för då borde lärare kunna formulera sitt tal så att elever skulle förstå vilket inte är lätt. Enligt Hyytiäinen (2017) är det vanligt att svensklärare gynnar finska när de undervisar grammatik (se underkapitel 2.2).

> Ex. 18. ”Se missä mä ehkä eniten käytän sitä suomea on kieliopin läpikäyminen koska se ois kohdekielellä tosi haastavaa ja varmasti lapsillekin hankala ymmärtää.” [Jag använder mest finska när jag går igenom grammatik för på målspråket skulle det vara väldigt utmanande och svårt också för barnen att förstå.]

Utöver att undervisa hela gruppen på finska uppfattar lärare också att det är bra att använda finska när de pratar om det undervisade ämnet till en elev. Lärare uppfattar att det är lättare att prata finska när de ger råd till enstaka elever (se ex. 19). Om eleverna ber om hjälp med uppgifter byter läraren alltså till finska för då är det lättare att förklara så att eleven förstår.

> Ex. 19. ”No ehkä se jos pitää auttaa jotain niin sillon se vaihtuu suomeks.” [Om jag måste hjälpa någon så då byter jag till finska.]

Alltså använder lärare finska i sådana situationer där svenskan skulle vara för svårt för eleverna att förstå och där lärare inte kunde undervisa på det bästa möjliga sättet. Då uppfyller lärare sin plikt som enligt Farrell (2009, se underkapitel 2.2) är att säkerställa att eleverna förstår deras kommunikation och kan hänga med i undervisningssituationerna.

5.2.5 Att använda finska för att hålla disciplin

Ett område där lärare uppfattar att det är bättre att använda finska än svenska är situationer som inte handlar om själva språkundervisningen utan allmänna disciplinära situationer som sker under lektionerna. Till exempel i sådana situationer där eleverna inte har sina böcker eller de gör någonting som de inte borde göra eller någon stör undervisningen använder lärare oftast finska. De uppfattar alltså att använda finska är mer effektivt i disciplinära situationer än att använda svenska (se ex. 20).

> Ex. 20. ”Jos on levoton ryhmä niin kuria joutuu pitämään suomeksi eli mulla on semmonen kokemus että se kurin pitäminen ruotsiks ei oikein toimi että oppilaat ei ehkä sillon ota sitä niin tosissaan.” [Om gruppen är rastlös så måste man hålla disciplin på finska, alltså jag tycker att hålla disciplin på svenska funkar inte riktigt att eleverna kanske inte tar den på allvar då.]

En orsak till att använda finska är också att lärare uppfattar att i vissa situationer pratar de inte som lärare utan som människa till människa (se ex. 21). Detta handlar också om disciplinära situationer där läraren närmar sig eleven och vill säga någonting om elevens beteende.

> Ex. 21. ”Jotain tämmöstä et joutuu sanomaan et nyt laitat tän pois tai et nyt menepäs oikeelle sivulle et ollaan väärillä sivuilla et siellä pelataan jotain niin siinä mun mielestä tärkein on se et hei tässä puhuu ihminen ihmiselle niin sen takia mä sanon suomeks.” [Måste man säga att lägg av eller ta fram rätt sida om man inte är på rätt sida och spelar någonting så då är det enligt mig det viktigaste att här pratar en människa till en annan människa och därför säger jag alltid på finska.]

Dessa situationer där lärare hellre använder finska är vanliga i undervisningen. Till exempel enligt Hyytiäinen (2017) använder lärare hellre finska i utmanande situationer (se underkapitel 2.2) och att hålla disciplin på svenska kunde vara för utmanande för både elever och lärare.

5.3 Orsaker till anpassning

I denna kategori presenteras de orsaker som lärare uppfattar för orsaka språklig anpassning under lektionerna. Kategorierna *elevernas allmänna dåliga språkkunskaper* och *att eleverna inte förstår lärares tal* handlar mer om att elevernas bristfälliga kunskaper i språket påverkar lärares

kommunikation medan *elevernas olika nivåer* beskriver hur skillnader i elevernas språkkunskaper påverkar lärares språk och *elevernas bakgrunder* beskriver hur elevernas bakgrunder kan orsaka anpassning i lärares tal.

5.3.1 Elevernas allmänna dåliga språkkunskaper

En sak som orsakar språklig anpassning enligt lärares uppfattningar är att eleverna i allmänhet har svaga kunskaper i svenska. Enligt lärare har elever dåliga språkkunskaper vilket tvingar läraren att använda mindre svenska och lättare språk än de skulle vilja använda. Lärare undervisar på olika skolnivåer men enligt deras uppfattningar uppstår likadana problem med elevernas kunnande på alla nivåer och det är ett allmänt problem att elever inte har tillräckligt bra ordförråd vilket orsakar anpassning, som lärarna konstaterar i exemplen 22 och 23.

> Ex. 22. ”Ja sitten joskus aiheuttaa ongelmia se että on tosi heikot taidot ja yleinen sellanen heikko sanavarasto.” [Och ibland orsakar det problem att man har väldigt dåliga kunskaper och i allmänhet sådant dåligt ordförråd.]
>
> Ex. 23. ”Mut se on ongelma et eihän niiden osaaminen erityisesti siinä ekalla kun ne tulee peruskoulusta niin eihän niiden osaaminen riitä.” [Men det är ett problem att deras kunskaper speciellt i första klassen när de kommer från grundskolan så deras kunskaper räcker inte till.]

Elever kan alltså inte svenska ordentligt och behöver hjälp för att förstå och producera språk själv. Detta betyder att de har ett tillfälligt behov av att lärare anpassar sitt språk och använder lätt språk, i detta fall lätt svenska, med dem (Leskelä 2019, se underkapitel 2.3). Lärare måste alltså konvergera sitt språk så att eleverna kan hänga med i undervisningen (se underkapitel 3.1).

5.3.2 Att eleverna inte förstår lärares tal

En annan sak som orsakar anpassning är att eleverna inte förstår vad läraren säger. Det handlar också om elevernas dåliga språkkunskaper men förståelseproblem kom speciellt tydligt fram i lärares uppfattningar. Det att eleverna inte förstår är det som mest kraftigt styr lärares språkanvändning under svensklektionerna, vad hen kan säga och hur komplicerade saker hen kan berätta på svenska. Lärare uppfattar att de kan använda bara enkelt språk för annars skulle eleverna inte förstå dem (se ex. 24). Även om lärare försöker utsätta elever för svenska med hjälp av olika medel uppfattar de att elevernas

förståelse inte utvecklas i samma takt som lärare försöker undervisa språket och kommunicera (se ex. 25).

> Ex. 24. ”Mutta se että kyllähän se kieli on varsin yksinkertaista mitä siellä luokassa voi käyttää eli vähänkin jos on monimutkasii juttuja niin he ei ymmärrä.” [Men det språk som man kan använda i klassrummet är ganska enkelt att om det handlar om grejer som är ens lite komplicerade så de förstår inte.]

> Ex. 25. ”Vaikka mä ihan sieltä kutosluokasta asti höpötän heille joka tunti ruotsia ja me joka tunti kuunnellaan jotain ruotsinkielistä musiikkia tai ohjelmaa tai tuleehan meillä materiaaleissakin sitä vastaan mutta siitä huolimatta se ymmärryksen taso siihen viestintään nähden on yleensä aika matala.” [Även om jag från och med sjätte klass pratar svenska till dem varje lektion och vi lyssnar på svenskspråkig musik eller program och det kommer fram också i materialet men trots detta är deras förståelse ganska dåligt i jämförelse med kommunikation.]

Att lärare uppfattar att de måste anpassa sitt språk på grund av elevers svaga kunskaper handlar om den asymmetriska relationen i som gäller i klassrummet mellan lärare och elever. Lärarna har alltså bättre språkkunskaper än eleverna vilket reglerar lärares språkbruk och enligt lärarnas uppfattningar leder till anpassning. (Se underkapitel 2.2.)

5.3.3 Elevernas olika nivåer

Olikheter i elevernas kunskapsnivåer är något som lärare uppfattar förorsaka anpassning av språket. Vissa elever är mer motiverade att lära sig språket och har därmed ofta bättre språkkunskaper än sådana elever som har lägre motivation för svenskinlärning vilket orsakar ändringar i lärares språk beroende på eleven som hen pratar med. Enligt Gasiorek (2016, se underkapitel 3.2) handlar det alltså om *recipient design* där lärare planerar sin kommunikation enligt mottagaren. Som lärare konstaterar i exempel 26 anpassar hen språket mer när hen pratar med svaga elever än när hen pratar med duktigare elever. Också Milal (2021, se underkapitel 1.2) konstaterar i sin forskning att lärare använder varierande språk med elever på olika nivåer, alltså enklare språk med svagare elever. Å andra sidan uppfattar lärare ändå att även om det skulle finnas duktiga elever i klassrummet måste de använda sådant språk att alla, även de svagaste, kan hänga med i undervisningen (se ex. 27).

> Ex. 26. ”Mutta että ainakin teoriassa enemmän tekee semmosta palikkatyyliä kun keskustelee heikoimpien kanssa ja ehkä lähempänä normaalia puhetta jos on kiitettävän oppilaita.” [Men

åtminstone i teorin använder man enkel stil när man pratar med de svagaste och kanske mer normalt prat när man pratar med duktiga elever.]

Ex. 27. ”Tietysti ysiluokalla on monia sellasia jotka varmasti pystyis jo ihan normaaliin keskustelutahtiin mutta sitten vähän mennään yleensä sen heikoimman ehdoilla täällä koulumaailmassa.” [Förstås i niondeklass är det många som kunde diskutera normalt men här i skolvärlden gör man saker på de svagastes villkor.]

Till skillnad från detta uppfattar några lärare ändå att de kan använda även sådant språk som inte alla förstår i klassrummet. Enligt lärarna är det en utmaning med tanke på kommunikationen att alla inte alltid förstår men det ingår i språkinlärningen och är någonting man bara måste acceptera (se ex. 28). Alltså borde den språkliga inputen som kommer från lärare vara lite över elevers kunskapsnivå för att de skulle lära sig (se underkapitel 2.2). Som lärare beskriver i exempel 29 är det att lärare använder sådant språk som alla inte förstår en möjlighet för eleverna att lära sig.

Ex. 28. ”Kun tavallaan se pitää sietää että kaikki ei ymmärrä ja se kuuluu siihen kielten oppimiseen mut se on sellanen eka haaste mikä tulee mieleen.” [Man måste på något sätt tåla det att alla inte förstår och att det är en del av språkinlärning men det är en utmaning som man kommer att tänka på.]

Ex. 29. ”No ajattelen että puhun luokassa yhteisesti kaikille ja jos joku ei osaa niin se voi oppia siitä ja jos joku osaa niin se on sille vaan hyvä.” [Jag tänker att jag pratar gemensamt till alla i klassrummet och om någon inte kan så kan hen lära sig av det och om någon kan så är det bara bra för hen.]

I sådana här situationer sker det vidhållande i lärares språkbruk för hen håller sin egen stil att tala utan att anpassa språket (se underkapitel 3.1). Till skillnad från Gregorys (2014, se underkapitel 1.2) forskning anpassar lärarna i mitt material inte alltid sitt språk så att alla skulle hänga med utan de bevarar också sitt språkbruk för att främja elevers språkinlärning. Med en term hämtad från Atalay (2015) och Gallois, Ogay & Giles (2005) sker det alltså *under-accommodation* i lärares kommunikation (se underkapitel 3.1).

5.3.4 Elevernas bakgrunder

Lärare uppfattar att elevernas olika bakgrunder är en sak som påverkar lärares kommunikation och orsakar språklig anpassning. Eleverna kan till exempel ha varit i olika lågstadier och därmed gått igenom olika saker i svenskundervisningen. När de sedan går vidare till högstadiet har de olika bakgrundsinformation och lärare uppfattar att de måste tänka mycket på hur man kan diskutera med vem. Också det att det finns elever med språkliga svårigheter och invandrarelever i klassrummet påverkar lärares kommunikation och användningen av svenska som läraren konstaterar i exempel 30. Hen uppfattar att med grupper där det finns problem med språk använder hen mindre svenska och pratar tydligare. Lärare uppfattar också att det orsakar problem med svenskspråkig kommunikation och undervisning av svenska att invandrarelever inte heller kan finska ordentligt (se ex. 31). Som också forskningen av Milal (2021, se underkapitel 1.2) visar måste lärare anpassa sitt språk på olika sätt genom att ta hänsyn till elever och deras kunskapsnivåer.

> Ex. 30. ”Kun sitten vastaavasti sellasen ryhmän kanssa jos mä tiedän että siellä on paljon oppilaita joilla on haasteita siinä kielessä ja kenties äidinkielessäkin, maahanmuuttajaoppilaita ja näin päin pois niin kyllä se selkeesti näkyy siinä. Varmasti semmosen ryhmän kanssa ensinnäkin käyttää vähemmän sitä ruotsia siellä ja muutenkin puhuu vielä selkeemmin ja yksinkertasemmin.” [Med en grupp om jag vet att där finns elever som har svårigheter med språket och kanske även med modersmålet, invandrarelever och så här så syns det tydligt. Med en sådan grupp använder man säkert mindre svenska och pratar ännu tydligare och enklare.]
>
> Ex. 31. ”Sitten on paljon maahanmuuttajaoppilaita jotka ei välttämättä osaa suomeekaan kunnolla, se liittyy myös siihen että jos opiskellaan suomen kautta ruotsia niin niitten voi olla hankala.” [Sedan finns det mycket invandrarelever som inte nödvändigtvis kan ens finska ordentligt så det hänger ihop med det att om vi studerar svenska genom finska så kan det vara svårt för dem.]

Även elevernas personligheter och personliga drag påverkar det hur och hurdant språk lärare använder. Till exempel med blyga elever uppfattar lärare att de måste vara noga med språket så att eleverna också vågar delta själv i kommunikationen. Som läraren konstaterar i exempel 32 kräver också elever med neuropsykologiska svårigheter språklig anpassning från lärare för det kan vara svårt för dem att tolka lärares tal.

> Ex. 32. ”Ja sehän on sitten tietysti ihan oma lukunsa kun on näitä tämmösiä nepsy-vaivaisia

opiskelijoita niin sitten niillehän se on tosi vaikee tulkita et miten joku mitä se opettaja nyt tommosella sanoo.” [Det är ett nummer för sig när det finns elever med neuropsykologiska svårigheter så för dem är det jättesvårt att tolka att hur och vad läraren nu menar med någonting hen säger.]

Som exemplen visar orsakar elevernas bakgrunder och kunskapsnivåer problem i kommunikationen som lärare måste ta hänsyn till. Som Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) konstaterar kan det vara ett krav speciellt med sådana elever som har problem med språket att lärare anpassar sitt språk och använder lättare språk i undervisningen.

5.4 Sätt att anpassa svenska

I denna kategori beskrivs sådana sätt som lärarna uppfattar att de använder för att anpassa svenskan under lektionerna. Kategorierna *att tala långsammare* och *att tala tydligt* handlar om hur lärare talar medan kategorierna *att föredra rutinfraser och bekanta uttryck, att använda enkla ord och strukturer, att använda naturligt språk* och *att inte använda opassande språk* beskriver mer hur lärare anpassar innehållet i sitt tal.

5.4.1 Att tala långsammare

Enligt lärares uppfattningar är ett sätt att anpassa språket under svensklektionerna att göra talet långsammare. De uppfattar att detta är en grundläggande skillnad mellan den svenska som de använder i klassrummet och den svenska som de använder utanför sitt arbete. Genom att vara lugn och tala långsammare vill lärare säkerställa att elever hänger med i kommunikation, som läraren konstaterar i exempel 33.

Ex. 33. ”Aika sellanen rauhallinen, mä yritän aina hidastaa sitä puheen tahtia jotta siinä pysyis sitten ne heikommatkin mukaan että puhun ehkä hitaammin kun mitä normaalisti puhuisin sitä kieltä.” [Ganska lugn, jag försöker alltid göra mitt taltempo långsammare så att även de svagaste skulle hänga med så kanske pratar jag långsammare än jag normalt skulle prata det språket.]

Läraren följer principerna för talat lätt språk i sin kommunikation genom att tala långsammare, ändå utan att överdriva talhastigheten, som enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) är ett sätt att stödja

inlärningen. Även Chen (2015, se underkapitel 1.2) konstaterar i sin forskning att tala långsammare är ett sätt för lärare att anpassa sitt språkbruk. I denna situation kan lärare alltså anses anpassa sin talhastighet medvetet för att underlätta kommunikation vilket är ett medel för att anpassa språket också enligt CAT (se underkapitel 3.1).

5.4.2 Att tala tydligt

Denna underkategori beskriver lärares uppfattningar av att sträva efter att tala svenska så tydligt som möjligt så att elever skulle förstå lärare. Lärare uppfattar att man måste fästa mycket uppmärksamhet vid att kommunikationen är tydlig och att man går vidare en sak i taget, alltså att man framför en sak tydligt innan man går vidare till nästa sak. Att tala tydligt handlar mestadels om att ge tydliga instruktioner så att eleverna förstår vad läraren säger och därmed kan göra de uppgifter som krävs, som läraren beskriver i exempel 34. I exempel 34 kommer det också fram hur lärare uppfattar att elever kräver tydlighet mer än tidigare, vilket naturligtvis påverkar lärares kommunikation.

> Ex. 34. ”Nykypäivänä korostuu mun mielestä tosi paljon enemmän kuin aikaisemmin nimenomaan se tarve semmoseen selkoesittämiseen et tarvitaan hyvin selkeitä juttuja jotta ensinnäkin ne tehtävät osataan tehdä ja ymmärretään niitä asioita.” [Jag tycker att nuförtiden framhävas mycket mer än tidigare behovet av förtydligande att man det behövs mycket tydliga grejer för att man ens ska kunna göra uppgifter och att förstå sakerna.]

Enligt lärares uppfattningar finns det alltså behov av tydligt framförande för att säkerställa att elever förstår och lär sig, såsom enligt principerna för lätt språk. Lärares uppfattningar visar att de borde använda lätt språk, åtminstone i vissa situationer, när de pratar med elever för att kommunikationen skulle fungera på det bästa möjliga sättet, som Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) konstaterar.

5.4.3 Att föredra rutinfraser och bekanta uttryck

Ett sätt att anpassa språk som lärare beskriver är att använda sådana fraser som är bekanta för eleverna. Lärare uppfattar att språket under lektionerna innehåller mycket fraser som är typiska för kommunikation i klassrummet och sådant språk försöker lärare föredra för eleverna är vana vid att höra sådana fraser och vet därmed vad de betyder. Sådana här typiska rutinfraser kan vara till exempel de fraser som lärare använder i början av lektioner (se ex. 35).

Ex. 35. ”Varsinkin sellaset toistuvat jutut mulla melkein samoilla sanoilla alkaa jokainen tunti et musta tuntuu et se on ihan ok et he pysyy kärryillä.” [Speciellt sådana upprepade saker jag börjar varje lektion med samma ord så jag tror att det är helt ok att de hänger med.]

Lärare uppfattar också att användning av sådana ord och uttryck som är bekanta för elever är bra för inlärningen. De anser att betoning av de ord som precis har studerats hjälper eleverna att tillägna sig språket. Lärare strävar efter att använda sådana uttryck som har gåtts igenom under lektionerna och som de tänker att eleverna därmed kan dra nytta av just i den situationen (se ex. 36). Som det kommer fram i exempel 37 uppfattar lärare att det är ett medvetet val att använda det språk som eleverna känner till för att säkerställa deras förståelse. Lärare väljer alltså medvetet en lättare språkvariant, alltså konvergerar sitt språk för att bli bättre förstådd (se underkapitel 3.1).

Ex. 36. ”Se täytyy se oma kieli mukauttaa siihen että ne oppilaat sen ymmärtää ja käyttää sellasia ilmauksia joista he ehkä just sillä hetkellä hyötyisivät ja joista saisivat sitten itselleen omaksuttua sitä sanastoa.” [Man måste anpassa sitt språk så att eleverna förstår det och använda sådana uttryck som de kunde dra nytta av i just den situationen och som hjälper dem att tillägna sig ordförrådet.]

Ex. 37. ”No tää on vähän sellanen valinta minkä mä oon tehny että periaatteessahan ois hirmu hyvä jos lapset oppis ja kuulis niitä idiomaattisia ilmauksia mutta sitten taas ne siellä alkupäässä on aika hankalia ymmärtää ja muistaa että jotenki niinku mä oon nähny sen sillä tavalla että mitä enemmän mä voin omalla puheella vahvistaa sitä mitä me täällä opiskellaan niin sen parempi että mä koitan käyttää sellasta samankaltasta sanastoo mitä hekin on opetellu.” [Detta är ett val som jag har gjort att i princip skulle det vara bra att barnen skulle höra och lära sig idiomatiska uttryck men de är ganska svåra att förstå och komma ihåg så jag tänker på det sättet att desto mer jag kan med mitt eget tal stärka det som vi studerar här desto bättre så jag försöker att använda ett likadant ordförråd som de har studerat.]

Eftersom lärare föredrar sådana uttryck som är bekanta för eleverna kan de ses använda lätt språk i sin undervisning. De har alltså anpassat sitt språk enligt elevernas behov så att eleverna kan hänga med i kommunikationen och därmed lära sig svenska, vilket enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3.) är ett sätt att använda lätt språk i språkundervisning. Anpassningen kan därmed enligt Dragojevic, Gasiorek & Giles (2016, se underkapitel 3.1) ske på basis av kognitiva metod för lärare vill öka kommunikationens effektivitet så att eleverna kan vara med i kommunikationen.

5.4.4 Att använda enkla ord och strukturer

Enligt lärares uppfattningar anpassar de sin svenska genom att använda enkla ord och strukturer när de talar till sina elever. Lärare beskriver att de bara kan använda de vanligaste satsbyggnaderna, som till exempel enkla och korta huvudsatser och i några fall också bisatser. Lärare uppfattar att de fraser som de använder måste vara genomtänkta och att de inte kan använda högspråkliga strukturer, som till exempel andra passivformer än man-passiv. Som läraren konstaterar i exempel 38 tänker hen mycket på vilka strukturer elever behärskar så att hen kan anpassa sitt språk på ett passande sätt. Läraren använder alltså *recipient design* som anpassningsstrategi genom att ta hänsyn till elevernas bakgrundskunskaper när hen planerar sin kommunikation (Linell 1998, se underkapitel 3.2).

> Ex. 38. ”Ketkä on opiskellu mitäkin asioita et vaikka jos mä puhun konditionaalissa niin ymmärtääkö kuka niitä niin kyl mä nyt yritän miettiä sitä.” [Vem har studerat vad att om jag till exempel pratar i konditional så förstår alla det så det försöker jag nuförtiden tänka på.]

Utöver satser och strukturer anpassar lärare också enstaka ord så att det skulle vara möjligt för eleverna att förstå lärares tal. Lärarna uppfattar att eftersom de som lärare och vuxna har större och bättre ordförråd än eleverna är det viktigt att tänka på hur man kunde uttrycka något på det bästa möjliga sättet, vilket framgår i exempel 39.

> Ex. 39. ”Välillä tulee se vaikeus että kun aikuisen sanavarasto on niin paljon isompi niin pitää löytää se yksinkertaisin sana tai tapa sanoa asia.” [Ibland märker jag den svårigheten att när vuxen har ett så pass större ordförråd så måste man hitta det enklaste ordet eller sättet att säga en sak.]

Lärares uppfattningar av att använda enkelt språk följer alltså principerna för lätt språk som gör att kommunikationen fungerar smidigare (se underkapitel 2.3). Chen (2015, se även underkapitel 1.2) har också i sin forskning rett ut hurdana strategier lärare använder i sin kommunikation i klassrummet och enligt forskningen använder lärare enklare uttryck för att underlätta elevers förståelse.

5.4.5 Att tala naturligt

Ett sätt som lärare uppfattar att de använder för att anpassa sin kommunikation så att den är förståelig, nyttig och behaglig med tanke på eleverna är att de använder naturligt språk. Lärare vill alltså tala naturligt, gällande både uttal och ordval, så att elever hör och lär sig också så kallad vanlig svenska. Vad gäller uttal uppfattar lärare att det är viktigt att hålla en naturlig stil så att den inte låter för högspråklig (se ex. 40). Lärarna beskrev att de använder tydliga ord och strukturer i sitt tal (se underkapitel 5.4.4) men de uppfattar ändå att elever också måste höra och lära sig talspråk varför lärare ibland använder talspråkliga uttryck (se ex. 41)

> Ex. 40. ”Perus suomenruotsia jossa on kuitenkin et olis sellanen luonteva ääntäminen eikä mikään koitan tässä nyt puhua kirjakieltä.” [Vanlig finlandssvenska ändå med ett naturligt uttal och inte sådant att här försöker jag nu prata skriftspråk.]
>
> Ex. 41. ”Totta kai nyt sellaset tavallisimmat puhekielisyydetkin pitää oppia että en täysin voi semmosia jättää pois.” [Man måste förstås lära sig också de vanligaste talspråkliga uttryck så jag kan inte helt lämna bort dem.]

Genom att använda också talspråkliga drag i sin kommunikation visar lärare hur de försöker skapa en viss samhörighet mellan sig själva och elever. Talspråk kommer troligen ganska naturligt i lärares tal, också på svenska, och därför kan man enligt Atalay (2015) och Gallois, Ogay & Giles (2005) anse att när lärare använder naturligt språk i sin undervisning, sker det vidhållande och *under-ackommodation* i kommunikation (se underkapitel 3.1).

5.4.6 Att inte använda opassande språk

Ett sätt att anpassa språk som lärare uppfattar att de använder under lektioner är att inte använda sådant språk som inte tillhör skolan. Lärare har en viss status i skolan och därmed uppfattar lärare att de har vissa gränser som de måste följa med tanke på språket. Alltså enligt lärarna kan de inte använda sådana ord och uttryck som skulle vara opassande för lärares språkbruk, som läraren konstaterar i exempel 42. Att inte använda till exempel svordomar kan också handla om att lärare som vuxna inte vill lära sådana ord till elever som är barn. Här kan, enligt Atalay (2015, se underkapitel 3.1), lärarna anses förmedla sin sociala status genom att inte använda språk som inte passar för lärares auktoritet.

> Ex. 42. ”No en käytä oppitunnilla semmosia opettajalle sopimattomia sanoja kuten kirosanoja tai päihteisiin liittyviä sanoja.” [Under lektioner använder jag inte sådana ord som är opassande för lärare som till exempel svordomar eller ord som handlar om alkohol och narkotika.]

Som tidigare konstaterades uppfattar några lärare att det är bra att använda också talspråk under lektionerna (se kapitel 5.4.5). Som avvikelse från detta uppfattar en lärare också att det inte passar i lärares tal att använda talspråkliga uttryck. Som det kommer fram i exempel 43 undviker lärare att använda även enstaka talspråkliga ord.

> Ex. 43. ”No tietysti se et eihän mitään semmosia puhekielen et jos mä nyt puhuisin tässä näin ruotsia niin siellä vois tulla semmosia liksom typ tämmösiä puhekielen.” [Förstås det att inga sådana talspråkliga att om jag nu pratade svenska så kunde det komma sådant här liksom typ alltså talspråk.]

Lärare alltså uppfattar att talspråklig kommunikation inte tillhör lärares kommunikation. Enligt Atalay (2015, se underkapitel 3.1) uttrycker lärare sin sociala status genom sitt språkliga beteende så lärare uppfattar att de har vissa ramar gällande språkbruk för de har lärares status, och i dessa ramar ingår bland annat att inte använda talspråk.

5.5 Sätt att stödja förståelse av svenska

I denna kategori presenteras lärares uppfattningar av hur de försöker stödja elevers förståelse när lärare pratar svenska. Kategorierna *att översätta till andra språk* och *att förklara en gång till* handlar om hur lärare själv använder språket och hur hen genom sin egen språkanvändning försöker stödja förståelse. Kategorin *att delaktiggöra eleverna* beskriver för sin del hur lärare försöker delaktiggöra elever i kommunikation och på det sättet stödja alla elever. Till sist beskriver kategorierna *att ha skriftligt stöd, att ha visuellt stöd* och *att använda kroppsspråk* de element som lärare använder i sin kommunikation vid sidan av språket.

5.5.1 Att översätta till andra språk

Ett sätt som enligt lärares uppfattningar fungerar för att stödja elevers förståelse är att översätta svenskspråkigt tal antingen till finska eller i vissa fall till andra språk. Att använda finska är enligt lärare mycket vanligt och de upplever att de ofta måste översätta till finska om de ser att eleverna inte har förstått så att alla skulle kunna följa undervisningen. Lärare uppfattar också att använda finska inte är någonting som de försöker undvika ända in i det sista utan de översätter sig själva när det behövs. Som det kommer fram i exempel 46 byter lärare språk till finska när hen märker att elever inte hänger med. Lärare översätter sig själva till finska också när de försöker hjälpa elever att lägga svenskspråkiga uttryck på minnet (se ex. 47).

> Ex. 46. ”Jos mä kysyn jotain ja kukaan ei mitenkään reagoi niin se nyt kertoo jotain et sit voi suomeks varmistaa.” [Om jag frågar någonting och ingen reagerar på något sätt så det är ett märke att då kan man säkerställa på finska.]

> Ex. 47. ”Niin mä myös aina suomennan ne et kun aina siinä lukee samallai että skriftlig övning että kirjoita että ne alkais tajuta että aa toi sana tarkotti sitä.” [Och jag också översätter alltid till finska att när det står alltid på samma sätt att skriftlig övning att skriva så att de skulle börja förstå vad de där orden betyder.]

Utöver att översätta till finska uppfattar lärare också att användning av engelska är ett fungerande sätt att stödja elevers förståelse. Lärare undviker alltså inte heller användning av engelska utan ser det som en möjlighet som underlättar undervisning. Om elever inte förstår någonting uppfattar lärare att de kan förklara saker genom att jämföra med engelska eftersom eleverna ofta kan engelska bättre än svenska (se ex. 48).

> Ex. 48. ”Nii esimerkiks englannin kieleen vertaaminen kun oppilaat osaa englantia.” [Alltså till exempel att jämföra till engelska eftersom eleverna kan engelska.]

Elever, och också lärare, har alltså finska som stöd för kommunikation för det är modersmålet för de flesta som deltar i samtalet vilket enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) påverkar anpassningen och användningen av språk. Lärare konvergerar sitt språk på det sättet att hen använder sådant språk som är bekant för elever och därmed stödjer deras förståelse (se underkapitel 3.1).

5.5.2 Att förklara en gång till

Ett medel till som lärare använder för att stödja elevernas förståelse av svenska är att de enkelt förklarar samma sak på nytt. Lärare uppfattar att om elever inte förstår är det bra att förklara ord eller uttryck på nytt och på ett annat sätt så att eleverna får en ny möjlighet att förstå. Läraren försöker alltså upprepa samma sak med andra ord om det är möjligt när de har lagt märke till att alla inte förstår (se ex. 54). En lärare uppfattar dock att det skulle vara ideellt med tanke på elevers förståelse om man redan på förhand kunde beskriva ord och uttryck på alla möjliga sätt så att alla skulle förstå men att det skulle ta för mycket tid att göra så (se ex. 55). Då måste läraren alltså acceptera det att alla inte förstår hens tal.

> Ex. 54. ”Ensin ehkä se että toistaa asian jos sen voi jotenkin toisella tavalla sanoa.” [Först kanske det att man upprepar saken om man kan säga det på ett annat sätt.]

> Ex. 55. ”Vaikka ihanne oliskin että yrität sitä kuvailla monella tavalla että kaikki ymmärtäisi mutta usein siihen ei ole aikaa.” [Även om idealsituationen skulle vara det att du försöker beskriva det på många olika sätt att alla skulle förstå men ofta har man inte tid för det.]

Det att lärare åtminstone försöker förklara samma sak på olika sätt är enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) en del av lätt språk. Att omformulera budskapet är ett steg inom principerna för lätt språk som man kan utnyttja så att eleverna får en ny möjlighet att förstå lärares tal.

5.5.3 Att göra eleverna delaktiga

Alla lärare uppfattar att när de säkerställer om eleverna har förstått fungerar det bra att fråga eleverna om de kunde översätta det som läraren sa till finska eller be en elev berätta vad som sker till alla andra. Om läraren till exempel ger anvisningar bara på svenska kan de sedan be en elev som har förstått att säga på finska vad läraren precis sa så att alla förstår. På det här sättet undviker läraren själv att använda finska när det inte behövs och hen aktiverar också eleverna att delta i undervisningen samt hjälper dem att hänga med i kommunikationen. Ibland är eleverna redan själva så aktiva att de översätter självständigt (se ex. 49).

Ex. 49. ”Sitten saatan pyytää jotain toista oppilasta suomentamaan tai usein jos joku ei ymmärrä niin sitten joku muu jo huutaa mitä se sanoi.” [Ibland ber jag en elev översätta till finska eller ofta om någon inte förstår så skriker någon annan redan vad sa hen.]

Att göra eleverna delaktiga är viktigt med tanke på att lärare borde säkerställa att också eleverna deltar i kommunikation och verksamhet i klassrummet och genom att göra eleverna delaktiga får läraren information om hur bra eleverna har lärt sig språket (se underkapitel 2.2). Också studien av Nabila, Munir och Anam (2020, se underkapitel 1.2) konstaterar hur lärare använder olika strategier för att möjliggöra elevernas deltagande i klassrummets kommunikation. Detta visar hur det är ett allmänt mål i lärares kommunikation, och i undervisning i allmänhet, att aktivera eleverna att delta i interaktion i klassrummet.

5.5.4 Att ha skriftligt stöd

Lärare uppfattar att det är bra, och i vissa fall även nödvändigt, att ha allt också skriftligt vid sidan av muntlig kommunikation. När lärare till exempel ger anvisningar muntligt och säger vilka uppgifter elever ska göra har de samma anvisningar också skriftligt. Enligt lärarna räcker det alltså att ge anvisningar muntligt bara på svenska om det också finns en skriftlig version, antingen på finska eller svenska, tillgänglig för eleverna. Några lärare uppfattar att det är bättre att säga på svenska och ha skriftligt stöd på finska medan andra, som det kommer fram i exempel 44, även har skriftliga anvisningar på svenska.

Ex. 44. ”Tehtävänannot on silleen et mä ensin sanon ne ruotsiks ja ne saattaa olla mulla tossa dokkarilla vielä kirjotettuna ruotsiks.” [Anvisningar ger jag på det sättet att jag först säger dem på svenska och sedan har jag dem ännu skriftligt där på dokumentkameran.]

Lärare använder skriftligt stöd också när de går igenom uppgifter som handlar om hörförståelse. Om någon hörförståelseuppgift till exempel har varit svår kan lärare visa den skriftliga versionen av det som sägs. Meningen med att visa texten vid sidan av bandinspelningen är att hjälpa eleverna att hänga med i uppgiften och stödja förståelsen, som läraren beskriver i exempel 45.

Ex. 45. ”Että saatte samaan aikaan kuulla ja seurata sitä tekstiä niin se yleensä helpottaa myös

monia että ne pystyy seuraamaan.” [Att ni får samtidigt höra och följa texten så det hjälper ofta många så att de kan hänga med.]

Lärare har alltså lagt märke till att det är lättare för många att följa med om de kan läsa vid sidan av att lyssna och därmed upprepar lärare också skriftligt det som hen tidigare har kommunicerat muntligt. Det vill säga att lärare anpassar sin kommunikation enligt elevernas behov för att möjliggöra att alla hänger med (se underkapitel 2.3).

5.5.5 Att ha visuellt stöd

Enligt lärares uppfattningar hjälper det att läraren har visuellt stöd vid sidan av det svenska språket eleverna att förstå lärarens kommunikation. Lärare uppfattar att om de visuellt visar samma sak som de säger borde eleverna förstå vad läraren vill säga även om de inte förstår lärarens tal. En orsak varför lärare tycker om att ha visuellt stöd är att de hoppas att om de samtidigt pratar om en sak på svenska och visar den skulle elever lära sig bättre och effektivare. Som läraren beskriver i exempel 50 försöker hen stöda elevers förståelse genom att ha ett samband mellan sitt tal och det visuella uppträdandet.

Ex. 50. ”Jos mä vaikka sanon että ottakaa kirjat esille ruotsiksi niin mä yleensä nostan kirjan esille että vaikka ei tavallaan ihan ois satavarma mitä sanottiin niin se visuaalinen yhteys vois antaa vinkkiä siitä että mitä se tarkotti se bok.” [Om jag till exempel säger att ta fram böckerna på svenska så lyfter jag ofta fram en bok så att även om man inte var säker vad som sades så kunde det visuella sambandet ge lite tips om vad bok betyder.]

Genom att använda visuellt stöd i kommunikation följer lärare, enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3), principerna för lätt språk. Lärare underlättar alltså sitt språk och sin kommunikation genom att ge ett konkret exempel på det behandlade ämnet eller uttrycket. Som Leskelä (2019) konstaterar kan man använda icke-verbala medel, såsom de intervjuade lärarna använder, som en del av sin kommunikation för att den skulle fungera.

5.5.6 Att använda kroppsspråk

Lärare uppfattar att det är viktigt att använda kroppsspråk i undervisningen och att det har många fördelar med tanke på kommunikationen i klassrummet. Enligt lärarna stödjer det eleverna om läraren säger någonting på svenska och efter det eller samtidigt använder kroppsspråk, som gester och ansiktsuttryck, för att illustrera det ämne som hen pratar om. Till exempel att spela ett ord eller att fysiskt demonstrera ett uttryck uppfattar lärare som fungerande medel (se ex. 51 och 52). Således uppfattar lärare att funktionellt åskådliggörande stödjer det att eleverna kan lära sig nya ord och förstå läraren bättre. Enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) spelar icke-verbala medel en stor roll i kommunikation och fungerar som stöd för dess förståelighet, och läraren kan alltså enligt Gasiorek (2016, se underkapitel 3.1) medvetet anpassa också sin icke-verbala kommunikation så att den stödjer eleverna och hjälper dem att förstå och lära sig.

> Ex. 51. ”Tossa nyt just oli till vänster ja till höger niin kyllähän niitä sit näyttää ihan tälleen fyysisesti.” [Vi hade just till vänster och till höger så då visar man ju dem också så här fysiskt.]

> Ex. 52. ”No kehonkieltä ja näyttelen niitä asioita tai esitän jonkun sanan.” [Kroppsspråk och jag spelar sakerna eller demonstrerar ett ord.]

Utöver att användningen av kroppsspråk hjälper elever att förstå lärare uppfattar lärarna att hurdan habitus lärare har spelar en stor roll också i den allmänna stämningen under lektionerna vilket påverkar också kommunikationen. Som det kommer fram i exempel 53 uppfattar läraren att kroppsspråket är en viktig del av lärares kommunikation och det påverkar stämningen i klassrummet mycket hur läraren kommunicerar inte bara muntligt utan också med sin kropp. Lärare vill alltså att deras kroppsspråk som del av kommunikationen ska påverka hela kommunikationen positivt och därmed stödja elevernas motivation att lära sig att använda språket.

> Ex. 53. ”Mä tarkotan sitä että se viestintä ei oo vaan sitä mitä sanotaan sanallisesti vaan se semmonen koko habitus semmonen mukava ja myönteinen ettei tulla semmosella vihasella otteella.” [Jag menar att kommunikation inte är bara det vad man säger utan hela ens habitus att den är vänlig och positiv så att man inte är arg från början.]

Genom att använda icke-verbal kommunikation positivt förmedlar lärare sin sociala och personliga identitet till eleverna och strävar efter att visa tillhörighet med gruppen (se underkapitel 3.1). Chen (2015, se underkapitel 1.2) konstaterade att lärares kommunikation kan variera kraftigt beroende på vad hen vill prioritera och i exempel 53 kan man se att lärare verkar föredra positiv stämning och samförstånd vid sidan av själva undervisningen.

5.6 Uppfattningar av lyckad anpassad kommunikation

I denna kategori beskrivs hurdana uppfattningar lärare har av lyckad anpassad kommunikation under svensklektioner. Kategorierna beskriver sådana områden och situationer i klassrummet där lärare uppfattar att de har lyckats med sin kommunikation. Kategorierna *att eleverna förstår lärare* och *att man blir förstådd på något sätt* handlar om hur lärare uppfattar sin kommunikation och om den är lyckad eller inte i jämförelse med hur väl eleverna förstår lärares språk. Kategorierna *att lärare har använt svenska, att kommunikation stöder inlärning* och *att eleverna pratar svenska* beskriver för sin del på vilka sätt och hur bra lärare har lyckats att använda målspråket och genom det stöda elevernas kunskaper i svenska.

5.6.1 Att eleverna förstår lärare

Lärare uppfattar att deras kommunikation är lyckad då eleverna förstår vad läraren vill säga. Alltså uppfattas kommunikationen som lyckad när läraren lyckas meddela det som hen vill till eleverna. Om läraren till exempel ger anvisningar på svenska och eleverna kan agera enligt dem är kommunikationen lyckad enligt lärarnas uppfattningar. Enligt lärarna är det inte nödvändigt att eleverna förstår allt som läraren säger för att kommunikationen ska vara lyckad men det viktigaste är att eleverna vet vad läraren vill säga, vilket framgår av exempel 56. Att kommunicera på ett sådant sätt att eleverna har möjlighet att förstå är enligt Farrell (2009, se underkapitel 2.2) en del av lärarens kompetens och läraren har ansvar att säkerställa att alla elever hänger med i undervisningen och lärare uppfattar alltså att de har lyckats med sin kommunikation om de når detta mål.

> Ex. 56. ”No jos oppilaat tajuaa mistä puhutaan vaikkei ne osaiskaan kaikkee.” [Om eleverna förstår vad man pratar om även om de inte kan allt.]

Lärare uppfattar också att deras kommunikation är lyckad när de ser att eleverna förhåller sig positivt till lärarens kommunikation på grund av att de hänger med och förstår lärarens tal. Enligt lärarna är det alltså ett tecken på lyckad kommunikation när elever får positiva upplevelser av både svenska och sina egna språkkunskaper genom att ha förstått vad läraren säger (se ex. 57).

> Ex. 57. ”Sillon kun oppilaat kokee onnistumisen kokemuksia siitä että he on ymmärtäny, sillon kun oppilaista näkee että ne on ymmärtäny.” [När eleverna upplever att de har lyckats eftersom de har förstått och när man ser att eleverna har förstått.]

Hur eleverna förhåller sig till lärarnas kommunikation spelar alltså en stor roll i hur lärarna uppfattar lyckad kommunikation. Som Giles och Coupland (1991, se underkapitel 3.1) konstaterar kan ackommodationsprocessen påverka elevernas inlärning antingen positivt eller negativt, och enligt svensklärarnas uppfattningar är processen lyckad när lärarna har påverkat elevernas inlärning av svenska positivt.

5.6.2 Att man blir förstådd på något sätt

Som det kom fram tidigare (se kapitel 5.6.1) uppfattar lärarna att kommunikationen lyckas när eleverna förstår lärarna men å andra sidan uppfattar vissa lärare att kommunikationen kan vara lyckad även om eleverna inte förstår läraren när hen pratar svenska. Enligt dessa lärares uppfattningar är det viktigaste i kommunikation att eleverna förstår läraren på något sätt, även om läraren inte kan använda svenska så mycket utan måste prata finska till eleverna eller modifiera sin kommunikation på något annat sätt. Lärare använder alltså en ackommodationsstrategi, det vill säga konvergerar sitt språk genom att byta från svenska till finska, för att säkerställa att eleverna förstår (se underkapitel 3.1) och uppfattar det som lyckad anpassad kommunikation. Lärare uppfattar att eftersom de i alla fall måste använda finska ganska ofta till exempel när de ger anvisningar betyder det att man måste byta från svenska till finska inte att kommunikationen är misslyckad (se ex. 60). Som Farrell (2009, se underkapitel 2.2) konstaterar har lärare ansvar för att försäkra att deras kommunikation är förståelig och att eleverna förstår vad som förväntas av dem.

> Ex. 60. ”Jos mä annan ohjeistuksen ruotsiksi ja he ei sitä ymmärrä niin ei se välttämättä siihen se homma kaadu et sit mä vaan sanon uudestaan ja annan ohjeet suomeksi et aika usein tapahtuu sitä et sä joudut sen ohjeistuksen kuitenkin antamaan suomeksi tai varmistamaan muulla tavalla niin mä en nää sitä niin kun semmosena epäonnistuneena viestintänä sinällään.” [Om jag ger

anvisningar på svenska och de förstår inte så betyder det inte nödvändigtvis att allt är förstört utan sedan säger jag bara igen och ger anvisningar på finska att ganska ofta sker det att du i alla fall måste ge anvisningar på finska eller säkerställa på andra sätt så jag ser det inte som liksom misslyckad kommunikation i sig.]

Att eleverna inte förstår lärarna kan också bero på sådana aspekter som är oberoende av läraren varför lärare inte uppfattar att kommunikationen är misslyckad om de inte alltid kan prata svenska eller förmedla det meddelande som de vill. En lärare tar upp det att även om hen försöker prata svenska så bra hen kan och på ett sådant sätt som passar elevernas kunskapsnivå finns det alltid orsaker som kan försvåra kommunikationen (se ex. 61).

Ex. 61. ”Mut en mä tiiä onks se epäonnistunutta jos viesti ei välity. Voihan siinäkin olla hyvä yritys mut voihan siihen olla muita syitä että opiskelijat on väsyneitä tai jotain ei vaan jaksa vaikka kuinka hyvin yrittäis niille ruotsia puhua.” [Men jag vet inte om det är misslyckat om de inte förstår meddelandet. Man kan försöka sitt bästa men det kan finnas andra orsaker som att studerandena är trötta eller att de inte orkar även om man försökte prata svenska så bra man kan.]

5.6.3. Att lärare har använt svenska

Enligt lärarnas uppfattningar är kommunikationen lyckad när läraren har kunnat använda svenska så mycket som möjligt under lektionen så att eleverna har fått möjlighet att höra svenska och lära sig språket genom det. Lärarna uppfattar att det är viktigt att komma ihåg att använda svenska under lektionerna. Ofta, när det sker så mycket under lektionerna och till exempel elevernas kunskapsnivåer varierar, är det möjligt att användningen av svenska tappas bort eftersom läraren måste fästa uppmärksamhet på många andra aspekter. En ideell situation skulle enligt lärarna vara den att läraren kunde använda svenska från början av lektionen så att den skulle vara en naturlig del av lärarens kommunikation i undervisningen. En lärare tog också upp att det skulle vara ideellt att ha svenskundervisningen som språkbad eftersom det skulle utsätta eleverna för målspråket effektivt, vilket skulle vara bra för eleverna eftersom ju mer lärare använder svenska desto bättre är det för språkinlärningen (se ex. 59).

Ex. 59. ”Mitä enemmän käyttäis kohdekieltä niin sitä parempi että jos on joku semmonen että pitäis jotain kielikylpyy niin se ois varmaan kielenoppimiselle paras.” [Ju mer man skulle

använda målspråket desto bättre att om det skulle vara så att man hade språkbad så skulle det kanske vara bäst med tanke på språkinlärningen.]

Enligt Farrell (2009, se underkapitel 2.2) ingår det i lärares uppgifter att kontrollera inlärnings- och kommunikationssituationerna i klassrummet. De intervjuade lärarna uppfattar alltså att deras kommunikation är lyckad då de har lyckats med den här uppgiften under lektionerna på det sättet att de har använt svenska i sin undervisning.

5.6.4 Att kommunikation stöder inlärning

Enligt lärarnas uppfattningar är kommunikationen under svensklektionerna lyckad när den stöder elevernas språkinlärning. Under lektionerna går man igenom vissa ord, uttryck och teman och lärarna uppfattar att de borde framföra dessa saker i sin kommunikation så att eleverna har möjligheter att tillägna sig dem och att kommunikation skulle vara lyckad. Genom att upprepa samma ord och uttryck muntligt i sin kommunikation som man studerar från boken är enligt lärarnas uppfattningar ett fungerande sätt att stödja elevers inlärning (se ex. 62).

Ex. 62. ”Oppimista tukevaa, tavallaan että ne asiat mitä käydään siellä kirjallisesti tulis myös siinä kommunikaatiossa esille.” [Sådant som stöder inlärning. Att det som vi går igenom skriftligt också skulle komma fram i kommunikationen.]

Att upprepa samma ord och uttryck under lektionernas gång för att stärka förståelse är ett vanligt språkundervisningsmedel som enligt Leskelä (2019, se underkapitel 2.3) även ingår i principerna för lätt språk. Det är alltså någonting lärare kan främja när de kommunicerar och anpassar sin kommunikation för att stödja inlärningen hos eleverna.

5.6.5 Att eleverna pratar svenska

Lärarna uppfattar att deras kommunikation är lyckad inte bara när eleverna kan följa med i vad som händer utan också när de själv vill delta i kommunikationen. Som det kom fram i kapitel 5.1.3 uppfattar lärarna att en av deras uppgifter i sin kommunikation är att uppmuntra elever att prata

svenska och härmed är, enligt lärarna, deras egen svenskspråkiga kommunikation lyckad när de har fått eleverna att svara på frågorna och delta i kommunikationen också på svenska. Som läraren beskriver i exempel 58 är det viktigt att genom sin egen kommunikation stödja också elevers språkanvändning så att eleverna vågar delta i den svenskspråkiga kommunikationen.

> Ex. 58. ”Sillon kun on myös ehkä jotenkin tuettu sitä että oppilaat vois uskaltaa myöskin itse vastata mulle ruotsiksi.” [När man också på något sätt har stött det att eleverna också själva skulle våga svara mig på svenska.]

Lärarna uppfattar alltså att i lyckad kommunikation räknas det inte bara med deras egen kommunikation och hur bra eleverna förstår den utan också med hur lärare genom sin kommunikation kan påverka elevernas kommunikation. Det här visar hur lärarna uppfattar att det är viktigt att också eleverna är aktiva under lektionerna och deltar i kommunikationen i klassrummet, vilket påverkar också lärarens egen roll i kommunikationen (se underkapitel 2.2). Som också Nabila, Munir och Anam (2020) konstaterar använder lärare olika ackommodationsstrategier för att möjliggöra att eleverna kan delta i kommunikation i klassrummet trots att lärare har en högre språklig kompetens än eleverna, vilket även de intervjuade svensklärarna uppfattar som lyckad anpassad kommunikation.

6 Sammanfattande diskussion

Det huvudsakliga syftet med denna avhandling var att reda ut hurdana uppfattningar svensklärare har av kommunikation i klassrummet under svensklektionerna ur den asymmetriska kommunikationens och ackommodationens synvinkel. Det vill säga utgick undersökningen från det att i klassrummet har lärare högre status än elever samt bättre språkkunskaper vilket orsakar att kommunikationssituationer är asymmetriska och detta påverkar påverkar lärares kommunikation så att hen anpassar sitt språkbruk när hen pratar med eleverna. Jag har även utrett hur lärare uppfattar kommunikation samt sin roll och position i den och hur klassrummet påverkar deras kommunikation. Jag utgick från de följande forskningsfrågorna:

1. Hur uppfattar lärare kommunikation i klassrummet och sin roll i kommunikationssituationer under svensklektioner?
2. Hur uppfattar lärare att de använder språk under lektioner och hur anpassar de sin kommunikation för att stödja elevernas förståelse?
3. Hurdant är lyckad kommunikation i klassrummet enligt svensklärares uppfattningar?

Med dessa forskningsfrågor har jag velat utreda hur lärare uppfattar sin roll i kommunikation under svensklektionerna och hur de uppfattar att den kontexten påverkar deras språkbruk. Ytterligare har jag också granskat lärares uppfattningar av lyckad anpassad kommunikation i klassrummet, alltså vad lärare ser som det viktigaste i kommunikation, för att få en omfattande bild av fenomenet. Meningen med undersökningen var alltså att utreda, beskriva, tolka och jämföra lärares uppfattningar av det forskade fenomenet.

För att få fram lärares uppfattningar har materialet för undersökningen samlats in genom temaintervjuer, som är halvstrukturerade intervjuer. Intervjumaterialet har jag analyserat kvalitativt med hjälp av fenomenografi som används för att framföra informanternas möjligtvis varierande uppfattningar av ett fenomen. Analysens resultat presenterades med hjälp av sex beskrivningskategorier som omfattade underkategorier. Undersökningen genomfördes för att fylla en kunskapslucka gällande forskning i språklig ackommodation. Ackommodation i språkundervisning, speciellt i engelskundervisning, har utforskats tidigare i olika länder men hur finska svensklärare uppfattar språklig anpassning i undervisningen är ett outforskat ämne inom fältet.

Den första forskningsfrågan behandlade lärares uppfattningar av kommunikation under svensklektioner och deras roll i den. Dessa uppfattningar bildade en beskrivningskategori *uppfattningar av lärares roll i kommunikation* som har bildats av underkategorierna *att vara exempel, att prata svenska, att vara uppmuntrande* och *att skapa interaktion*. Att vara exempel betyder hur

lärare uppfattar att de måste fungera som exempel för elever på det att man kan och vågar prata svenska även om man inte behärskar språket perfekt. Att prata svenska gäller lärares uppfattningar av att läraren borde använda målspråket, alltså svenska, så mycket som möjligt under lektionerna för att eleverna skulle bli utsatta för svenska, vilket lärare uppfattar som viktigt. Att vara uppmuntrande handlar om att det enligt lärarna är det viktigt att de genom sin egen kommunikation uppmuntrar också elever att prata svenska och att skapa interaktion gäller lärares uppfattningar av att de borde skapa ömsesidig kommunikation mellan sig själv och eleverna, så att läraren inte är den enda som kommunicerar under lektionerna. Sammanfattningsvis uppfattade lärare alltså att deras roll är att prata svenska samt göra eleverna delaktiga i kommunikationen på olika sätt.

Den andra forskningsfrågan handlade om undersökningens huvudsakliga syfte, alltså om lärares uppfattningar av användningen av språk och anpassningen av språket under svensklektioner. Svaren på denna fråga kan hittas i fyra beskrivningskategorier varav den första är *uppfattningar av språkval*. Kategorin *uppfattningar av språkval* behandlade lärares uppfattningar av användningen av finska och svenska under lektioner och den skapades med hjälp av underkategorierna *att använda svenska i bekanta sammanhang, att använda svenska med duktiga och motiverade elever, att använda svenska i obekanta sammanhang, att använda finska i undervisning av nytt innehåll* och *att använda finska för att hålla disciplin.* Enligt lärare använder de mest svenska i sådana kontexter som är bekanta för eleverna men å andra sidan uppfattar lärare också att de kan använda svenska även i situationer där eleverna inte nödvändigtvis förstår vad läraren säger, om eleverna på andra sätt kan förstå vad läraren menar. Gällande användningen av svenska uppfattar lärarna att de kan prata svenska med vissa grupper eller enstaka elever inom gruppen som är duktiga och har motivation att lära sig. Vad gäller användningen av finska var lärarna eniga om att det är bättre att använda finska när man undervisar nytt innehåll, speciellt när man undervisar grammatik, och när man håller disciplin i klassrummet.

Den andra beskrivningskategorin som svarar på den andra forskningsfrågan är *orsaker till anpassning*. Den beskriver lärares uppfattningar av vad som orsakar det att de anpassar sitt språk under lektionerna. Kategorin har skapats med hjälp av underkategorierna *elevernas allmänna dåliga språkkunskaper, att eleverna inte förstår lärares tal, elevernas olika nivåer* och *elevernas bakgrunder*. Elevernas dåliga kunskaper handlar om att lärare uppfattar att elever allmänt kan så lite svenska att det tvingar lärarna att använda mindre och lättare svenska än de skulle vilja använda i klassrummet. Lärarna uppfattar också att de måste anpassa sitt språk eftersom eleverna inte förstår vad läraren säger när hen pratar svenska, även om läraren har försökt utsätta sina elever för det svenska språket. En orsak till anpassningen är också det att elever befinner sig på olika nivåer med sina språkkunskaper. Lärarna uppfattar att de måste använda enklare språk med elever som har sämre kunskaper och oftast betyder det att lärarna använder lätt språk med hela gruppen så att alla kan hänga

med. Å andra sidan uppfattar lärarna att de kan använda svenska i undervisningen och inte behöver anpassa språket så mycket även om alla inte hänger för det ingår i språkinlärningen, men att det är en utmaning med tanke på kommunikation. Enligt lärarna påverkas deras kommunikation också av det att eleverna kommer från olika bakgrunder. Eleverna har olika personliga drag och i många grupper finns det också invandrarelever som har problem med språket, vilket orsakar anpassning i lärares kommunikation.

Den tredje beskrivningskategorin som svarar på den andra forskningsfrågan om hur lärare anpassar sitt språk är *sätt att anpassa språk*. Denna beskrivningskategori har bildats av underkategorierna *att tala långsammare, att tala tydligt, att föredra rutinfraser och bekanta uttryck, att använda enkla ord och strukturer, att använda naturligt språk* och *att inte använda opassande språk*. Alltså ett sätt som lärarna uppfattar att de använder för att anpassa sitt språk är att tala långsammare så att eleverna kan hänga med i undervisningen. Också att tala tydligt så att man går vidare en sak i taget är ett fungerande sätt att anpassa sin kommunikation enligt lärarnas uppfattningar. Att föredra rutinfraser och bekanta uttryck handlar om det att lärarna försöker anpassa sin användning av svenska genom att använda uttryck som eleverna känner till, för att eleverna skulle förstå och lära sig språket. Lärarna uppfattar också att de anpassar språket genom att försöka använda enkla ord och sådana strukturer som elever kan förstå.

I lärarnas uppfattningar kom det också upp att det är viktigt att använda naturligt språk så att eleverna blir vana vid att höra även talspråkliga uttryck. Men å andra sidan uppfattade en lärare att hen inte vill använda talspråk i sin undervisning eftersom hen anser att det inte passar in i klassrummets kommunikation. Också användningen av till exempel svordomar sågs som opassande i lärares kommunikation under lektioner.

Den fjärde beskrivningskategori som svarar på den andra forskningsfrågan är *sätt att stödja förståelse av svenska* och den beskriver de medel som lärare använder för att försöka säkerställa att eleverna hänger med i lärarens kommunikation när hen pratar svenska. Den har skapats med hjälp av underkategorierna *att översätta till andra språk, att förklara en gång till, att göra eleverna delaktiga, att ha skriftligt stöd, att ha visuellt stöd* och *att använda kroppsspråk*. Att översätta till andra språk beskriver det hur lärare uppfattar att använda andra språk, som finska och engelska, som hjälpmedel inte är någonting att undvika utan ett bra sätt att stödja elevernas förståelse. Utöver att översätta uppfattar lärarna att om eleverna inte förstår fungerar det bra att förklara samma sak en gång till med andra ord men det finns inte alltid tid för att göra det. Att göra eleverna delaktiga betyder enligt lärarnas uppfattningar att man kan be eleverna att till exempel översätta det som läraren har sagt till andra och härmed kan man samtidigt stödja elevernas förståelse och göra dem delaktiga i kommunikationen. Enligt läraren hjälper det eleverna att förstå om lärare har skriftligt stöd vid sidan

av muntlig kommunikation till exempel när de ger instruktioner eller går igenom uppgifter. Lärarna uppfattar också att ha visuellt stöd, till exempel att visa den sak som man pratar om, och att använda kroppsspråk stödjer elevernas förståelse och även motivation att lära sig svenska.

Den tredje forskningsfrågan fokuserade på lärarnas uppfattningar av lyckad kommunikation under svensklektionerna. Svaret på denna fråga behandlades i beskrivningskategorin *uppfattningar av lyckad anpassad kommunikation* som har skapats med hjälp av underkategorierna *att elever förstår lärare, att man blir förstådd på något sätt, att lärare har använt svenska, att kommunikation stöder inlärning,* och *att eleverna pratar svenska.* Att elever förstår lärare handlar om det att kommunikationen uppfattas som lyckad om eleverna förstår den svenska som läraren pratar och det som läraren vill säga. Det handlar också om att lärare uppfattar att kommunikationen är lyckad om eleverna förstår den och genom det får positiva upplevelser av sina språkkunskaper. Å andra sidan uppfattar några lärare att det inte är viktigt om eleverna förstår lärarens svenska eller inte, utan det viktigaste är att man blir förstådd på något sätt. Enligt lärarna är kommunikationen lyckad också då läraren har kunnat använda svenska så mycket som möjligt. Också det att kommunikation stöder inlärningen och att man går igenom likadana saker muntligt och skriftligt uppfattas som lyckad kommunikation. Att eleverna pratar svenska handlar om att kommunikationen uppfattas vara lyckad om också eleverna vill delta i den och lärare härmed har lyckats att nå sitt mål att vara uppmuntrande.

Det är möjligt att koppla ihop resultaten från denna undersökning med teoretisk bakgrund om kommunikation och ackommodation samt med tidigare undersökningar kring likadana ämnen även om kommunikation och språklig anpassning i svenskundervisningen i Finland inte har studerats tidigare. Alltså kan jag koppla samman *första ordningens perspektiv*, det vill säga tidigare undersökningar, och *andra ordningens perspektiv*, som består av de intervjuade lärarnas uppfattningar. Angående lärarnas uppfattningar av deras roll i kommunikationen kan man konstatera att lärare uppfattar att i deras roll ingår både konvergens, för att säkerställa förståelse, och divergens, för att utsätta elever för det svenska språket, som enligt CAT är de två grundläggande sätten att anpassa kommunikation (se underkapitel 3.1). Att utsätta elever för det undervisade språket är en av lärarens uppgifter också enligt Milals (2021) undersökning där hen konstaterar att enligt läraren är användning av målspråket ett sätt att säkerställa att elever lär sig språket. Som Lyyski (2011, se underkapitel 1.3) konstaterar i sin undersökning kan interaktion uppfattas som någonting som påverkas av både lärares och elevers aktivitet, och de intervjuade lärarna är av samma åsikt. Lärarna uppfattar också att en viktig del av deras roll är att stödja elevernas inlärning och göra eleverna delaktiga så att de kan delta i kommunikation under lektionerna, vilket nuförtiden uppfattas vara en av lärares viktigaste uppgifter (se underkapitel 2.2). På basis av lärarnas intervjusvar kan man konstatera att läraren tänker på sin roll i kommunikation samt hur hen kommunicerar med elever,

men troligen är lärarna inte medvetna om de teoretiska ackommodationsstrategierna bakom sin kommunikation, liksom i Muurinens (2018) avhandling var lärare inte medvetna om teorin om retorik bakom deras eget språkbruk.

Lärarnas uppfattningar av hur de använder svenska under lektionerna följer de principer som enligt Hyytiäinen (2017, se underkapitel 2.2) är vanliga bland svensklärare, som till exempel att de använder svenska i rutinfraser medan de helst använder finska för att undervisa grammatik. Att lärare använder mer svenska med duktigare elever är i linje med Milals (2021) undersökning när hen konstaterar att lärare har olika språkstrategier med olika elever och att de använder enklare språk med elever som inte har så bra kunskaper. Resultaten gällande språkanvändningen var förväntade med tanke på teori och tidigare forskning kring ämnet, men det att lärare uppfattar att de kan använda svenska, alltså ett främmande språk, även om eleverna inte förstår och därmed divergera sitt språk, var förvånande och skiljer sig från det som kommit upp i tidigare forskning, till exempel i forskning av Milal (2021). Nabila, Munir och Anam (2020) konstaterar att lärare använder mer konvergens än divergens i sin kommunikation, så divergens som ackommodationsstrategi används också, men inte i så stor utsträckning enligt tidigare undersökningar kring ämnet.

Det att lärare uppfattar att de måste anpassa sin kommunikation på svensklektionerna på grund av elevers svaga språkkunskaper bevisar den tanken som denna avhandling baserar sig på: att lärare har bättre språkkunskaper och högre auktoritet och därmed är kommunikationen mellan lärare och elever asymmetrisk och lärarna måste anpassa sitt språkbruk. Elever har dåliga språkkunskaper och de förstår inte lärarna varför läraren måste använda en CAT-strategi, alltså konvergera (se underkapitel 3.1). Också i forskningen av Weizheng (2019) konstateras att elever ofta har dåliga kunskaper, speciellt muntliga kunskaper, vilket orsakar anpassning i lärares kommunikation. Lärarnas uppfattningar av orsakerna till anpassningen stämmer även överens med studien av Milal (2021) där det också konstateras att elevernas nivåer påverkar lärarnas kommunikation. Å andra sidan uppfattade lärarna också att de inte alltid behöver kommunicera så att alla hänger med vilket för sin del skiljer sig från resultat i studier av till exempel Milal (2021) och Gregory (2014) som konstaterar att lärare anpassar och konvergerar sitt språk enligt elevernas nivå och vill säkerställa att alla förstår lärares tal.

När det gäller lärarnas uppfattningar av olika sätt att anpassa svenska och stödja elevernas förståelse går det att anknyta mina resultat med flera olika tidigare undersökningar. Svensklärarna uppfattade att de talar långsammare för att anpassa sitt språk och därmed stödja elevernas förståelse, och likadana resultat kommer fram också i studier av Milal (2021) och Chen (2015). Att använda enkla ord och strukturer var också ett sätt som lärare använder när de undervisar och pratar ett främmande språk och likheter kan hittas i Gregorys (2014) och Milals (2021) studier. Enligt Gregory (2014) strävar lärare efter att använda konkreta och enkla begrepp i stället för svåra och abstrakta och Milal (2021)

påpekar hur lärare ändrar sitt ordförråd och komplexitet i meningar när hen pratar med elever som har sämre språkkunskaper. I Chens (2015) undersökning konstateras att lärare använder upprepning av svåra uttryck som ett sätt att konvergera sin kommunikation mot elevernas sätt att kommunicera och likadana uppfattningar hade också de intervjuade svensklärarna. Som också Nabila, Munir och Anam (2020) konstaterar i sin studie använder lärare både verbala och icke-verbala sätt att anpassa sitt språk och konvergerar hellre sitt språk i stället för att divergera. Utöver de ovannämnda verbala sätten uppfattar de intervjuade svensklärarna att till exempel sådana icke-verbala medel som visuellt stöd och kroppsspråk är fungerande sätt att anpassa kommunikationen och stödja eleverna. De nämnda sätten att anpassa språk kan även ses att ingå i principerna för lätt språk (se Bohman 2021 och Leskelä 2019, underkapitel 2.3), så alltså enligt lärares uppfattningar använder de lätt språk när de kommunicerar med elever, även om de inte nämnde det direkt i intervjuerna. En sak gällande anpassning som inte har kommit upp i tidigare undersökningar men som kom fram i denna undersökning var att de flesta svensklärare uppfattar att de också måste använda talspråk i sin undervisning för att kommunikationen ska vara anpassad med tanke på mottagaren. Svensklärarna nämnde även att de inte kan använda sådant språk som är opassande för lärare.

Gällande lyckad kommunikation uppfattar lärarna att det viktigaste i lyckad kommunikation är att lärarna kan uppfylla de krav som ställs på dem, alltså att lärare säkerställer att hen kommunicerar på ett sådant sätt att eleverna kan hänga med i kommunikationen och lära sig, oberoende av vilket språk lärare använder i undervisningen (se underkapitel 2.2). Enligt lärarnas uppfattningar är deras kommunikation lyckad också då de har lyckats att göra eleverna delaktiga i kommunikationen. Samma resultat tar också Nabila, Munir och Anam (2020) fram i sin forskning och konstaterar att lärare använder anpassningsstrategier för att möjliggöra att eleverna kan delta i kommunikationen.

Enligt min mening är resultaten av denna undersökning sådana som man kunde förvänta sig med tanke på tidigare forskning. Lärares uppfattningar av sin roll i undervisning och kommunikation var sådana att de följde idén om hur nutidens lärare borde agera i klassrummet, alltså att säkerställa att också elever är aktiva deltagare i klassrummets verksamhet (se Leskelä 2019, underkapitel 2.2). Resultaten var mestadels likadana som i tidigare studier, som oftast handlar om engelskundervisning, vilket visar att svensklärare i Finland har likadana uppfattningar av anpassning som lärare som undervisar i engelska eller andra språk som främmande språk i andra länder. Härmed kan resultaten från denna undersökning vara till nytta för svensklärare om de vill tänka på sin egen kommunikation och hur de kunde utveckla den så att den skulle vara ännu effektivare med tanke på elevernas inlärning. De kan alltså testa sådana olika sätt att anpassa språk som kom fram i resultaten och fundera på hur de använder svenska och finska under lektionerna för att se vad som fungerar bäst i deras undervisning.

Jag har redan diskuterat undersökningens tillförlitlighet tidigare i avhandlingen (se underkapitel 4.4). Där tog jag upp att när det gäller fenomenografiska undersökningar beror validiteten på hur bra de skapade beskrivningskategorierna lyckas representera de uppfattningar som har kommit fram i intervjuerna och reliabiliteten på hur bra kategorierna lyckas kommunicera meningsinnehållet. De intervjuade lärarna hade mestadels ganska enhetliga uppfattningar av det forskade ämnet, trots att deras ålder och arbetserfarenheter varierade, och därför tycker jag att kategorierna är lyckade och att läsaren kan få en bra bild på intervjuerna. Lärare hade också skillnader i uppfattningar och härmed blev det också lite variation i kategorierna inom en beskrivningskategori. Även de citaten som jag använder hjälper läsaren att förstå den tolkning som jag har gjort av lärarnas uppfattningar.

Som Kananen (2014) och Larsson (1986) konstaterar, går det inte att generalisera resultaten eftersom det handlar om människors egna uppfattningar och jag hade bara fem informanter, vilket är ett relativt litet urval. I denna undersökning, som oftast i kvalitativa undersökningar, har jag försökt att skapa en bild av det undersökta fenomenet och det tycker jag att jag lyckades med. Jag anser att intervju som materialinsamlingsmetod fungerade bra och att fem informanter var tillräckligt många. Att ha halvstrukturerad intervju som metod möjliggjorde det att vi kunde diskutera ganska fritt om ämnet men å andra sidan blev det också mycket prat om sådana ämnen som inte var relevanta med tanke på just denna undersökning, även om jag hade planerat frågorna och deras ordning i förväg. Detta kunde ha undvikits genom att ha en mer strukturerad intervju eller en enkät men då kunde jag inte ha gått så djupt in i ämnet eller kunnat ställa till exempel tilläggsfrågor så fritt. En nackdel med en fenomenografisk studie, och kvalitativa studier över huvud taget, är att resultaten är väldigt subjektiva och om någon upprepade samma undersökning skulle hen troligen få lite olika resultat.

Det finns olika möjligheter att fortsätta forskning kring likadana ämnen. För det första kunde man använda metodtriangulering för att få en bredare bild av fenomenet. Det skulle vara intressant att till exempel observera lärare vid sidan av intervjuer och då kunde man jämföra lärares uppfattningar och den verkliga verksamheten under lektioner. För det andra kunde man intervjua elever och ta med deras uppfattningar av lärares kommunikation och jämföra dessa resultat med till exempel denna studie och Freys (2019) undersökning. Man kunde även intervjua till exempel engelsklärare och jämföra om deras uppfattningar av kommunikation och ackommodation skiljer sig från svensklärares uppfattningar. För det tredje skulle det vara intressant att ha flera svensklärare som informanter för att kunna generalisera resultaten.

Litteraturförteckning

Atalay, Özlem (2015). *Accommodation theory and language teaching*. Middle East Technical University. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/profile/Oezlem-Atalay-2/publication/291957052_Accommodation_Theory_and_Language_Teaching/links/56a784d008ae0fd8b3fe0bc7/Accommodation-Theory-and-Language-Teaching.pdf [hämtad 23.9.2021]

Beebe, Leslie M. & Giles, Howard (1984). Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International journal of the sociology of language, 46*(46), 5–32. Tillgänglig: https://web-a-ebscohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7d34481f-0dfe-43cf-b5dd-0e84158a0092%40sdc-v-sessmgr03 [hämtad 5.10.2021]

Bohman, Ulla (2021). Easy Language in Sweden. I: Lindholm, Camilla & Vanhatalo, Ulla (Red.) *Handbook of Easy Languages in Europe.* Berlin: Frank & Timme, 527–567. Tillgänglig: https://www.frank-timme.de/verlag/verlagsprogramm/buch/verlagsprogramm/bd-8-camilla-lindholmulla-vanhatalo-eds-easy-language-in-europe/backPID/easy-plain-accessible.html?fbclid=IwAR3ys7-RWsMB-hyjOTmX6ucpf9bUeO0yB4Y0Hw-LSSnJKxXIfGXqFasSFXE [hämtad 7.3.2022]

Chen, Chin-hui (2019). Exploring teacher–student communication in senior-education contexts in Taiwan: A communication accommodation approach. *International Journal of Ageing and Later Life*, *12*(2), 1–47. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/330115837_Exploring_teacher-student_communication_in_senior-education_contexts_in_Taiwan_A_communication_accommodation_approach [hämtad 6.9.2021]

Dragojevic, Marko, Gasiorek, Jessica & Giles, Howard (2016). Accommodative Strategies as Core of the Theory. I: Giles, Howard (Red.) *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 36–59.

Eskola, Jari, Lätti, Johanna & Vastamäki, Jaana (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. I: Valli, Raine & Aarnos, Eila. (Red.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.

Farrell, Thomas S. C. (2009). *Talking, listening, and teaching: a guide to classroom communication*. California: Corwin.

Forskningsetiska delegationen (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf [hämtad 25.11.2021]

Frey, Terrel Kody (2019). *CAT in the classroom: Understanding instructor behavior and student perceptions through communication accommodation theory*. University of Kentucky: Theses and Dissertations – Communication. Tillgänglig: https://uknowledge.uky.edu/comm_etds/85/ [hämtad 2.11.2021]

Gallois, Cindy, Ogay, Tania & Giles, Howard (2005). Communication Accommodation Theory. A Look Back and a Look Ahead. I: Gudykunst, W.B. (Red.) *Theorizing about intercultural communication.* Thousand Oaks: Sage, 121–148. Tillgänglig: https://doc.rero.ch/record/306552/files/2005_galloisogaygiles_communicationaccommodationtheory.pdf [hämtad 17.9.2021]

Gasiorek, Jessica (2016). Theoretical Perspectives on Interpersonal Adjustments in Langugage and Communication. I: Giles, Howard (Red.) *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–35.

Gerlander, Maija & Kostiainen, Emma (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. I: *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*. Prologos ry, 68–87. Tillgänglig: https://journal.fi/prologi/article/view/95941/54337?acceptCookies=1 [hämtad 24.9.2021]

Giles, Howard & Coupland, Nikolas (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.

Giles, Howard & Powesland, Peter (1997). Accommodation theory. I: Coupland, Nicolas & Jaworski, Adam (Red.) *Sociolinguistics. A reader and coursebook*. London: Macmillan Press, 232–239.

Giles, Howard & Powesland, Peter (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.

Gregory, Karen M. (2014). *When every teacher is a language teacher: A case study of high school math and science instructors' use of multimodal accommodations with ELs*. Ann Arbor: ProQuest Dissertation Publishing. Tillgänglig: https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/dissertations-theses/when-every-teacher-is-language-case-study-high/docview/1536397951/se-2?accountid=14242. [hämtad 30.9.2021]

Harjunen, Elina (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research 55*(4), 403–424. Tillgänglig: https://web-p-ebscohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f22abc6d-7ea5-4643-9b92-ae68067e78e7%40redis. [hämtad 4.3.2022]

Harjunen, Elina (2012). Patterns of control over the teaching-studying-learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education 35*(2), 139–161. Tillgänglig: https://web-p-ebscohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0b95def6-db10-4c44-851e-de430ef87991%40redis. [hämtad 4.3.2022]

Hernández Campoy, Juan Manuel (2016). *Sociolinguistic styles*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hyytiäinen, Johanna (2017). *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion: Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Kananen, Jorma (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studenlitteratur.

Leskelä, Leealaura (2006). Häirittenkö mää täs ny teiän keskusteluu? – Selkokieli ja vuorovaikutus. I: Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu (Red.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 37–60.

Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu (2006). Selkokielen ABC. I: Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu (Red.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 7–14.

Leskelä, Leealaura (2019). *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Turenki: Kehitysvammaliitto ry.

Linell, Per (1990). *Människans språk*. Lund: Liber.

Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Loy, Kevin John (2006). *Effective Teacher Communication Skills and Teacher Quality*. The Ohio State University, Educational Policy and Leadership. ProQuest Dissertations Publishing. Tillgänlig: https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/publiccontent/docview/2043345964/abstract/981A921CB86849D8PQ/1?accountid=14242 [hämtad 8.10.2021]

Lyyski, Taru (2011). *Liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteet opettajan ja oppilaiden välillä*. Pro gradu -avhandling. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä universitet. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27081/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011052610923.pdf?sequence=1&isAllowed=y [hämtad 13.9.2021]

Malcolm, Ian (1981). Language and Social Context. I: Hodge, Bob (Red.) *Communication and the Teacher*. Melbourne: Longman Cheshire, 121–128.

Metsämuuronen, Jari (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Milal, A. Dzo'ul (2021). Teacher Talk to Accommodate Low-Proficiency Learners in EFL Classes: A Case Study. *Journal of Asia TEFL, 18*(2), 406–421. Tillgänglig: https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/linguistics1/docview/2555264591/fulltextPDF/323C5852C87F4E27PQ/51?accountid=14242 [hämtad 30.9.2021]

Muurinen, Teemu (2018). *Svensklärarens – vir bónus dicéndi perítus? En fallstudie om svensklärarnas undervisning på gymnasienivå ur en retorisk synvinkel*. Pro gradu -avhandling, Fakulteten för kommunikationsvetenskap. Tammerfors universitet. Tillgänglig: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103639/1527770473.pdf?sequence=1&isAllowed=y [hämtad 3.9.2021]

Nabila, Almas Rizkika, Munir, Ahmad & Anam Syafi'ul (2020). Teacher's Motives in Applying Communication Accommodation Strategies in Secondary ELT Class. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 3*(2), 373–384. Tillgänglig: https://journal.ipm2kpe.or.id/index.php/LEEA/article/view/1248/769 [hämtad 6.9.2021]

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Weizheng, Zheng (2019). *Teacher-Student Interaction in EFL Classroom in China: Communication Accommodation Perspective*. Canadian Center of Science and Education. Tillgänglig: https://eric.ed.gov/?id=EJ1234974 [hämtad 19.1.2022]

Womack, Anne-Marie (2017). Teaching is Accommodation: Universally Designing Composition Classrooms and Syllabi. *College Composition and Communication, 68*(3), 494–525. Tillgänglig: https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1872591037/fulltextPDF/B62D0A9505B64384PQ/1?accountid=14242 [hämtad 24.9.2021]

Bilaga 1

Haastattelun saatekirje

Saatekirje

Tämän haastattelun avulla kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on opettajan viestintä ja kielellinen mukauttaminen ruotsin oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten ruotsinopettajat kokevat asemansa ja roolinsa oppitunnin viestintätilanteissa ja millaisia näkemyksiä heillä on kielen ja viestinnän sopeuttamisesta ruotsin tunneilla. Tämän lisäksi pyrin selvittämään opettajien käsityksiä onnistuneesta mukautetusta viestinnästä.

Haastattelun kesto on n. 30–45 min ja se toteutetaan Zoomin avulla. Haastattelu nauhoitetaan ja myöhemmin litteroin vastauksesi kirjalliseen muotoon. Käsittelen vastaukset anonyymisti ja aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Halutessasi voit keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen varmistetaan suullisesti haastattelun alussa.
Linkki haastatteluun: zoom-linkki

Voit halutessasi tutustua haastattelun teemoihin etukäteen alla olevan haastattelurungon avulla.

Bilaga 2

Haastattelurunko

Taustakysymykset

- Kuinka kauan olet työskennellyt ruotsinopettajana?
- Millä luokka-asteella opetat ruotsia? Kuinka kauan?
- Oletko työskennellyt muilla luokka-asteilla? Kuinka kauan?
- Opetatko muita kieliä / oppiaineita kuin ruotsia?

OSA 1: Näkemyksiä viestinnästä ruotsintunneilla

- Miten kuvailisit ruotsintuntia viestintäympäristönä? → Millaisia kommunikaatiotilanteita luokassa on sinun ja oppilaiden välillä? Kerro esimerkkejä.
- Miten kuvailisit omaa rooliasi / toimintaasi näissä viestintätilanteissa?
- Millaisissa tilanteissa suosit ruotsin kieltä? Entä suomen kieltä?
- Miten koet, että oppilaat reagoivat ruotsin käyttöön?
- Mikä on mielestäsi tärkeintä opettajan viestinnässä ruotsintunneilla?
- Mitä itse painotat viestinnässäsi ruotsintuntien aikana?
- Miten kuvailisit omaa tyyliäsi viestiä oppilaille?
- Suunnitteletko oppitunnin viestintää etukäteen?
- Aiheuttaako jokin haasteita viestinnälle?

OSA 2: Kokemuksia viestinnän / kielen sopeuttamisesta

- Miten se, miten puhut ruotsia oppilaille, eroaa muusta ruotsin kielen käytöstäsi?
- Millaisissa tilanteissa erityisesti muokkaat ruotsin kieltäsi tietoisesti oppituntien aikana?
- Mitkä koet olevan tärkeimmät syyt näille kielenkäytön muutoksille?
- Millaisia eroja kielenkäytössäsi on eri oppilasryhmien välillä? (Miten oppilaiden luokka-aste, ikä, taitotaso tai muu vastaava vaikuttaa viestintään?)
- Millaisia eroja kielenkäytössäsi on yksittäisten oppilaiden välillä? / Miten otat erilaiset oppilaat huomioon viestinnässäsi?
- Miten koet ruotsin kielen käytön yleisesti vaikuttavan oppitunnin viestintään? (Millaisia haasteita / mahdollisuuksia ruotsin kielen käyttö tarjoaa?)
- Miten pyrit ratkaisemaan mahdollisia haasteita?
- Millaista ruotsin kieltä käytät tunnin aikana (sanasto, lauserakenne)? Millaisia sanoja ja ilmaisuja suosit?

- Millaista ruotsin kieltä et käytä tunnin aikana (sanasto, lauserakenne)? Millaisia sanoja ja ilmaisuja vältät käyttämästä?
- Miten varmistat, ovatko oppilaat ymmärtäneet sanomasi?
- Miten toimit, jos huomaat ettei oppilas / oppilaat ymmärrä sanomaasi?
- Miten koitat yleisesti / ennakoivasti tukea oppilaiden ruotsin kielen ymmärrystä?
- Millaista nonverbaalia viestintää käytät?

OSA 3: Onnistunut sopeutettu viestintä / kielenkäyttö ruotsintunneilla

- Milloin ruotsinkielinen viestintä tunnilla on mielestäsi onnistunut? Miten pyrit pääsemään tähän tai miten tähän tavoitteeseen voisi mielestäsi päästä?
- Entä epäonnistunut?
- Millaista olisi mielestäsi ihanteellinen opettajan viestintä / kielenkäyttö ruotsintunneilla? Toteutuuko tämä? Kerro jokin esimerkkitilanne.
- Miten pyrit kehittämään omaan viestintääsi?