

Taru Siira

”MERA TAL OCH MINDRE REGELBASERAD ÖVERVAKNING” –

Hur uppfattas grammatikens betydelse i kommunikativ
universitetssvenska och i konstruktionen av god
språkfärdighet?

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation
Studieinriktningen i nordiska språk
Pro gradu -avhandling
April 202

TIIVISTELMÄ

Taru Siira: ”Mera tal och mindre regelbaserad övervakning” – Hur uppfattas grammatikens betydelse i kommunikativ universitetssvenska och i konstruktionen av god språkfärdighet?

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten maisteriohjelma

Huhtikuu 2022

Tässä tutkielmassa tarkastelen kieliopin epäselvänä nähtyä roolia viestintään painottuvassa kieltenopetuksessa. Tutkielmassani lähestyn aihetta kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä tarkastelen, millainen suhde kieliopilla ja viestinnällisyydellä on Tampereen yliopiston Kielikeskuksen ruotsinopetuksessa, sekä millaisia käsityksiä Kielikeskuksen ruotsinopettajilla on paitsi kieliopin merkityksestä, kuin myös lähestymistavoista kieliopin opetukseen yliopiston ruotsinopetuksessa. Toisaalta tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kieliopin merkityksestä hyvän kielitaidon rakentumisessa. Materiaali on kerätty käyttäen haastattelumenetelmää sekä kyselylomaketutkimusta, ja aineisto on analysoitu hyödyntäen sisällönanalyysimenetelmää.

Tutkimuksen tausta pohjaa keskusteluun kielenopetuksen historiallisesta kehityskulusta sekä tieteenalan paradigman muutoksesta, jossa kielioppikeskeisyyden on nähty väistyvän viestinnällisen kielenopetuksen ottaessa jalansijaa. Huomioin myös eri kielikäsitteet ja niiden vaikutuksen kielenopetukseen eri ajankohtina, ja esittelen kielenopetuksen kehityksen kannalta keskeisiä teorioita. Viitekehyksenä tutkielman ensimmäisessä kysymyksessä toimii myös Lightbownin ja Spadan (2006) kuusi periaatetta kielenopetuksesta. Toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä viittaaan kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) sekä Canalen ja Swainin (1980) määritelmän mukaisesti.

Tulokset osoittavat, että viestinnällisyys leimaa paitsi Kielikeskuksen ruotsinopetusta, myös opiskelijoiden näkemyksiä hyvästä kielitaidosta. Opettajien haastatteluaineistossa kieliopin rooli nousee esille neljän eri teema-alueen kautta, joissa korostuvat kielellä pärjäämisen tärkeys, kieliopin merkitys viestinnällisyyden tukena, rento suhtautuminen ja toleranssi kieliopillisiin virheisiin sekä eriyttämisen tärkeä rooli. Kieliopin rooli vaikuttaa kasvavan kahdessa tilanteessa: luentojen ulkopuolella opiskelijoiden tekemänä valmistelutyönä sekä palautteenannon yhteydessä. Keskeistä kieliopin opettamisessa on myös opiskelijoiden oma vastuu, aktiivisuus ja toiveet. Opiskelijoiden vastauksia yhdistää näkemys viestinnällisyydestä hyvän kielitaidon ensisijaisena päämääränä. Lingvistinen kompetenssi, toisin sanoen kieliopin hallinta sanan laajassa merkityksessä, nähdään toimivan ensisijaisesti välineellisenä arvona kielenoppimisprosessissa.

Tutkimuksen tuloksia tulee lukea suuntaa antavana kuvauksena niistä käsityksistä ja näkemyksistä, joita esiintyy keskustelussa kielenopetuksen paradigman muutoksesta. Tutkielmani pyrkii siten osaltaan vastaamaan kysymykseen kieliopin epäselvästä roolista viestinnällisessä kielenopetuksessa.

Avainsanat: ruotsinopetus, kielioppi, viestinnällisyys, viestinnällinen kielenopetus, kommunikatiivinen kompetenssi, yliopisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SAMMANDRAG

Taru Siira: "Mera tal och mindre regelbaserad övervakning" – Hur uppfattas grammatikens betydelse i kommunikativ universitetssvenska och i konstruktionen av god språkfärdighet?

Pro gradu -avhandling

Tammerfors universitet

Magisterprogram i språk

April 2022

I denna avhandling studerar jag grammatikens oklara roll i kommunikativt betonad språkundervisning. Jag närmar mig frågan ur två aspekter. För det första kartlägger jag hurdan relation grammatik och kommunikativitet har i Språkcentrets svenskundervisning vid Tammerfors universitet samt hur svensklärare vid Språkcentret uppfattar betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska. För det andra granskar jag universitetsstudenters syner på grammatikens betydelse i deras definitioner av god språkfärdighet. Materialet har samlats in genom intervjumetod och enkätundersökning, och analyserats med hjälp av innehållsanalys.

Bakgrunden till studien utgör diskussionen kring den historiska utvecklingsgången av språkundervisning och paradigmskiftet från grammatikorienterad språkundervisning till kommunikativ approach. Jag tar hänsyn till hurdana syner som har påverkat språkundervisning vid olika tidpunkter och presenterar några centrala och banbrytande teorier som har haft en stor inverkan i språkundervisningens utvecklingsgång. Som referensram för den första forskningsfrågan använder jag mig av Lightbown och Spadas (2006) presentation av sex olika ståndpunkter till språkundervisning. I samband med den andra forskningsfrågan hänvisar jag till begreppet kommunikativ kompetens enligt definitionerna av Gemensam europeiska referensram för språk (GERS) och Canale och Swain (1980).

Avhandlingens resultat tyder på att kommunikativitet präglar både svenskundervisning vid Språkcentret och studenternas syner på god språkfärdighet. Grammatikens roll enligt lärarnas uppfattningar kommer fram via fyra temaområden: Viktigast att klara sig, Grammatik som stöd, Avspändhet och tolerans mot fel, och Differentiering i nyckelroll. Enligt lärarna ter sig grammatik öka sin betydelse på två ställen: utanför lektionerna som studenternas förberedelsearbete och i samband med feedback. Centralt med tanke på grammatikundervisning är också studenternas eget ansvar, aktivitet och önskemål. Studenternas svar förenas av synen på kommunikation som det primära syftet med god språkfärdighet. Lingvistisk kompetens, det vill säga grammatisk kunskap i vid bemärkelse, anses fungera främst som ett instrumentellt värde i språkinlärningsprocessen.

Resultaten ger en vägledande beskrivning av de syner och uppfattningar som förekommer kring diskussionen av paradigmskiftet från grammatikorienterad undervisning till en kommunikativ approach. På det sättet bidrar avhandlingen till att svara på den kontroversiella frågan om grammatikens betydelse i kommunikativ språkundervisning i universitetskontext.

Nyckelord: svenskundervisning, grammatik, kommunikativitet, kommunikativ språkundervisning, kommunikativ kompetens, universitet

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

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	2
1.2 Tidigare forskning.....	4
1.3 Avhandlingens disposition.....	7
2 Kommunikativ språkundervisning.....	8
2.1 Från grammatikorienterad till kommunikativ språkundervisning	8
2.2 Kommunikativ kompetens	11
2.3 Kommunikativa språkliga kompetenser	13
2.3.1 Lingvistisk kompetens	13
2.3.2 Sociolingvistisk kompetens	14
2.1.3 Pragmatisk kompetens	15
3 Grammatikundervisning – vad, hur och varför?	18
3.1 Begreppet grammatik.....	18
3.2 Tillvägagångssätt till grammatikundervisning.....	19
3.3 Varför grammatik – motiveringar till grammatikundervisning	23
4 Material och metod	25
4.1 Intervju som datainsamlingsmetod	26
4.2 Enkät som datainsamlingsmetod.....	28
4.3 Innehållsanalys.....	29
4.4 Analysprocess	30
4.5 Forskningsetik.....	31
5 Resultat	33
5.1. Lärarnas uppfattningar om grammatikens roll i språkundervisning.....	33
5.1.1 Del 1: relationen mellan grammatik och kommunikativitet	34
5.1.2 Del 2: Grammatikundervisningens betydelse i universitetssvenska.....	41
5.2 Studenters syner på relationen mellan grammatik och kommunikativitet.....	45
5.2.1 Studenternas syn på god språkfärdighet	45
5.2.2 Viktigaste kompetenser för att nå god språkfärdighet	47
6 Sammanfattning	59
7 Avslutning.....	63
Källor	66
Bilagor.....	68

1 Inledning

Kommunikativ språkundervisning, eller kommunikativ approach, är ett förhållningssätt till språkundervisning som betonar den sociala sidan av språk och språkanvändning. Utgångspunkten är att också språkinläring sker i interaktion. (Bardel 2018.) Synerna på vad språkfärdighet egentligen betyder och hur språk inlärs härstammar dock alltid från synen på själva språket. De tre centrala synen som under de senaste årtiondena har påverkat hur språkundervisning utformas är de strukturella, funktionella och interaktionella synerna. (Richards & Rodgers 2001.) De två senare synerna har brett ut sig kraftigt sedan första hälften av 1900-talet, vilket har lett till ett paradigmskifte inom språkundervisningen från en mer grammatikbetonad synvinkel till den nutida kommunikativa språksynen och kommunikativ språkundervisning. Interaktiva kunskaper anses alltså som allt mer viktiga i dagens språkundervisning. Det har blivit en central tanke att språkanvändning fyller sin funktion i respektive kontext och talaren får fram sitt budskap i stället för att endast ha kännedom i språkets strukturer (Keck & Kim 2014). Den kommunikativa språksynen ligger också bakom Gemensam europeisk referensram för språk (GERS), vars definition av kommunikativ kompetens fungerar som utgångspunkt för språkundervisning i EU. Till exempel i Finland fungerar GERS som bas för nivåskalorna för språkkunskaper som används för att bedöma språkfärdighet i grundskolor och gymnasier (Utbildningsstyrelsen 2021). Därför kan också läro- och kursplaner i Finland konstatera spegla de synen på språk och språkinläring som härstammar från GERS. Hur språkfärdighet, språkundervisning och språkinläring uppfattas och beskrivs i olika styrdokument motsvarar dock nödvändigtvis inte hur språklärare eller språkinlärare själva ser på språkinläring.

Medan kommunikativ språkundervisning har fått mera fotfäste har grammatikens roll alltså tonats ner eller åtminstone förändrats. Detta skapar frågan om hurdan roll grammatiken har i den nutida, kommunikativa språkundervisningen. I denna avhandling tar jag fasta på denna fråga utifrån både lärarens och inlärarens perspektiv i kontexten av svenskundervisning på universitetsnivå. Studien har utförts vid Språkcentret i Tammerfors universitet. För det första är jag intresserad av svensklärarnas uppfattningar av relationen mellan grammatik och

kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning. Ytterligare kartlägger jag hur de resonerar kring grammatikens betydelse i universitetssvenska och med vilka tillvägagångssätt de skulle närma sig grammatikundervisning i en universitetskontext. Med termen universitetssvenska syftar jag till den obligatoriska svenskkursen som är en del av finskspråkiga högskoleexamen i högskolor i Finland. För det andra undersöker jag hur studenter som avlägger svenskstudier vid Språkcentret definierar god språkfärdighet och hur de ser på betydelsen av grammatisk kompetens i den.

I den pedagogiska referensramen för språkundervisning vid Språkcentret vid Tammerfors universitet definieras språkfärdighet inte bara som att man behärskar grammatik eller ordförråd, utan det är funktionalitet som ska fungera som utgångspunkt för språkundervisningen. Referensramen vid Språkcentret baserar sig på GERS med dess kommunikativa syn. De allmänna kunskapsområdena är språkinläring, språkkännedom, allmän kommunikation och expertkommunikation, men betoningen av dessa områden varierar enligt kurs. Kunskapen om grammatik ingår i området språkkännedom. (Alanen & Männikkö 2012.) Kontexten i denna avhandling är svenskkursen som är en obligatorisk del av högskoleexamen i finska högskolor.

1. 1 Syfte och forskningsfrågor

I min avhandling har jag ett tudelat syfte. För det första är jag intresserad av hur svensklärare uppfattar grammatikens roll i universitetssvenska, det vill säga i obligatoriska svenskstudier som ingår i högskoleexamen i Finland. För det andra kartlägger jag universitetsstudenters syner på grammatikens betydelse i god språkfärdighet. Med termerna 'uppfattning' samt 'syn' syftar jag till alla de synsätt, åsikter och förhållningssätt som informanterna ter sig ha gällande fenomenet. I min studie används båda termerna alternativt, det vill säga jag anser dem bära samma betydelse. Det övergripande syftet i min avhandling är att delta i diskussionen om paradigmskiftet inom språkundervisningen från den grammatikorienterade synen till den aktuella kommunikationsorienterade synen. Eftersom grammatikens roll i språkundervisning är ett aktuellt, oklart, och kontroversiellt diskussionsämne, bidrar jag med denna studie till att fylla en kunskapslucka.

Jag närmar mig ämnet med hjälp av följande forskningsfrågor:

1. Hur ser svensklärare vid Tammerfors universitet på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning, och hurdana uppfattningar har de om betydelsen av grammatikundervisning i universitetssvenska?
2. Hurdana syner har universitetsstudenter på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i deras definition av god språkfärdighet i svenska?

Fråga 1 närmar jag mig genom att intervjua två lärare vid Språkcentret (se bilaga 1). Fråga 1 betraktar jag i två delar. Den första delen är relationen mellan grammatik och kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning. I diskussionen av den första delen, relationen mellan grammatik och kommunikativitet, utgår jag från att kommunikativitet är en bärande aspekt i Språkcentrets svenskundervisning (se Alanen & Männikkö 2012). Mitt syfte är alltså inte att ta reda på om svenskundervisningen är kommunikativ till sin natur, utan att kartlägga hurdan roll grammatiken spelar i kommunikativ språkundervisning.

Den andra delen av fråga 1 går hand i hand med den första. I denna del kartlägger jag lärarnas uppfattningar om betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska. Jag är dock främst intresserad av om lärarna själva anser att grammatikundervisning är viktigt och på vilka sätt de anser man borde närma sig grammatikundervisning i universitetssvenskan. Fokuset ligger alltså på hur lärarna själva ställer sig till grammatik i högskolekontext, det vill säga hurdana tankar de har gällande grammatikundervisningens relevans och hur grammatik enligt dem borde tas upp i den.

I fråga 2 granskar jag studenternas uppfattningar om vad god språkfärdighet är enligt deras åsikt. Med termen god språkfärdighet avser jag en bredare enhet som rör alla de kunskaper och kompetenser som en person har gällande ett språk hen håller på att lära sig. Jag kartlägger vilka kompetenser (se kapitel 2.2) av språkfärdighet som betonas i uppfattningarna. Enkätfrågorna (se bilaga 2) har utformats enligt Canale och Swains (1980) samt GERS definition av begreppet kommunikativ kompetens. Begreppet kommunikativ kompetens redogörs noggrannare för i kapitel 2.2.

Orsaken till att jag har valt kombinera två olika material i denna avhandling är att inlärarsynvinkeln kring kommunikativ språkundervisning har enligt min observation studerats relativt litet. Jag anser att det behövs mera forskning ur denna synvinkel också, eftersom i kommunikativ språkundervisning och GERS ses inlärare allt oftare som aktiva och ansvarstagande aktörer i sin inlärningsprocess, medan lärarens roll har tonats ner (Bardel 2018). Därför kan det antas finnas en kunskapslucka, som jag med denna avhandling bidrar till att fylla.

1.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar jag några centrala tidigare studier som tangerar grammatikundervisning, kommunikativitet och relationen mellan dessa två aspekter i språkundervisning.

En av de viktigaste tidigare studierna med tanke på min avhandling är Annika Nyléns (2014) licentiatuppsats om grammatikens förändrade roll i spanskundervisningen. Nylén intervjuade 13 spansklärare från svenska gymnasier och i analysen fick hon fram sex olika lärarprofiler enligt de teman och förhållningssätt som kom fram i materialet. Dessa lärarprofiler var

1. kursplanen försvårar arbetet,
2. mot en integration av system och funktion,
3. traditionell i harmoni med focus on form,
4. elevmotivation,
5. elevorientering och
6. grammatikens vad, hur och när.

Lärarprofilerna relaterades till begreppet 'focus on form', med vilket avses en metod eller ett förhållningssätt till språkundervisning där språkets strukturer undervisas utgående från deras kommunikativa funktioner. Av Nyléns sex lärarprofiler var fyra sådana som hade focus on form-undervisning som utgångspunkt och mål. De två kvarstående profilerna utgick från ett elevorienterat synsätt. Skillnaden mellan dessa orienteringssätt är tyngdpunkten; de lärarprofilerna som hade ett 'focus on form' -synsätt utgick från rent ämnesdidaktiska frågor i sina funderingar om grammatikens roll. De elevorienterade lärarprofilerna för sin del värdesatte elevens behov framför allt.

Det som hon uppmärksammade var att alla de spansklärare som deltog i studien anser det viktigt att man utöver kommunikativ undervisning också explicit aktualiserar språkets strukturer. Betydelsen av grammatikundervisning blir enligt henne dock inte tillräckligt synlig i Sveriges aktuella kursplaner i språk. Hon anser att på grund av detta är det sannolikt att det finns mycket variation i grammatikundervisningen i främmandespråksklassrum. (Nylén 2014, 109). Nyléns (2014) studie utgår från att den förändrade kunskapssynen påverkar våra synsätt på språk och vad det innebär att kunna kommunicera på ett språk (Nylén 2014, 1). Denna aspekt fungerar som utgångspunkt också för den andra forskningsfrågan i min studie, det vill säga hur studenter definierar god språkfärdighet och grammatikens roll i den. Ytterligare forskar jag, liksom Nylén, även i lärarnas syner på grammatikens roll. Kontexten i min studie skiljer sig dock lite jämfört med Nyléns (2014) studie för jag är intresserad av svenskundervisning i en

universitetskontext. Trots detta utgör Nyléns studie en viktig jämförelsepunkt till min avhandling och det blir intressant att se hur studiernas resultat relaterar till varandra.

Frida Svanberg (2019) har också studerat syner på grammatik och grammatikundervisning i sitt examensarbete vid Linnéuniversitetet. Hon intervjuade fyra svensklärare och betraktade hurdana grammatikdiskurser som förekom i deras syner på ämnet. Anmärkningsvärt är dock att Svanbergs forskning ägde rum i Sverige och alltså gäller modersmålsundervisning i mellanstadiet, inte undervisning av främmande språk. I analysen av lärarnas syner utgick hon från tre olika infallsvinklar; syner på grammatikbegreppet, syner på hur grammatik ska undervisas och syner på varför grammatik ska undervisas. I min avhandling tangerar jag också dessa synpunkter, särskilt de senare hur- och varför-frågorna, och därför är det motiverat att redovisa hurdana resultat Svanberg (2019) fick fram gällande dessa frågor.

Svanberg (2019) baserar sin analys på tre olika diskurser som härstammar från Roz Ivaničs (2004) diskurser om skrivundervisning. De diskurser som hon anknyter sin analys till är färdighetsdiskurs, kreativitetsdiskurs och samhällsdiskurs. Färdighetsdiskursen innebär en formalistisk språksyn, det vill säga en syn där språkets regler, strukturer och fasta mönster står i centrum. Kreativitets- och samhällsdiskursen för sin del utgår från en funktionell språksyn som diskuteras närmare i kapitel 2.1. Skillnaden mellan kreativitets- och samhällsdiskursen är enligt Svanberg (2019, 9) att kreativitetsdiskursen gäller ett mikroperspektiv med fokus på elevens intresse, medan samhällsdiskursen handlar om makroperspektiv och alltså samhällsorienterade aspekter på språkundervisning. Baserat på dessa teoretiska utgångspunkter observerade Svanberg (2019) att lärarna oftast positionerade sig bakom flera diskurser i stället för bara en. Den mest frekventa diskursen var dock färdighetsdiskursen, vilket är i strid mot styrdokumentens funktionella syn. De diskurser eller språksyner som råder i lärarnas svar varierar dock beroende på om de talar om grammatikbegreppet, grammatikundervisningens utformningssätt eller dess syfte. Trots den övergripande funktionalistiska synen uppfattades till exempel begreppet grammatik ur en mer formalistisk språksyn, som regler och ordning. (Svanberg 2019, 25–26.)

Allmänt taget har frekventa frågor i studier av grammatikens roll i språkundervisning varit till exempel: Vad är det som språklärare uppfattar som viktigt, utmanande eller relevant i bedömning av studentprestationer? Hur behandlas och betonas olika kompetenser i bedömningen? Dessa frågor kan anses knyta till grammatikens betydelse i språkundervisning eftersom paradigmet har ändrats från grammatikorienterad språkundervisning till den

kommunikativa approachen. När det är kommunikation som i stället för grammatik betonas i språkundervisning kvarstår frågan om hur grammatikens roll ser ut i bedömningen i relation till kommunikativitet. Elina Kailio (2017) studerade i sin pro gradu -avhandling lärares upplevelser om utmaningar i bedömning av muntlig språkfärdighet. Av intresse i hennes avhandling var vad som bedöms och hur. Såsom jag studerade också hon ämnet i högskoleundervisningens perspektiv. Kailio samlade in material både med en intervju- och en enkätstudie, och hon utgår från Lyle Bachmans (1990) modell, som definierar kommunikativ språkfärdighet som en kombination av språkliga, strategiska och psykofysiska färdigheter. Språkliga färdigheter indelas vidare i organisatoriska färdigheter, kunskapen om språksystemet, och pragmatiska färdigheter, kunskapen om språkanvändning. Strategiska färdigheter för sin del syftar till språkinlärares förmåga att anknyta sina språkliga färdigheter till den kommunikationssituation som hen befinner sig i. Strategiska färdigheter omfattar till exempel förmågan att använda språket på ett effektivt sätt med tanke på målet för kommunikationssituationen i fråga samt förmågan att kompensera brister i språkliga färdigheter. (Kailio 2017, 17–20.) Enligt hennes resultat betonar de flesta lärarna både språkliga och strategiska färdigheter i bedömningen. Dessa färdigheter anses komplettera varandra, men tyngdpunkten varierar när det gäller olika vitsord; det språkliga, till exempel grammatisk korrekthet, har större betydelse i de högre vitsorden men å andra sidan kan goda strategiska kunskaper kompensera brister i grammatik när studenten strävar efter de lägre vitsorden eller bara vill få kursen godkänd. (Kailio 2017, 61–62.)

Studenters syn på ämnet har studerats relativt lite även om kunskap om dem kan anses vara minst lika viktigt som kunskap om lärarnas syn. Språkinlärare ses enligt den kommunikativa språksynen nämligen allt mer som aktiva aktörer som tar ansvar för sin egen inlärningsprocess. Till exempel Camilla Bardel (2018, 2) lyfter fram begreppet *learner activity*, vilket betonar inlärares aktiva och ansvarstagande roll i inläringen. Enligt Bardel (2018) ses lärarens roll egentligen närmare som en handledare vars uppgift är att stödja inlärningsprocessen. När inlärares aktiva roll betonas allt mer i språkundervisning skapar det också en fråga om hurdana syner som styr deras inläring. I min avhandling är jag intresserad av dessa syner, det vill säga hur universitetsstudenter vid Tammerfors universitet ser på språkinläring.

Baserat på tidigare forskning och till exempel Nyléns (2014) studie om ämnet kan man konstatera att grammatikens roll i nuvarande språkundervisning kan anses som oklar. Såsom till exempel Svanberg (2019) upptäckte är det inte någon självklarhet att lärare och inlärare

delar den kommunikativa synen på språkinläring även om det aktuella forskningsparadigmet betonar denna syn. Såsom det syns i denna presentation av tidigare forskning är studenternas syner inom detta ämnesområde ännu en mycket mindre utforskad infallsvinkel även om inlärares roll i sin egen inläring ses som central (se t.ex. Bardel 2018.) Det har också påpekats att kommunikativa tillvägagångssätt borde utgå direkt från inlärares behov och målsättningar (Canale & Swain 1980, 27.) Av dessa skäl anser jag det relevant att kombinera lärarnas uppfattningar med studenternas. Ytterligare tycker jag att det finns behov av att studera grammatikens roll i just en högskolekontext eftersom grammatikens roll där enligt min egen erfarenhet är särskilt oklar. På det sättet bidrar denna avhandling även till att belysa en kunskapslucka från både språklärares och språkinlärares perspektiv.

1.3 Avhandlingens disposition

I kapitel 1 har jag hittills redogjort för avhandlingens syfte och forskningsfrågor och beskrivit bakgrunden till min studie. I det följande presenterar jag dispositionen för resten av avhandlingen.

De följande två kapitlen (2 & 3) består av den teoretiska referensramen för min studie. I kapitel 2 ger jag en översikt över kommunikativ språkundervisning och kommunikativ kompetens, och i kapitel 3 diskuterar jag grammatik och grammatikundervisningens roll i kommunikativ språkundervisning. I kapitel 4 redogör jag för hur material som används i studien, hur det har samlats in och med vilka metoder det har analyserats. Kapitel 5 är studiens analys- och resultatdel. I kapitel 6 sammanfattar jag avhandlingens resultat, och avhandlingen avslutas i kapitel 7 med slutsatser och en allmän diskussion.

2 Kommunikativ språkundervisning

I detta kapitel diskuterar jag kommunikativ språkundervisning och vad det är för någonting. I avsnitt 2.1 ger jag en kort presentation av hur språkundervisning har etablerats under 1900-talet, och lyfter fram de viktigaste och mest revolutionerande teorier som har styrt språkundervisningen under denna tidsperiod. Kapitlet avslutas med en presentation av kommunikativ kompetens som är en implementation av kommunikativ språkundervisning. Kommunikativ kompetens fungerar som en teoretisk referensram för denna avhandling. Jag diskuterar den främst utifrån den definition och stomme som är skapad av Canale & Swain (1980), eftersom deras skrifter anses som banbrytande och de har haft en stor inverkan på detta forskningsfält. (Bardel 2018, 3.) Jag ska ytterligare diskutera närmare Gemensam europeisk referensram för språk (GERS) som har grundats utifrån idén om kommunikativ kompetens. GERS fungerar som bas för språkundervisningspolicy i Finland, och därför är den anknuten också till min avhandling.

Med kommunikativ språkundervisning syftas på ett kommunikativt orienterat tillvägagångssätt i språkundervisning där fokus ligger på funktion, interaktion, och mening. I kommunikativ språkundervisning ska syftet för språkundervisning samt språkinlärning vara förmågan att kommunicera på ett meningsfullt sätt, inte bara behärskning av språkets strukturer. Kommunikativ språkundervisning kan alltså anses som en övergripande syn som styr klassrumsarbete och undervisningsmetoder. (Bardel 2018.)

2.1 Från grammatikorienterad till kommunikativ språkundervisning

Grammatik har haft en mycket betydande roll i språkundervisningens historia, och tills andra hälften av 1900-talet har den varit en av de mest grundläggande utgångspunkterna och ett viktigt inlärningsmål för språkundervisning. Centralt i denna grammatikorienterade approach är tanken på att språkinlärning ska syfta till att man lär sig grammatik och ordförråd. I linje med Richards & Rodgers (2001) använder jag termen 'approach' när jag syftar till övergripande syner på vad språk är för någonting och hur inlärare egentligen lär sig eller tillägnar sig språk. Enligt Richards & Rodgers (2001) utgör syner på språk och språkinlärning grunden för hur språkundervisning planeras och verkliggörs. Särskilt språkinlärningssyner spelar en viktig roll i utformning av metoder och praxis (Richards & Rodgers 2001, 22.) Den

historiska utvecklingsgången av språkundervisning är starkt anknuten till de förändringar som sker i de bakomliggande synerna på språk och språkinläring.

Enligt Richards & Rodgers (2001, 20) kan synen på språk indelas i tre olika kategorier: den strukturella, den funktionella och den interaktionella synen. Den första utgår från en strukturell approach. I denna approach ses språk ur ett strukturellt perspektiv, som ett fast system som konstrueras av ett antal grammatiska, fonologiska och lexikala strukturer. Inläring av ett språk sågs som inläring av dessa strukturer och enheter. (Richards & Rodgers 2001, 20–21.) I själva verket härstammar många även i dag populära undervisningsmetoder från denna tanke, till exempel grammatik- och översättningsmetoden (eng. 'The Grammar-Translation Method'), som utgår från läsning och översättning av olika slags texter från målspråk till undervisningsspråk. (Lightbown & Spada 2006, 138.) Den strukturella synen på språk är anknuten till ett empiristiskt grepp i språkforskning, som utgår från att språk är något som kan explicit observeras och forskas i. Under den första hälften av 1900-talet var även språkinläring baserad på empiri, ofta i form av behavioristiska undervisningsmetoder såsom den audio-lingvala metoden (eng. 'The Audio-Lingual Method'). I den audio-lingvala metoden är språkinlärarens uppgift att lyssna och upprepa meningar i målspråket. Metoden baserar sig på behavioristiska inläringsteorier enligt vilka man lär sig språk genom systematisk repetition. Inläraren ses som ett "tabula rasa", och inläringen sker via stimulus i omgivningen. (Johnson 2018, 43–44; Lightbown & Spada, 138–139.)

På 1960-talet började man dock aktivt ifrågasätta den behavioristiska inläringssynen, vilket till stor del berodde på Noah Chomskys banbrytande teorier om hur människan har en inbyggd tendens till att lära sig sitt första språk. Fokuset i inläringsteorier skiftade från omgivningen till individens mentala egenskaper, och empirismen utmanades på det sättet av mentalism. (Johnson 2018, 42–53.) En berömd och även i dag inflytelserik representant för mentalistiskt tänkande är Stephen Krashen, som föreslår att inläring av ett språk ska åtskiljas från tillägnande av ett språk. Enligt honom kan man antingen lära sig språk explicit genom medveten övning eller tillägna sig språk implicit genom att bli utsatt för begriplig språkinput, det vill säga genom att lyssna och läsa. (Krashen 1982.) Inputhypotesen tog mycket fotfäste i diskussioner om språkundervisning på 1980-talet, och den kompletterades med Merryll Swains (1995) hypotes om betydelsen av output i språktillägnandet. Enligt outputhypotesen är det inte tillräckligt med bara input, utan man ska också själv producera målspråket för att tillägna sig det. Orsaken till detta är att när man producerar språk, det vill säga skriver eller pratar, blir man

mer medveten om hur språket i fråga fungerar. Output är alltså ett sätt att öka kunskapen om språket. (Swain 1995, 125–126.)

Övergången från den strukturella approachen samt empirism till mentalism tonade ner grammatikens roll i språkundervisning. Till exempel Krashens (1982) idéer om input ger inte lika mycket rum för explicita grammatikövningar eller strukturbaserat tänkande i allmänhet. Chomskys (1965) introduktion av termerna kompetens ('competence') och performans ('performance') hade också en stor påverkan på nedtoningen av grammatikens roll. Med kompetens avses, grovt definierat, kunskap om grammatik samt om andra språkrelaterade aspekter, medan performans syftar på den faktiska användningen av språket. Idéen om att skilja kompetens och performans åt ökade tonvikten på den funktionella sidan av språk, medan kunskapen om grammatik fick instrumentellt värde i stället för egenvärde. Detta gav fotfäste för den funktionella synen på språk att sprida sig. Enligt denna syn är fokus inte på det strukturella utan språket ses mer som ett medel för att uttrycka mening. Språkets strukturer är inte av intresse i sig utan hur de tjänar språkanvändaren att få fram sitt budskap. (Richards & Rodgers 2001, 21.)

Den funktionella synen, som betraktar språk ur ett kommunikativt perspektiv, går tätt hand i hand med den interaktionella synen, som Richards & Rodgers (2001) definierar på följande sätt:

”It sees language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals. - - Interactional theories focus on the patterns of moves, acts, negotiation, and interaction found in conversational exchanges.” (Richards & Rodgers 2001, 21.)

Enligt Richards & Rodgers (2001) ser denna syn alltså språk och språkanvändning som ett komplex, interaktionellt meningsutbyte. Den funktionella synen, som enligt min tolkning går hand i hand med Chomskys (1965) performans-begrepp, kompletteras med ett socialt perspektiv. Johnson (2018, 53) kallar detta för en sociolingvistisk revolution. En central aktör i den sociolingvistiska revolutionen är Dell Hymes (1972, 277–278; hänvisat i Canale & Swain 1980) som utvecklade Chomskys (1965) kompetens- och performansbegrepp vidare. Han poängterade att kunskap om grammatik – det vill säga grammatisk kompetens – inte är tillräckligt för att använda språk på ett funktionellt samt kommunikativt sätt. Chomskys (1965) kompetens-begrepp utvecklades därmed till *lingvistisk kompetens*, som fungerar som en av tre

komponenter i kommunikativ kompetens. I Canale & Swain 1980 används termen grammatisk kompetens (eng. 'grammatical competence') för att beskriva den lingvistiska kompetensen, men i denna avhandling använder jag mig av termen lingvistisk kompetens i linje med GERS, för den omfattar inte bara grammatisk kunskap utan också fonologisk samt lexikal kunskap. Begreppet grammatik använder jag också i ordets vid bemärkelse som motsvarar lingvistisk kompetens. Performans-begreppet för sin del bröts ner i två kompetenser att beskriva språkets sociala samt funktionella dimension. (Canale & Swain 1980, 3–4; Chomsky 1965; Hymes 1972.) I GERS (2009, 106) kallas dessa två kompetenser för *sociolingvistisk kompetens* och *pragmatisk kompetens*. Dessa tre komponenter tillsammans utgör kommunikativ kompetens, som utöver grammatik tar hänsyn till både sociolingvistiska och kommunikativa aspekter på språkanvändning. Kommunikativ kompetens diskuterar jag närmare i avsnitt 2.2.

Även om 1900-talet omfattade många olika slags strömningar och teorier om språk, språkinlärning samt språkundervisning, är det möjligt att göra en grov indelning mellan en grammatikorienterad och en kommunikationsorienterad approach. Till exempel Canale & Swain (1980, 2) använder sig av denna indelning, och jag utgår också i denna avhandling från den genom att generalisera språkundervisningen vid universitetet till att tillhöra den kommunikationsorienterade approachen. Trots detta anser jag det viktigt med en lite mer detaljerad översikt över hurdana idéer och teorier som har påverkat språkundervisningen utöver om deras fokus har varit på grammatik eller på kommunikation.

2.2 Kommunikativ kompetens

Som konstaterats i början av kapitlet kan kommunikativ kompetens definieras som en implementation av kommunikativ språkundervisning. Den centrala idén i teorin om kommunikativ kompetens är åtskillnaden av de olika delkompetenserna – lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk – och kartläggning av hur dessa kompetenser bidrar till utveckling av kommunikativ kompetens. Kommunikativ kompetens är alltså inte en specifik undervisningsmetod eller teknik, utan en övergripande uppsättning av principer om språkinlärning och utveckling av språkfärdighet. (Bardel 2018; Richards 2014.) Enligt Johnson (2018, 17) är det också en form av kategorisering av de kunskaper och färdigheter som ingår i språkanvändning. Enligt GERS ser denna kategorisering ut som följande:

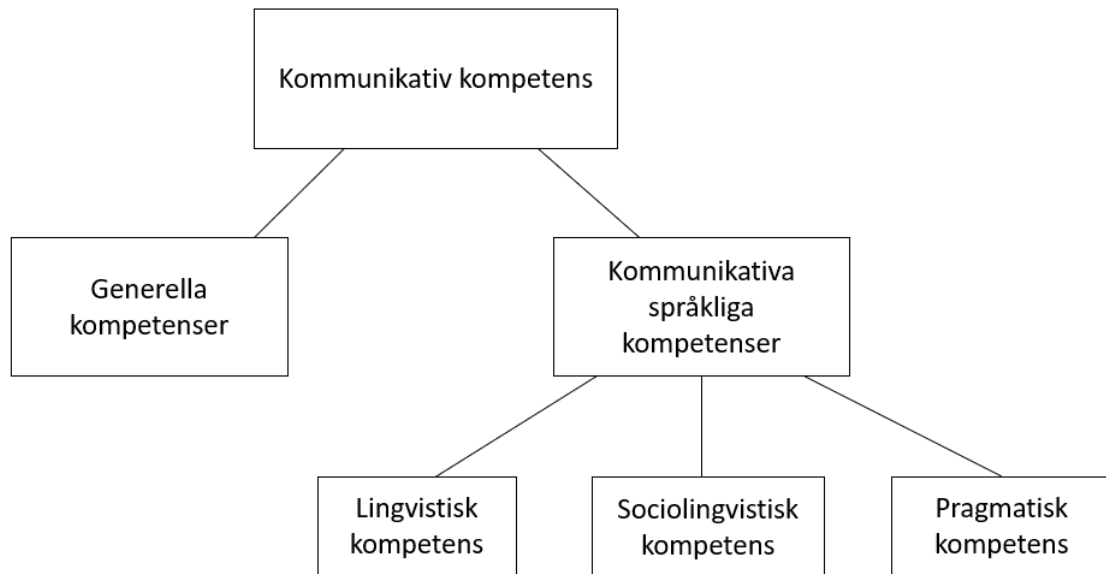


Bild 1: Konstruktionen av kommunikativ kompetens enligt GERS.

Enligt GERS definition (bild 1) finns det en övergripande kommunikativ kompetens som indelas i generella kompetenser och kommunikativa språkliga kompetenser. Kommunikativa språkliga kompetenser indelas vidare i tre mindre grupper av delkompetenser: lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. Såsom bild 1 illustrerar avses med kompetenser ett brett spektrum av kunskaper som bidrar till språkanvändarens kapacitet att klara sig i olika kommunikationssituationer. Det finns både språkrelaterade och generella kompetenser som spelar en roll i språkanvändningen (GERS 2007, 99.) Med generella kompetenser avses till exempel språkanvändarens attityder, motivation, värderingar samt personlighetsfaktorer som alla påverkar dennas kommunikativa aktivitet. Fokus i denna avhandling ligger dock på de kommunikativa språkliga kompetenserna, och jag ska därför inte gå djupare in på generella kompetenser även om de också har betydelse i konstruktionen av språkfärdighet.

Canale & Swain (1980) gör en likadan kategorisering som GERS, men använder något annorlunda termer för de olika delkompetenserna. Enligt dem består kommunikativ kompetens av grammatisk kompetens i stället för lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, och strategisk kompetens i stället för pragmatisk kompetens. (Canale & Swain 1980, 28–29.) I denna avhandling använder jag mig av de termer och begrepp som förekommer i GERS. Eftersom Canale & Swains (1980) teori om kommunikativ kompetens dock till stor del

överlappar med GERS, behandlar jag dem tillsammans, som kompletterande aspekter till samma referensram.

Innan jag går vidare till en mera djupgående diskussion av de olika delkompetenserna, finns det skäl att förklara terminologin i avhandlingen. I denna avhandling diskuterar jag kompetenser och färdigheter. Definitionen av begreppet 'kompetens' härstammar från Canale & Swain (1980) samt GERS. Som konstaterats ovan syftar begreppet kompetens till komponenter som omfattar flera olika, både språkliga och icke-språkliga kunskaper. Med 'färdighet' i en språkinlärningskontext syftas ibland till olika språkanvändningsområden, såsom hörförståelse, läsförståelse och så vidare. I GERS urskiljs fem olika färdigheter: hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion, och skriftlig produktion (Bardel 2018, 5.) Med begreppet färdighet syftas alltså inte till någon specifik kunskap utan närmare till de kanaler där olika kunskaper används. I min andra forskningsfråga använder jag termen 'god språkfärdighet'. Med denna term avser jag en bredare enhet som rör alla de kunskaper som en person har gällande ett språk hen håller på att lära sig. Det betyder enligt min definition alltså en övergripande helhet av språkkunskaper som omfattar de olika kompetenserna och rör sig inom alla de olika kanalerna genom vilka språk kan användas.

2.3 Kommunikativa språkliga kompetenser

I detta avsnitt ger jag en närmare presentation över de kommunikativa språkliga kompetenserna som nämns i GERS (2007), det vill säga lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, och pragmatisk kompetens. Som diskuterats anses dessa tre delkompetenser som byggstenar för kommunikativ kompetens (Canale & Swain 1980).

2.3.1 Lingvistisk kompetens

Med lingvistisk kompetens avses sådana kunskaper som inläraren har om språkets strukturer eller grammatik, ljudsystem, ordförråd och andra lingvistiska aspekter i språk. Dessa kompetenser kan anses som rent språkliga, det vill säga koncentrerar de sig på språket som system. De lingvistiska kompetenserna har indelats vidare i lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoepisk kompetens. (GERS 2007, 107–109.) I min avhandling där grammatik står i fokus kommer jag att begränsa diskussionen till den lexikala, grammatiska och fonologiska kompetensen. Dessa tre kompetenser är centrala även i Canale & Swains (1980, 29) presentation av grammatisk kompetens. Enligt dem är grammatisk kompetens dock den övergripande kompetensen, som omfattar kunskapen i lexikon och uttal.

GERS lexikala kompetens handlar om inlärares kunskaper om lexikala enheter, såsom språkets ordförråd, fasta uttryck och idiom, samt några grammatiska enheter såsom artiklar, prepositioner, mängdord och andra bundna ordklasser. (GERS 2007, 107–109.) Den lexikala och grammatiska kompetensen definieras som separata, fast båda anses ingå i den lingvistiska kompetensen. Med den grammatiska kompetensen avses förmågan att uttrycka sig på ett språk med hjälp av de grammatiska strukturer som finns i språket i fråga. (GERS 2007, 110.) I GERS betonas det alltså att i stället för att bara memorera och reproducera grammatiska strukturer, ska man kunna använda sig av dem i kommunikation. Grammatik och dess betydelse ses alltså ur kommunikationens synvinkel. Det uttrycks även explicit att kunskapen att strukturera meningar är viktig just för att kunna förmedla innehåll och således utgör den en central del av den kommunikativa kompetensen. (GERS 2007, 112.) Detta är i linje med Canale & Swains teori, som dock framhäver att grammatik inte bara ska utgå från sin relation till kommunikation och kommunikativa funktioner utan också från komplexiteten av grammatiska strukturer. (Canale & Swain 1980, 29) Det som är centralt är att kunna uttrycka sig så pass exakt att budskapet kommer fram. Att grammatiken har ett instrumentellt värde i stället för att ha värde i sig verkar vara det rådande synsättet även i språkundervisningen. Till exempel Nylén (2014) observerade i sin studie att integration av grammatik med funktion och innehåll var utgångspunkten för de flesta lärare i deras spanskundervisning (se kapitel 1.3 tidigare forskning.)

Enligt GERS (2007) ses fonologisk kompetens också som en del av den lingvistiska kompetensen. Den fonologiska kompetensen innebär att språkanvändaren kan uttala målspråket korrekt och begripligt. De olika komponenterna som ingår i fonologisk kompetens är till exempel olika ljudenheter och prosodi. (GERS 2007, 113.)

2.3.2 Sociolingvistisk kompetens

Med den sociolingvistiska kompetensen avses kunskapen om de sociala konventioner som finns i det språk som man håller på att lära sig samt förmågan att ta hänsyn till dessa konventioner när man själv använder språket. Denna kompetens kan anses vara särskilt betydande på grund av språkets sociala natur. (GERS 2007, 115.)

Den sociokulturella kompetensen definieras bestå av språkliga markörer i sociala relationer, artighetskonventioner, folkliga uttryck, skillnader i stilnivå samt annan variation såsom dialekter och accenter. Med dessa komponenter avses till exempel lämplig användning av hälsningsfraser och tilltalsformer, kunskap om folkliga uttryck såsom ordspråk, förmågan att

variera mellan olika stilnivåer samt känna igen språkliga särdrag för till exempel socialgrupp eller etnicitet. Med andra ord ska språkanvändaren kunna använda språk på ett sociolingvistiskt lämpligt sätt. (GERS 2007, 116–118.) Canale & Swain (1980, 30) för sin del indelar den sociala kompetensen i sociokulturella regler och diskursregler. Med behärskning av sociokulturella regler avses samma kunskaper som ingår i GERS (2007) definition av den sociokulturella kompetensen. Sociokulturella regler styr alltså språkanvändaren att fundera på vad som är lämplig språkanvändning i respektive situation. Diskursregler för sin del syftar till förmågan att använda språk på ett meningsfullt, konsekvent, och koherent sätt. (Canale & Swain 1980, 30.) Värt att notera är att till skillnad från Canale & Swain (1980) behandlar GERS behärskning av diskursregler som en del av pragmatisk kompetens i stället för sociolingvistisk kompetens. Ytterligare finns det en terminologisk skillnad här också: i GERS (2007) talas om behärskning av diskursregler i samma betydelse som Canale & Swains (1980) diskurskompetens.

Sociolingvistisk kompetens kan anses vara en mycket betydande faktor i lyckad kommunikation. Den avgör ofta inte bara om budskapet går fram eller inte utan också hur tydligt och artigt man kan uttrycka sig på språket i fråga i en viss kontext. Ytterligare handlar den om språkanvändarens förmåga att växla mellan olika stilnivåer vid behov för att uttrycka sig på ett lämpligt sätt. Enligt Canale & Swain (1980, 30) beror den bokstavliga betydelsen hos olika uttryck ofta starkt på de sociala konventionerna som finns runt språket i fråga. Därför kan det anses vara ytterst viktigt att språkanvändaren känner till de sociala dimensionerna av det språk hen håller på att lära sig.

2.1.3 Pragmatisk kompetens

Den tredje komponenten i den kommunikativa kompetensen enligt GERS (2007) är pragmatisk kompetens, som vidare indelas i diskurskompetens, funktionell kompetens och utformningskompetens. Som poängterats ovan motsvarar diskurskompetensen Canale & Swains (1980, 30) definition av behärskning av diskursregler. Med diskurskompetens avses alltså den kompetens som behövs för att organisera och strukturera språk på ett meningsfullt sätt för att skapa sammanhängande språk. I GERS (2007) har man urskilt fyra olika aspekter som diskurskompetensen anses bestå av: flexibilitet, turtagning, tematisk utveckling och koherens. Flexibilitet betyder att språkanvändaren kan anpassa sitt språkbruk enligt omständigheterna genom att ta hänsyn till situationen, mottagaren, samtals syfte osv. Turtagning för sin del betyder språkanvändarens kunskap om olika samtalsfunktioner och förmågan att använda sig av dem. Det handlar om till exempel förmågan att inleda, hålla i gång

och avsluta ett samtal. Tematisk utveckling har att göra med språkanvändarens förmåga att organisera berättelser på ett tydligt sätt som tjänar deras syfte. Den sista aspekten, koherens, har att göra med språkanvändarens kunskap att producera kohesivt och konnektivt språk med hjälp av till exempel bindeord, struktur och andra sambandsmarkörer. (GERS 2007, 119–121.)

Den andra delkompetensen i pragmatisk kompetens är funktionell kompetens. Denna kompetens omfattar kunskapen om olika interaktiva funktioner och förmågan att använda dem i olika interaktiva situationer. Den funktionella kompetensen består av kunskapen om mikrofunktioner, makrofunktioner samt interaktionsscheman. Med mikrofunktioner avses små, enkla yttranden som är betydande med tanke på interaktionen; sådana är till exempel uttryck för attityder och känslor samt olika sätt att ge och leta efter information eller övertala. Makrofunktioner har att göra med större enheter, såsom längre berättelser eller beskrivningar. Interaktionsscheman för sin del betyder språkanvändarens kunskap om de olika interaktionssituationer som finns samt de konventioner som ingår i dem. Hen ska alltså känna till de sociala mönster som styr språkligt utbyte i de aktuella situationerna för att kunna agera i dem. (GERS 2007, 121–124.)

För kunskapen om mikrofunktioner, makrofunktioner och interaktionsscheman har man inte formulerat några skalor eller referensnivåer. I stället nämner GERS två allmänna kvalitetsfaktorer för den funktionella kompetensen, *flyt* och *formuleringsprecision*, som fungerar som utgångspunkt i referensnivåerna för funktionell kompetens. Av denna orsak kommer jag i enkätstudien att närma mig den funktionella kompetensen huvudsakligen utifrån dessa faktorer.

Flyt innebär att talet är lätt, spontant, ledigt och sammanhängande. Viktigt är att språkanvändaren klarar av de problem som kan uppstå i språkanvändning, till exempel situationer där man stappar på orden. Även Canale & Swain (1980) anser att denna förmåga att kunna kompensera brister i andra kompetenser är en central del av strategisk kompetens, som alltså är den motsvarande termen till pragmatisk kompetens (Canale & Swain 1980, 27). Formuleringsprecision för sin del handlar om kunskapen att uttrycka sig så exakt att man blir förstådd (GERS 2007, 125).

Den tredje delen av pragmatisk kompetens är utformningskompetens. Med utformningskompetens avses kunskapen att strukturera och anpassa sin språkanvändning enligt de scheman som finns för interaktion och kommunikation. 'Scheman' syftar till sådana mönster

och oskrivna regler som styr kommunikationssituationer av olika slag. Det finns till exempel relativt fasta mönster för hur interaktionen förs i inköp av varor. Vissa är sådana som inläraren kan förutsättas känna till sedan tidigare men vissa kan vara språkspecifika och måste läras. (GERS 2007, 123.)

Såsom denna presentation visar består den kommunikativa kompetensen av många olika delar och således kan man inte entydigt definiera vilka kunskaper eller kompetenser som är viktigast. I stället är språkfärdighet enligt den nutida uppfattningen en mångdimensionell helhet som består av flera olika delar. Trots detta är det, som konstaterats i början av kapitlet, ofta vissa aspekter som betonas i diskussionen om vad som egentligen avses med språkfärdighet och enligt vilka principer språkundervisningen samt -inlärningen borde planeras och organiseras. Till exempel i GERS (2007) är alla de olika element och dimensioner som ingår i språkanvändning och språkinläring starkt förknippade med varandra. Där ingår till exempel både generella och språkliga kompetenser, färdigheter, språkliga aktiviteter och processer, kontexten och allt annat som påverkar språkanvändningen. Å andra sidan konstateras det att målet för språkinläring och -undervisning ofta koncentrerar sig på någon specifik komponent så att de andra komponenterna i första hand ges instrumentellt värde eller de anses som något mindre relevant. (GERS 2007, 10) Med andra ord ses de som verktyg för att nå målet i den komponent som man värdesätter högre. Ett exempel på en sådan hierarki är enligt min uppfattning grammatikens relation till pragmatiska kompetenser; grammatikens roll ses ofta inte längre som att vara i centrum av språkundervisningen utan ofta behandlas den som ett instrument för att nå pragmatiska kunskaper. Enligt GERS (2007) kommer det an på lärare, studerande och alla som har att göra med till exempel utveckling av kursplaner vilka komponenter som värdesätts och fokuseras på. Målsättningar kan differentieras och tonvikten mellan olika komponenter variera även om de skulle hänga ihop.

Av de ovan presenterade kompetenserna som anses utgöra kommunikativ kompetens är således jag i denna avhandling särskilt intresserad av relationen mellan lingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. I analysen av enkätsvaren har jag kartlagt hur studenterna värdesätter dessa olika kompetenser i deras definitioner av god språkfärdighet för att få tag på hur deras syn relaterar sig till den övergripande synen som GERS representerar.

3 Grammatikundervisning – vad, hur och varför?

Som diskuterats i kapitel 2 har språkundervisning genom tiderna utformats enligt synen på vad språk är och hur språkinläring sker. Dessa syner har ofrånkomligen haft sin påverkan även på undervisningspraktikerna. Medan det tidigare var till exempel repetition av grammatikövningar och memorering av ordlistor som präglade språklektionerna, betonas nuförtiden mer kommunikativa aktiviteter och interaktion. (Bardel 2018, 1–2.) Det är alltså inte längre enbart det rent lingvistiska som står i centrum av undervisningen utan också det interaktiva och pragmatiska. Även om dynamiken tydligt har ändrats och det är klart att grammatik inte längre står i centrum för språkundervisningen, kvarstår frågan om vad grammatikens roll egentligen är i den nutida, kommunikationsorienterade språkundervisningen. Frågan gällande grammatikundervisning är alltså inte enbart om man borde undervisa i grammatik utan hur grammatik ska undervisas. Denna fråga har väckt intresse bland forskare och den är av intresse även i detta kapitel. Kapitlet kommer också att fungera som referensram för analysen av lärarnas uppfattningar om grammatikens roll i Språkcentrets svenskundervisning.

I det följande diskuterar jag grammatikens roll i GERS-baserad, kommunikationsorienterad språkundervisning. Jag börjar med en definition av grammatikbegreppet i avsnitt 3.1. Efter det diskuterar jag grammatikundervisning i praktiken i avsnitt 3.2. Ytterligare ger jag en presentation av de argument som har ställts för grammatikundervisning i avsnitt 3.3.

3.1 Begreppet grammatik

Begreppet grammatik syftar oftast på språkets strukturella sida. Det svarar på frågor om språkets uppbyggnad och anger regelbundenheter för hur språket strukturellt sett beter sig i olika sammanhang. Enligt Boström & Josefsson (2006, 9–12) kan grammatik betraktas utifrån någon av två följande aspekter: den inre grammatiken, det vill säga grammatik som en språklig förmåga, och beskrivning av ett språk. Den inre grammatiken handlar om en intuitiv förmåga och kunskap om hur språket ska struktureras, det vill säga sådan kunskap som en modersmålstalare typiskt tillägnar sig i barndomen. Den senare aspekten, grammatik som beskrivning av ett språk, koncentrerar sig för sin del på grammatik som ett språks egenskaper som är möjligt att granska och beskriva på ett systematiskt sätt. Denna aspekt gäller mer

inlärning och undervisning av ett främmande språk i stället för modersmål. I min avhandling närmar jag mig frågan utifrån aspekten om grammatik som beskrivning av ett språk.

Termen 'grammatik' har i den nutida språkvetenskapen en någorlunda förlegad klang, och ofta pratas det hellre om språkets strukturer eller uppbyggnad. Dessa senare termer är vanliga i till exempel nutida styrdokumenttexter. Innehållsmässigt finns det dock inte någon avsevärd skillnad; till exempel Boström och Josefsson (2006, 25) konstaterar att svenska Skolverkets kursbeskrivning egentligen diskuterar grammatik i talet om språkets uppbyggnad. Att man gärna undviker termen grammatik kan bero på att den lätt associeras med den grammatikorienterade synen i språkundervisning som man i dagens kommunikativa undervisningskultur gärna vill ta avstånd från. I denna avhandling använder jag dock termen grammatik och grammatikundervisning för att vara i linje med den litteratur som jag använder mig av.

3.2 Tillvägagångssätt till grammatikundervisning

Medan inriktningen inom grammatikdidaktik tidigare låg på produkten, är det nuförtiden processen som betonas. Enligt Boström & Josefsson (2006, 93) betyder produktinriktningen ett deduktivt tillvägagångssätt där grammatikundervisningen består av isolerad, systematisk genomgång av språkets struktur. Denna inriktning baserar sig på synen på språk som ett statiskt system. Till kontrast till detta finns det ett processinriktat perspektiv på grammatikundervisning. I processinriktningen ligger fokus på själva språkbruket, och kunskap om grammatik knyts till kommunikation och språkanvändningssituationer. Detta kallas för en induktiv strategi. De nutida styrdokumenterna verkar betona processinriktningen med stark betoning på kommunikativitet och funktion, men såsom kommer fram i presentationen av tidigare forskning i kapitel 1.2, är det möjligt att betoningen i de faktiska undervisningspraktikerna och lärarnas samt inlärnarnas syner kan variera avsevärt (se Svanberg 2019).

För att diskutera olika tillvägagångssätt inom grammatikundervisning och dess integration till det kommunikativa, använder jag Lightbown & Spadas (2006) presentation av sex olika utgångspunkter till språkundervisning och grammatik i den. Dessa utgångspunkter baserar sig på olika teoretiska synsätt som kan anses som förslag till vad som är det bästa sättet att lära sig ett främmande språk:

1. Få det rätt från början (eng. 'Get it right from the beginning')

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 2. Bara lyssna... och läs | (eng. 'Just listen... and read') |
| 3. Låt oss tala | (eng. 'Let's speak') |
| 4. Två för en | (eng. 'Two for one') |
| 5. Lär ut det som kan läras ut | (eng. 'Teach what is teachable') |
| 6. Få det rätt till slut | (eng. 'Get it right in the end') |

Jag har översatt namnen till svenska, och jag kommer att använda mig av de svenska versionerna när jag diskuterar dessa begrepp. De engelska namnen hämtade från Lightbown & Spada (2006, 137) står i parentes bredvid. Värt att notera är också att även om respektive ståndpunkt går hand i hand med utvecklingsgången som diskuterats i kapitel 2.1, är de inte fast anknutna till någon viss tidsperiod. Detta betyder att till exempel få det rätt från början – tänkandet och dess metodologi fortfarande är mycket utspridd som språkundervisningsfilosofi och enligt Lightbown & Spada (2006, 138) är det kanske den som karaktäriserar den nutida främmandespråkundervisningen mer än någon av de andra ståndpunkterna. I det följande presenterar jag respektive utgångspunkt, för de kommer att fungera som en teoretisk utgångspunkt i analysen av språklärares uppfattningar om grammatikundervisning i universitetssvenska.

Få det rätt från början –utgångspunkten representerar den mest traditionella filosofin inom språkundervisning, och den kan faktiskt anknytas till den strukturella approachen som jag presenterade i kapitel 2.1. Centralt i denna utgångspunkt är alltså att syftet med språkundervisning är inläring av språkets strukturer. Till exempel grammatik- och översättningsmetoden är en vanlig metod som associeras med denna utgångspunkt. (Lightbown & Spada 2006, 138.) Trots dess popularitet har få det rätt från början –tänkandet kritiserats av dem som förespråkar för kommunikativ språkundervisning. Kritiken utgår från tanken på att språk inte inlärs genom systematisk genomgång av grammatiska enheter. Ett antal studier har visat att grammatikfokuserad undervisning inte utvecklar inlärares förmåga att använda inlärd grammatiska enheter i praktiken, vilket anses som en stor begränsning för denna utgångspunkt. (Lightbown & Spada 2006, 142). Med Chomskys termer som diskuterats i kapitel 2 kan det konstateras att inlärares alltså ökade sin kompetens, men förmågan kunde inte överföras till deras performans. Ytterligare anser man det icke-motiverande att tyngdpunkten är i grammatisk korrekthet särskilt i tidiga faser av språkinlärningsprocess. Å andra sidan har grammatikfokus motiverats med att tidig intervention av språkinlärares grammatiska fel kan förebygga fossilisering av felen, det vill säga att de blir en fast del av språkinlärares inlärarespråk. (Lightbown & Spada 2006, 140.)

Bara lyssna och läs –tänkandet utgår från samma idé som Krashens (1982) inpuhypotes (se avsnitt 2.1). Som namnet avslöjar handlar det om att språkinläring sker genom att man blir utsatt för begriplig språkinput. Även om undervisningsmetoder som baserar sig på input har visat sig vara någorlunda effektiva särskilt i början av inlärningsprocessen, har man ifrågasatt om input är tillräckligt. Som diskuterats i kapitel 2 ledde kritiken till att inpuhypotesen kompletterades med en outpuhypotes. Outpuhypotesen utgör grunden för den tredje utgångspunkten i Lightbown & Spadas (2006) presentation, det vill säga låt oss tala –tänkandet. Denna utgångspunkt erkänner betydelsen av interaktion som en viktig aspekt inom språkinläring, och den går hand i hand med den interaktionella synen som diskuterats i avsnitt 2.1. En central tanke är att när språkinlärare interagerar deltar de i ett komplext meningsutbyte (eng. 'negotiation of meaning') som syftar till att uppnå en gemensam förståelse. En betydande metod inom låt oss tala –tänkandet och utnyttjandet av meningsutbyte i språkinläring är en så-kallad uppgiftsbaserad språkundervisning (eng. TBLT, Task-based Language Learning). TBLT är en undervisningsmetod där språkinlärare agerar tillsammans för att uppnå något visst mål. (Lightbown & Spada 2006, 150.) Denna undervisningsmetod är ofta mycket praktisk till sin natur, och det handlar ofta om att arbeta kring någon kommunikationssituation från det verkliga livet. Inlärare kan till exempel bes utföra en fiktiv arbetsintervju tillsammans på det främmande språk de håller på att lära sig.

Man har flitigt studerat hurdan effekt låt oss tala –tillvägagångssättet har haft i språkinläring. Studier gjorda på ämnet tyder på att det interaktionella greppet i många avseenden är fördelaktigt. Särskilt vissa aspekter i interaktion, till exempel korrigerande feedback, har konstaterats som effektiv, eftersom den ter sig hjälpa inlärare att anknyta sina grammatiska kunskaper med faktisk användning av språket (Lightbown & Spada 2006, 151). Med korrigerande feedback avses alltså den feedback som den ena parten i interaktionen omedelbart ger till den andra parten. Detta kan ske implicit eller explicit, och i låt oss tala –tänkandet är det ofta fråga om implicit feedback, till exempel genom att omformulera det som den andra har sagt felaktigt. (Lightbown & Spada 2006, 155.)

Den fjärde utgångspunkten, två för en, avviker avsevärt från de tre först nämnda. Idéen i den är att integrera främmandespråksinläring och innehållsbaserad undervisning. Språkinläring tänks alltså ske vid sidan av att man lär sig om något annat ämnesinnehåll. Immersion är ett centralt begrepp inom denna utgångspunkt, och olika slags immersiva program där alla aktiviteter i undervisningen utförs på målspråket är vanliga implementationer av den. Typiskt

är också att det sällan ges explicit genomgång av grammatiska enheter, utan språkinläring sker som en ”biprodukt”. (Lightbown & Spada 2006, 155.) Baserat på forskning ter sig två för en –tänkandet ha många obestridliga fördelar. En av de största är att det skapar ett äkta behov av kommunikation, och på grund av intressant och varierande innehåll som är tillräckligt utmanande kan det vara mera motiverande för inlärarna (Lightbown & Spada 2006, 159). Fast denna utgångspunkt låter som ett effektivt sätt att slå två flugor i en smäll, har även den dock kritiserats. Kritiken handlar ofta om att inlärares grammatiska kompetens kvarstår som bristfällig i relation till hur länge de blir utsatta för språket under skoltiden. Bristen på förekomsten av vissa grammatiska enheter i till exempel historieundervisning ter sig leda till att vissa enheter inte inlärs alls. (Lightbown & Spada 2006, 157.)

Lär ut det som kan läras ut –tänkandet för sin del tar ställning till den ordning i vilken olika grammatiska enheter bör läras ut. Denna utgångspunkt utgår från tanken på att det finns ett internt schema för språkinläring som definierar när inläraren är mogen att ta in olika grammatiska enheter. Den centrala idén är alltså att grammatikundervisning borde syfta till att framskrida i takt med inlärarnas interna utvecklingsschema och lära ut de enheter som enligt schemat skulle komma som följande. (Lightbown & Spada 2006, 162.) Trots att lär ut det som kan läras ut –tänkandet verkar ha några lovande fördelar och efter vidare forskning möjligtvis kan vara till nytta i till exempel kursplansarbete, är språkinläring en komplex process som påverkas av många andra faktorer också än bara inlärarnas interna schema. (Lightbown & Spada 2006, 165.)

Som sist i presentationen finns få det rätt till slut –tänkandet, som egentligen integrerar centrala idéer från de andra ståndpunkterna. Som Lightbown & Spada (2006, 165) konstaterar är utgångspunkten för denna utgångspunkt att både grammatikfokuserad och meningsfokuserad undervisning behövs. Detta betyder att även om till exempel begriplig språkinput, interaktion, och innehållsbaserad undervisning anses som viktiga för språkinläring, erkänner man också betydelsen av explicit grammatikundervisning och till exempel korrigerande feedback vid vissa tillfällen. Med korrigerande feedback menas att läraren korrigerar inlärarnas grammatiska fel antingen implicit eller explicit (Lightbown & Spada 2006, 172). Lightbown & Spadas (2006) genomgång av studier om hur dessa olika utgångspunkter och deras implementationer har visat sig fungera i språkundervisning tyder på att integration av både explicit och implicit grammatikundervisning med korrigerande feedback och kommunikation ter sig vara det mest effektiva tillvägagångssättet. Metoder som exklusivt fokuserar på grammatik orsakar

frustration för de många som inte lär sig använda språket i praktiken. Å andra sidan finns det ett ökande antal bevis på att med ett exklusivt fokus på kommunikation händer det lätt att stora brister kvarstår i inlärares grundläggande grammatiska kompetens, vilket å sin sida leder till bristfällig kommunikation. Tvärtemot visar sig forskningen stöda grammatikundervisningens roll som närvarande i språkundervisning, men inte på ett så exklusivt sätt som få det rätt från början –tänkandet föreslår. (Lightbown & Spada 2006, 176–177.)

Baserat på denna presentation kan man dra den slutsatsen att det finns en överenskommelse om att någon slags grammatikundervisning behövs som en del av språkundervisningen. En viktig fråga dock är vilka grammatiska enheter som ska undervisas explicit och vilka som är sådana som man kan anta att inlärares tillägnar sig genom kommunikation eller riklig språkinput. Lightbown & Spada (2006) föreslår att de grammatiska brister som betydligt stör kommunikationen är sådana som man möjligtvis kan lära sig genom interaktion och deltagande i meningsutbyte, alltså utan explicit grammatikundervisning. Däremot kan brister i sådana enheter som inte är semantiskt betydande, det vill säga som inte förhindrar budskapet att gå fram, vara sådana som inlärares själva inte noterar och därför de kan ha nytta av explicit undervisning av dessa enheter. Ytterligare kan sådana brister som härleder från inlärares första språk vara bra att gå igenom explicit. (Lightbown & Spada 2006, 178.)

3.3 Varför grammatik – motiveringar till grammatikundervisning

En av de centrala grammatikdidaktiska frågorna är varför det egentligen är relevant att undervisa grammatik. Att fokus inom språkundervisningen ligger på kommunikativitet kan motiveras på många olika sätt. Funktionalismen har varit ett ökande synsätt på språk även i allmänhet, inte bara ur språkundervisningens perspektiv (Richards & Rodgers 2001, 21). Det är alltså inte en överraskning att funktionalismen råder även i språkundervisningspolitiska linjedragningar och styrdokument. Enligt Canale & Swain (1980, 23) uppfattas kommunikation nuförtiden oftast som språkets viktigaste funktion och syfte, och de nämner denna uppfattning som ett av tre grundläggande antaganden som styr språkundervisningen i riktning mot kommunikativitet. Det andra av dessa grundläggande antaganden är antagandet om att språkets strukturella sida alltid anknyter till dess funktion. Det tredje antagandet är att i vanlig kommunikation koncentrerar man sig på själva språkbruket, inte på grammatiska former. Dessa tre grundantaganden skapar grunden och motiveringar för de flesta kommunikativa tillvägagångssätten, men enligt Canale & Swain (1980) är de inte helt oproblematiska eller självklara.

Det första antagandet gäller språket till hela dess essens, och den centrala frågan är vad det primära syftet med språk är. Ofta svarar man kommunikation, möjligen för att det är den mest vardagliga och konkreta funktion som språkförmåga kan tänkas ha. Enligt Canale & Swain (1980) ska detta svar dock inte tas för givet utan lingvister har nämnt många andra viktiga funktioner för språk, såsom självuttryck, verbalt tänkande, problemlösning och kreativt skrivande. Även om de tar avstånd från synen på kommunikativ kompetens som det enda viktiga eller relevanta synsättet på språkundervisning, poängterar de dock att det kommunikativa tillvägagångssättet kan vara det mest praktiska och således mest motiverande för språkinlärare. (Canale & Swain 1980, 7; 23.) Vidare argumenterar de för att även om kommunikation skulle vara den viktigaste funktionen av språk, är den inte den enda. Därför kan man inte heller rakt anta att vissa grammatiska former endast följer kommunikativa funktioner såsom det andra grundläggande antagandet lyder:

However, such an assumption is in our view inadequate as the basis for syllabus organizations for several reasons. Firstly, it is difficult to isolate the individual purposes of language or the ways in which different purposes interact; thus, even if one were to assume that communication is the essential purpose of language (an assumption that we would not support), it would be misleading to associate certain language forms with this purpose exclusively since communication is not the *only* purpose of language. (Canale & Swain 1980, 23.)

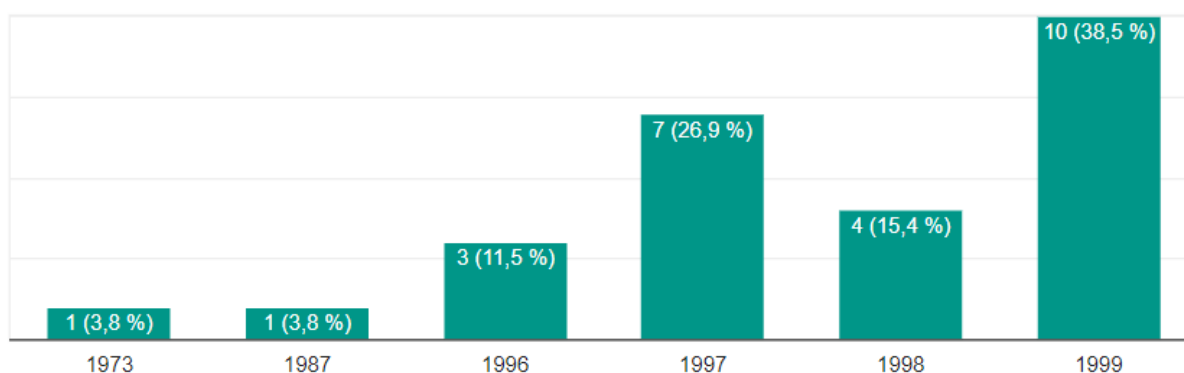
Det tredje antagandet om att grammatik inte är det primära intresset i vanlig kommunikation kan också utmanas. I Canale & Swain (1980, 24) konstateras att även om detta åtminstone delvis är ett vettigt antagande, kan man i början av inläringen av ett främmande språk inte koncentrera sig på språkbruket innan man har lärt sig några grammatiska former. Baserat på olika kommunikativa teorier och den kritik som presenterades gällande de tre grundantagandena konstaterar Canale & Swain (1980, 24) att det egentligen inte finns några teoretiska motiveringar till att man betonar språkets funktionella sida över allt annat. Det är dock rimligt att anta att de flesta som väljer att läsa främmande språk nuförtiden gör det för att kunna använda språket, inte bara för att känna till det (Keck & Kim 2014, 7.)

4 Material och metod

I detta kapitel ger jag en översikt över studiens material, informanter, datainsamlingsmetoder och analysmetod. För det första presenterar jag kortfattat vad materialet består av och hurdana informanter som deltog i studien. Efter det går jag djupare in på de metoder som använts i studien både för materialinsamlingen och analysen.

Denna studie är tudelad och består av två separata material. För att svara på den första forskningsfrågan gällande lärarnas uppfattningar om grammatikens roll i svenskundervisning intervjuade jag två språkcenterlärare vid Tammerfors universitet. Båda lärarna som intervjuades undervisar på den obligatoriska kursen i svenska. Jag tog kontakt med lärarna via e-post och kom överens om intervjuerna som ordnades på distans i april 2021 via Zoom-plattformen. På grund av att intervjumaterialet är begränsat till endast två informanter vid språkcentret vid Tammerfors universitet kommer jag inte att ge mera detaljerad information om informanterna gällande till exempel kön eller ålder. Avsikten med detta är att skydda informanternas integritet. Med tanke på avhandlingens syfte räcker det att veta att båda informanterna undervisar svenska på universitetsnivå. I analysdelen hänvisar jag till lärarna med förkortningarna SL1 och SL2 (Svensklärare 1 och Svensklärare 2).

Till den andra forskningsfrågan samlade jag in material genom en enkätundersökning. Enkäten distribuerades av fyra språkcenterlärare som undervisar i svenska vid Tammerfors universitet. Lärarna skickade enkäten vidare till sina studenter som för tillfället avlade den obligatoriska svenskkursen. Antalet svar blev totalt 26 stycken. Åldersfördelningen av informanterna ser ut som följande:



Åldersfördelning av informanter.

Den största delen (24 stycken) av informanterna är född mellan 1996–1999. Två informanter är födda åren 1973 och 1987. Informanternas kön fördelar sig ganska jämnt med 12 kvinnor och 14 män. Språkligt finns det lite variation mellan informanterna: modersmålet för de flesta är finska, med ett undantag som har turkiska som sitt modersmål. Ytterligare finns det en student vars hemspråk är japanska och en som talar både finska och engelska hemma.

De öppna frågorna i enkäten analyseras kvalitativt, och de slutna frågorna kvantitativt. Jag har dock inte analyserat dem i separata delar, utan de slutna frågorna behandlas i samband med de öppna frågorna som en kompletterande del. Tyngdpunkten ligger alltså på den kvalitativa analysen. Intervjumaterialet analyseras också kvalitativt. Den använda analysmetoden i båda materialen är innehållsanalys enligt Tuomi & Sarajärvi (2018) som jag presenterar närmare i avsnitt 4.3.

I det följande presenterar jag intervju och enkät som datainsamlingsmetoder (avsnitt 4.1 och 4.2). I avsnitt 4.3 ger jag en presentation av analysmetoden innehållsanalys och till slut redogör jag för analysprocessen, det vill säga hur jag har tillämpat innehållsanalysen i min studie (avsnitt 4.4).

4.1 Intervju som datainsamlingsmetod

Intervju är en vanlig datainsamlingsmetod i kvalitativ forskning. Intervjuer kan dock utföras på många olika sätt beroende på studiens syfte, kontext och fokus. Ofta betraktas intervjumetoden på en skala mellan strukturerad och ostrukturerad intervju, beroende på hur noggrant forskaren har definierat frågorna och intervjuens struktur i förväg. Med en strukturerad intervju avses alltså en sådan intervju som följer ett tydligt manus. Strukturerade intervjuer har därför beskrivits som enkätintervjuer, för frågorna är strikt förutbestämda och de ställs i en viss ordning. Den centrala fördelen med strukturerade intervjuer är att informanten inte blir påverkad av forskarens deltagande. Ostrukturerad intervju representerar den andra ytterligheten där intervjusituationen är mycket fri och mer liknar närmare ett samtal än en intervju. I en ostrukturerad intervju kan alltså både informanten och forskaren styra diskussionen, och det finns ofta inga tydliga frågor som informanten ska svara på. (Ruusuvuori et al. 2005, Tutkimushaastattelun lajit.)

Som en mellanform mellan den strukturerade och ostrukturerade intervjun är halvstrukturerad intervju. Kännetecknande i halvstrukturerade intervjuer är att intervjusituationen har något slags förutbestämd struktur, men den är flexibel och kan variera vid behov. Forskaren kan till

exempel ställa frågor i en annan ordning än planerat eller på annat sätt avvika från intervjumanuset. En välbekant och frekvent använd form av en halvstrukturerad intervju är en så kallad temaintervju. I en temaintervju skapar forskaren en intervjustomme runt ett visst tema eller ämnesområde, men frågorna kan omformuleras eller varieras i sin ordningsföljd. (Ruusuvuori et al. 2005, Tutkimushaastattelun lajit.)

I min avhandling har jag använt mig av en halvstrukturerad temaintervju (bilaga 1), eftersom jag ansåg den som lämplig med tanke på forskningsfråga 1. I centrum av denna fråga ligger lärarnas uppfattningar av vilket skäl jag ville ha rum för diskussion och på det sättet kanske få fram mera djupgående svar. Jag hade en förutbestämd intervjustomme med preliminära frågor som jag använde som struktur i intervjuerna, men jag lät också situationen styra frågorna (se Ruusuvuori et al. 2005). Jag till exempel ändrade frågornas ordningsföljd och ställde några uppföljningsfrågor som jag inte hade planerat i förväg. Jag lät också diskussionen stundvis gå på ett sidospår och berättade också om mig själv och mina tankar för att skapa en bra och avslappnad stämning. Jag försökte dock hålla fokuset på de teman som fanns i intervjustommen och låta bli att styra informanterna åt något håll med mina egna kommentarer.

Intervjustommen kan grovt indelas i tre temaområden som dock överlappar varandra någorlunda. Som bakgrundsfråga kartlade jag lärarnas bakgrund som språkcenterlärare. Det första temaområdet omfattade frågor om språkundervisning i Språkcentrets kontext samt hurdan roll kommunikativitet har i den. I det andra temaområdet frågade jag om grammatikens roll i universitetssvenska samt dess relation till kommunikativitet. Som ett tredje temaområde diskuterade vi grammatikens roll ur ett mer personligt perspektiv. Jag ställde frågor om hur lärarna själv upplever sin relation med grammatik, hurdana tankar de har om grammatikundervisningens relevans i högskolekontext och hur grammatik enligt dem borde tas upp i universitetssvenska.

Intervjun utfördes på distans via Zoom-plattformen eftersom materialinsamlingen utfördes under coronapandemin då sociala kontakter bör undvikas. För att få intervjusituationen att likna en traditionell intervju höll jag och informanterna kamerorna öppna så att vi skulle ha både ljud- och bildkontakt. Trots att intervjun var tvungen att hållas på distans anser jag att allt gick bra enligt omständigheterna och det förekom inga tekniska problem. Båda intervjuerna tog ungefär 30 minuter, och språket var finska. Exempelen som jag tar upp ur intervjumaterialet i resultatdelen är alltså översättningar från finska till svenska. De finska originalexemplen finns som bilaga (se bilaga 3).

4.2 Enkät som datainsamlingsmetod

Enkät som datainsamlingsmetod baserar sig på många sätt på samma grundprinciper som intervju. Med båda metoderna kan man studera olika slags fenomen där man är intresserad av människan och dennas tankar, åsikter, attityder och så vidare. Den centrala skillnaden är i vilket grad datainsamlingsituationen är strukturerad. Jämfört med intervjumetoden är en enkätundersökning naturligtvis mera strukturerad för forskaren kan inte påverka frågorna i själva datainsamlingsituationen. Intervjun är alltså på det sättet mer flexibel, att man ofta till exempel kan ställa tillägsfrågor eller ändra ordningen i vilken frågorna ställs. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

För att svara på den andra forskningsfrågan, hur studenter uppfattar god språkfärdighet, har jag valt att använda mig av en enkätundersökning. Detta val beror på det höga antalet informanter. Inom ramen av en pro gradu avhandling hade det inte varit möjligt att använda till exempel intervju som datainsamlingsmetod för forskningsfråga 2. Eftersom jag i forskningsfråga 2 är intresserad av hur studenterna framhäver olika kompetenser, ansåg jag enkätformen och en Likertskala om ett lämpligt tillvägagångssätt för att få tag på denna aspekt. Likertskalan är en typ av enkätfråga där forskaren ställer en fråga eller ett påstående om något ämne, och informanter svarar genom olika sifferskalor. I min enkät har jag ställt en rad påståenden som gäller de olika kompetenserna, och studenterna har svarat på dem genom att värdesätta dessa påståenden genom en sifferskala från 1 till 5, där 1 står för ”inte alls viktigt”, 2 för ”lite viktigt”, 3 som ”någorlunda viktigt”, 4 som ”ganska viktigt” och 5 för ”mycket viktigt” (se bilaga 2).

Enkäten har formulerats i linje med GERS samt Canale & Swains (1980) presentation av olika kommunikativa språkliga kompetenser. Enkäten börjar med bakgrundsfrågor genom vilka jag har kartlagt studenternas ålder, kön och språkliga bakgrund. Dessa bakgrundsfrågor beaktas dock inte i själva analysen, utan de har främst använts för att ge en översikt över informanterna. De egentliga frågorna i enkäten börjar i del 1, som består av en öppen fråga där studenterna bes förklara vad god språkfärdighet är för någonting enligt deras definition. Efter det kommer del 2 som består av en rad Likert-frågor där studenterna bes värdesätta de olika kompetenser som enligt GERS ingår i kommunikativ kompetens på skalan 1–5. Likert-frågorna kompletteras igen med en öppen fråga (fråga 3) där studenterna bes välja högst fem (5) av de kompetenser som presenterades i Likert-frågorna, ställa dem i prioriteringsordning på skalan 1–5 och motivera sin prioritering. Till slut ges studenterna möjlighet att tillägga eller förklara något.

I analysen ligger tyngdpunkten på de öppna frågorna, det vill säga fråga 1 och fråga 3. Funktionen för fråga 2 om hur studenterna värdesätter de olika kompetenserna på Likertskalan är att komplettera de öppna frågorna kvantitativt. I avsnitt 4.4 kommer jag att förklara noggrannare hur analysen utförts.

4.3 Innehållsanalys

Både intervju- och enkätmaterialen analyseras med hjälp av innehållsanalys. Innehållsanalys kan anses vara en lämplig metod i min studie eftersom jag är intresserad av *vad* informanterna säger om det ifrågasatta fenomenet, det vill säga innehållet i deras svar. I min studie är jag intresserad av vad informanterna säger om grammatikens roll i språkundervisning och -inlärning.

Att utföra en innehållsanalys enligt Tuomi & Sarajärvi (2018, avsnitt 4.1) går ut på att avgränsa, gruppera och abstrahera innehållet i det valda materialet. Viktigt är att koncentrera sig på den infallsvinkel som man har valt att ha i sin studie. Detta har att göra med avgränsningen av forskningsämnet; det går inte att granska allt, även om det ofta finns mycket som är intressant i materialet. Innehållsanalysen och dess faser, avgränsning, gruppering och abstrahering, utgår alltså alltid från studiens syfte och forskningsfrågor. I grupperingsfasen är det fråga om att kvantitativt organisera materialet enligt dess innehåll och enligt de olika teman som förekommer i materialet. På detta sätt kan man urskilja olika grupper som kan abstraheras, det vill säga noggrannare granska hur de olika temana behandlas och vad som sägs om dem. Materialet klassificeras alltså och delas in i olika temaområden som sedan analyseras i ljus av den teoretiska referensram som presenterades i kapitlen 2 & 3.

Det finns flera olika sätt att utföra en innehållsanalys. Analyssättet kan vara materialstyrt, induktivt, då analysen utgår från materialet utan förutbestämda, teoribaserade kategorier. Meningen är alltså att skapa nya teoretiska mönster, inte upprepa tidigare sådana. Motsatsen till detta är det teoristyrda, deduktiva analyssättet där forskaren speglar och delar in materialet enligt förutbestämda kategorier och teorier. (Eskola & Suoranta 1998, Avsnitt 1.) I min studie betonar jag det induktiva analyssättet i analysen av intervjuerna för jag har inte några fasta teoretiska mönster att utgå från. Jag kommer naturligtvis hänvisa till tidigare forskning och teoretiskt arbete vid sidan av analys och resultat, men kategoriseringen och abstraheringen baserar jag på empirin. I enkätmaterialen tillämpar jag ett abduktivt analyssätt, det vill säga en kombination av induktiv och deduktiv analys. Jag baserar alltså analysen på både empiri och teori.

4.4 Analysprocess

Målet för analysen av intervjumaterialet var att kartlägga språkcenterlärarnas uppfattningar om grammatikens roll i deras svenskundervisning. Analysprocessen för intervjumaterialet började med transkribering av intervjuinspelningarna. Enligt Ruusuvuori et al. (2010) är transkribering en central del av avgränsningen av materialet, och forskaren ska bestämma hur noggrann transkribering som är nödvändig. Eftersom jag är intresserad av vad informanterna säger i stället för hur de säger det kommer jag att inte ta hänsyn till samtalsanalytiska enheter i transkribering. Jag har alltså inte transkriberat till exempel pauser, repetitioner eller tonfall för jag anser dem inte relevanta med tanke på mitt syfte. Eftersom fokus är på innehållet, har jag gjort analysen på meningsnivå. Analysenheten var alltså satser och meningar. Det transkriberade intervjumaterialet analyserades enligt Tuomi och Sarajärvis (2018) principer för innehållsanalys (se avsnitt 4.3).

Analysen av det transkriberade materialet började med att ögna igenom materialet och kartlägga vad som är relevant med tanke på mitt syfte och avgränsa sådant som inte är relevant. Redan i transkriberingsfasen hade jag lagt märke till viktiga ställen. Efter detta läste jag materialet noggrant och gjorde markeringar och understrykningar för att organisera materialet och få fram hurdana teman som förekommer i det. Detta skapade grund för grupperingsfasen (Tuomi & Sarajärvi 2018; se avsnitt 4.3.). Det som jag fäste uppmärksamhet vid i materialet speglade jag mot avhandlingens teoretiska referensram, det vill säga använde jag mig av det abduktiva analysättet. På det sättet var det möjligt att hitta likheter mellan svaren från båda informanterna samt anknyta dem till teorin, och vidare abstrahera materialet.

I analysen av enkätsvaren syftar jag till att svara på den andra forskningsfrågan, det vill säga kartlägga hur informanterna ser på god språkfärdighet. Av intresse är att ta reda på vad de anser som syftet med god språkfärdighet samt vilka kompetenser de värdesätter med tanke på detta syfte och varför. Syftet med analysen är att kasta ljus över hur studenternas syn på god språkfärdighet möter den rådande kommunikativa synen med tanke på grammatikens roll.

I analysen av studenternas svar fokuserar jag mig på följande aspekter.

- a. Hurdana aspekter präglar studenternas definitioner av god språkfärdighet?
- b. I vilken utsträckning framhäver studenterna de olika språkliga kommunikativa kompetenserna i sina definitioner av språkfärdighet?
- c. Hurdan roll spelar lingvistisk kompetens i studenternas definitioner av god språkfärdighet?

Dessa frågor fungerar som hjälpfrågor i analysfasen. I analysprocessen utgick jag alltså från dessa frågor. Det första steget i analysprocessen var att ögna igenom enkätmaterialen flera gånger. För att svara på den första delfrågan började jag analysen genom att kartlägga hurdana syften som studenterna verkar ge till god språkfärdighet. I denna fas använde jag mig av ett induktivt analysätt genom att utgå från det som studenterna säger om det ifrågavarande fenomenet. I denna fas granskade jag alltså huvudsakligen de öppna frågorna (frågor 1 och 3). Jag läste svaren noggrant och granskade hurdana definitioner studenterna ger till språkfärdighet och på vilka sätt de motiverar sina definitioner av god språkfärdighet. Jag hade alltså inte några förutbestämda kategorier i denna fas utan min utgångspunkt var det som förekommer i materialet. På det sättet var det möjligt att urskilja vad studenterna anser vara syftet med god språkfärdighet. Resultat för denna fråga utgör stommen för kategoriseringen i resten av analysen.

Efter att ha urskilt de syften som studenterna ger till god språkfärdighet började jag mer djupgående analysera hurdana skillnader som finns i hur studenterna motiverar sina definitioner av god språkfärdighet. I analysen grupperade jag materialet i mindre bitar enligt hur studenterna betonar olika kompetenser i sina svar. I denna fas baserade jag analysen på både teori och empiri, det vill säga använde mig av det abduktiva analysättet. I min analys utgick kategoriseringen av materialet alltså delvis från mina egna observationer och delvis från GERS modell samt Canale & Swains (1980) presentation av kommunikativ kompetens. Detta betyder att jag i denna fas hade förutbestämda kategorier med vilka jag grupperade svaren enligt de teman som förekom i materialet. De förutbestämda kategorierna härstammar från GERS modell om kommunikativa språkliga kompetenser. Dessa kategorier fungerar som underkategorier till det övergripande syftet med god språkfärdighet som utreddes i samband med den första delfrågan. Underkategorierna syftar till att svara på frågan om vilka kompetenser som värdesätts och varför. Sedan gick jag djupare in på svaren för att exemplifiera mina tolkningar.

4.5 Forskningsetik

I denna avhandling har jag tagit de principer och anvisningar som nämns i Forskningsetiska delegationen (TENK) i beaktande för att befrämja god vetenskaplig praxis. Dessa principer är hederlighet, allmän omsorgsfullhet och noggrannhet i alla faser av forskningsarbetet (TENK 2012).

Jag har tagit forskningsetiska aspekter i beaktande även i avhandlingens material- och metodval. Allt material har samlats in vid Tammerfors universitet. Enkät och intervju som datainsamlingsmetoder innehåller några etiska synpunkter som ska beaktas. Det viktigaste är att skydda informanternas integritet. För att säkra detta har jag varit försiktig med hur jag behandlar materialet och hurdana uppgifter gällande informanterna som kan anges. Avhandlingens material är begränsat, vilket ökar behovet av försiktighet. Som jag redan konstaterade i början av kapitlet har jag bestämt mig för att utelämna några detaljerade uppgifter, såsom kön eller ålder, gällande de lärare som deltog i intervjuerna. På det sättet förblir informanternas identitet anonym. Enkätsvaren har också behandlats anonymt och några personuppgifter har inte samlats in.

En annan etisk aspekt handlar om hur själva intervjuerna och enkätundersökningen utfördes. Centralt är att jag som forskare inte styr informanternas svar i materialinsamlingen. För att säkra detta har jag försökt kontrollera att frågorna formulerats i både intervjuerna och i enkäten så att de inte skulle styra informanterna åt något visst håll. Till exempel i intervjuerna deltog jag aktivt i diskussionen med mina egna kommentarer, men jag lät bli att uttrycka mina egna åsikter starkt. I stället berättade jag till exempel om mina egna erfarenheter och ställde uppföljningsfrågor.

5 Resultat

I detta kapitel redogör jag för hurdana resultat jag fick gällande lärarnas uppfattningar om grammatikens roll i språkundervisning och studenternas syner på god språkfärdighet.

5.1. Lärarnas uppfattningar om grammatikens roll i språkundervisning

I detta avsnitt redogör jag resultat för forskningsfråga 1. Fråga 1 består av två delar: hurdan roll grammatik spelar i kommunikativ svenskundervisning i kontexten av Språkcentret vid Tammerfors universitet, det vill säga relationen mellan grammatik och kommunikativitet, samt hur svensklärare vid Språkcentret uppfattar betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska. I den första delen koncentrerar jag mig på det nuvarande läget gällande grammatikens roll i Språkcentrets svenskundervisning. Den andra delen för sin del har fokus på lärarnas egna åsikter och förslag.

Intervjun var strukturerad i tre temaområden, var av två första kartlägger den första delen av fråga 1, alltså kommunikativ språkundervisning och grammatikens roll i den. Det sista temaområdet för sin del kartlägger den andra delen av fråga 1, det vill säga svensklärarnas uppfattningar om betydelsen av grammatikundervisning i universitetssvenska. Jag har analyserat de två delarna som separata, även om de kan anses komplettera varandra.

I analysen av den första delen av fråga 1 – relationen mellan grammatik och kommunikativitet – har jag urskilt två övergripande temaområden som präglade diskussionen. Dessa temaområden har jag abstraherat som Viktigast att klara sig och Grammatik som stöd. Dessa temaområden ska jag diskutera i avsnitt 5.1.1. I analysen av den andra delen av fråga 1 – lärarnas uppfattningar om betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska – framgick också två övergripande temaområden. Dessa temaområden har jag abstraherat som Mera avspändhet och tolerans mot fel och Differentiering i nyckelroll. Sammanlagt finns det alltså fyra tematiska kategorier som jag kommer att diskutera. I det följande presenterar jag dessa tematiska kategorier i tabellform:

TEMAOMRÅDEN

Del 1: relationen mellan grammatik och kommunikativitet	Viktigast att klara sig Grammatik som stöd
Del 2: lärarnas uppfattningar om grammatikundervisningens betydelse	Mera avspändhet och tolerans mot fel Differentiering i nyckelroll

Tabell 1: Temakategorisering av intervjumaterialet.

5.1.1 Del 1: relationen mellan grammatik och kommunikativitet

Viktigast att klara sig

I samband med diskussionen av relationen mellan grammatik och kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning var det två temaområden som präglade samtalet, varav den första var Viktigast att klara sig. I detta temaområde betonades kommunikationens roll som det centrala. Ett kommunikativt fokus ter sig vara utgångspunkten för hur lärarna ser på svenskundervisningens nuläge i Språkcentret. Med ett kommunikativt fokus i detta fall avses att undervisningen syftar till att befärma studenternas förmåga att få fram sitt budskap och bli förstådda, och samtidigt förstå det som den andra parten säger. Båda lärarna lyfter fram detta som en central princip i Språkcentrets undervisning:

- (1) Det som jag kanske försöker betona och ta upp med studenterna också är förmågan att kunna kommunicera i skriftliga och muntliga situationer så att man blir förstådd på det sätt som man vill bli förstådd. Att budskapet går fram är kanske det mest centrala där. Och förstås att man tar hänsyn till kontexten och så vidare men om man nu sammanfattar så här. (SL1)
- (2) Mycket förenklat skulle jag kanske säga att det [kommunikativitet] betyder att det man försöker säga går fram. Man blir förstådd och man också själv förstår vad andra säger. --. SL2)

Enligt lärarna syns kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning till exempel i det att man ägnar mycket tid åt olika kommunikationssituationer och att öva hur man agerar i dem. Detta var något som båda lärarna lyfte fram som en central aspekt:

- (3) Förstås det att vi övar olika kommunikationssituationer, vi har olika typer av skriftliga uppgifter och sen de här muntliga uppgifter som man får feedback om. Och det är inte endast språket som vi ger feedback om, vilket förstås också är viktigt men också om hur man klarar av sig i kommunikationssituationen. En del av mina kollegor faktiskt beskriver det så att de på sätt och vis lär ut kommunikation på svenska, det är ett sätt hur man beskriver det. (SL1)
- (4) Jag skulle säga att det är väldigt arbetsförberedande. – – Det är en central grej, och kanske något som har att göra med det är också situationsbundenhet, alltså att väldigt mycket gör vi det att vi går igenom någon viss situation, till exempel en arbetsintervju, och hur man ska agera i den. Eller någon annan sådan här vardagssituation, vi går igenom nästan ordagrant att hur den skulle kunna gå till, även i ett par olika scenario, och hurdant ordförråd behövs där. (SL2)

Som syns i exemplen 3 och 4 lyfter både SL1 och SL2 fram olika kommunikationssituationer som en viktig utgångspunkt för svenskundervisningen. Det som alltså förenar lärarnas svar är att kommunikativitet i Språkcentrets högskoleundervisning syftar till att öka studenternas förmåga att klara sig i olika kommunikationssituationer. SL2 poängterar att de kommunikationssituationer som övas ofta är starkt relaterade till arbetslivet, vilket enligt SL1 har att göra med kursens arbetsförberedande syfte som kommer från lagstiftning. Enligt dessa lärare baserar Språkcentrets svenskundervisning i stort sett sig på likadana principer som de som till exempel Bardel (2018, 2) beskriver som kännetecknande för en kommunikativ approach till språkundervisning (se kapitel 2). Såsom diskuteras i Bardel 2018 baserar sig den kommunikativa approachen på att framgångsrikt lärande sker ”när man kommunicerar ett meningsfullt innehåll” (Bardel 2018, 2). I Språkcentrets kontext kan arbetslivsteman och teman inom studenternas egna studieområden i undervisningen anses som ett meningsfullt innehåll i svenskinlärning. Sådan här uppgiftsbaserad språkundervisning (TBLT) där man arbetar interaktivt kring en kommunikationssituation från det verkliga livet är typiskt för låt oss tala – tänkandet som diskuterades i avsnitt 3.2 (Lightbown & Spada 2006, 150).

Att kommunikationssituationer spelar en stor roll i undervisningen tyder också på en funktionell språksyn (se avsnitt 2.1) som betraktar språket ur ett kommunikativt perspektiv. Som till exempel Bardel (2018, 3) definierar utgår den funktionella språksynen från att språkets främsta användningsområde är kommunikation, och kommunikationssituationen, dess syfte och deltagare avgör hur språket ska användas. Den starka betoningen på kommunikationssituationer signalerar att språket uppfattas enligt dess funktioner.

I exempel 3 berättar SL1 att några av hans kollegor beskriver Språkcentrets svenskundervisning så att det närmare är undervisning i kommunikation på svenska, i stället

för undervisning i själva svenska språket. Denna beskrivning har i någon mån också likadana drag som två för en –tänkandet diskuterat av Lightbown & Spada (2006) (se avsnitt 3.2) i den betydelse att man integrerar språkinläring med innehållsbaserad undervisning. Ämnesinnehållet i det här fallet skulle vara kommunikation och undervisningsspråket svenska. Det är förstås fråga om två väldigt närbesläktade aspekter – språk och kommunikation – av vilket skäl det inte är ett helt typiskt exempel på två för en –utgångspunkten. Det är här inte heller fråga om att man helt skulle ha utelämnat rent språkliga aspekter ur undervisningen, utan närmare kommunikation undervisas genom språket:

- (5) I praktiken det är nog genom övningar. Det finns övningar på ordförrådet och sånt men det är kanske något som studenterna själv gör och förbereder och själva lektionerna, möten är sådana att de [studenterna] har fått förbereda sig något och sedan till exempel diskuterar vi något ämne. (SL1)

Exempel 5 är en fortsättning till exempel 3 av SL1. I detta exempel konstaterar SL1 att även om svenskundervisningen kan beskrivas som undervisning i kommunikation, sker det genom språkrelaterade övningar. Anmärkningsvärt är också att enligt SL1 är detta något som studenterna gör utanför lektionerna. Själva lektionerna för sin del ägnas åt kommunikation:

- (6) Förberedning sker på [studenternas] egen tid, det finns nog anvisningar för det att det inte är helt självständigt, men gemensamma möten är dock till stor del ägnat åt kommunikationssituationerna. Visst finns det feedback och annat som man gör under lektionerna men ganska mycket är det samtal som gäller. (SL1)

I exempel 5 & 6 berättar SL1 att en stor del av inläringen av det språkliga, till exempel ord och uttryck, huvudsakligen sker på studenternas egen tid. De språkliga övningar som sker utanför lektionerna är alltså förberedande arbete för att kunna agera i kommunikativa övningar under lektionerna. Detta reflekterar tanken på att grammatik (se avsnitt 2.2) har ett instrumentellt värde och skapar basen för lyckad kommunikation. Denna tanke är kännetecknande för en kommunikationsorienterad approach till språkundervisning.

Att studenterna förväntas förbereda sig relativt självständigt inför lektionerna ökar deras eget ansvar för sin inläring. Det så kallade 'learner activity' (se kapitel 1.2) är något som ofta betonas i samband med kommunikativ språkundervisning och är också en bakgrundliggande princip i GERS (Bardel 2018). Inlärares aktiva och ansvarstagande roll anknyts ofta med att lärarens roll ändrats från lärare till handledare, något som SL2 också lyfter fram:

- (7) Annars märker man hur lärares roll ändras i jämförelse med andra stadier, jag skulle inte nödvändigtvis använda ordet lärare utan man är mer som handledare, eftersom man

hjälper till i att hitta information, hjälper i att analysera egna styrkor men allt arbete ska studenterna själv göra, i praktiken ger man inte så mycket något färdigt till dem. (SL2)

I exempel 7 konstaterar SL2 att kännetecknande för universitetsspråkundervisning är att ordet lärare i dess traditionella betydelse inte beskriver vad man egentligen gör i sitt arbete som språkcenterlärare. I stället är man närmare som handledare som stödjer och underlättar studenternas inlärningsprocess men inte ger något färdigt till dem. Lärarens ändrade roll som handledare är en central idé i den kommunikativa approachen (Bardel 2018, 2).

Grammatik som stöd

Det bärande temat gällande grammatikens roll i den kommunikativt präglade svenskundervisningen i båda lärarnas svar är att grammatikens främsta roll är att fungera som stöd av det kommunikativa. Grammatik ses alltså som något nödvändigt men bara som en del av språkundervisningen:

- (8) Orsaken till att man går igenom den [grammatik] är just det att det skulle stödja kommunikativitetet. Man gör det inte för att språkfärdigheten skulle betyda att man är jättebra på grammatik, utan för att om man har stora problem med mycket centrala saker går budskapet inte fram. (SL2)

I exempel 8 säger SL2 att grammatiska aspekter genomgås i svenskundervisningen för att hjälpa studenterna att få fram budskapet. Hen anser att grammatikundervisningen har ett stödande syfte i stället för att ha ett egenvärde i språkundervisning; som SL2 konstaterar, undervisar man grammatik inte därför att den skulle vara det mest centrala i språkfärdighet, utan därför att bristen på grammatisk kompetens förhindrar kommunikation. SL1 har likadana tankar som SL2:

- (9) Det [grammatik] knappt betonas. Det står inte i våra inlärningsmål eller nämns i läroplanen, så i detta avseende syns det nog inte så mycket där. Men om jag tänker på det praktiska arbetet så visst finns det ställen där det syns men om man jämför med tidigare studier så är det inte sånt att nu går vi genom ordföljd och nu någonting annat. (SL1)

I exempel 9 konstaterar SL1 att grammatik inte står som en central aspekt i Språkcentrets läroplan eller i kursens inlärningsmål, vilket förminskar dess roll även i själva undervisningen. Hen poängterar dock att det finns ställen där det syns, men inte på samma sätt som i tidigare språkstudier där grammatiska aspekter genomgås explicit systematiskt den ena efter den andra.

SL1 lyfter fram också hur bedömningen påverkar grammatikundervisningens roll:

- (10) Ja, kanske det är därför också att det inte syns i den praktiska undervisningen att vi inte bedömer grammatik. Visst påverkar det begriplighet, som för sin del står i bedömningskriterierna. I kriterierna nämner man nog strukturer som ett område i det skriftliga men i det muntliga gör man ju inte det. Jag uppfattar dem som en underkategori för begriplighet och det är något som jag kan väl säga till studenterna också att nå, det är viktigt att veta om något är en eller flera och om det händer i det förflutna eller nu, såna här mycket grundläggande saker. (SL1)

I exempel 10 öppnar SL1 hur grammatik behandlas i bedömningskriterierna av studentprestationer i både det muntliga och det skriftliga. Enligt hen kan det faktum att grammatik inte bedöms som sitt eget område vara orsaken till att grammatik inte har en central roll i undervisningen. Hen poängterar dock att begriplighet, som är ett område som bedömas, påverkas av studenternas grammatiska kompetens. Som SL2 ter även SL1 sig alltså uppfatta grammatikens roll som stödjande. Beaktansvärt är också hur båda lärarna betonar grundläggande kompetens i grammatik i stället för till exempel behärskning av komplexa strukturer som en förutsättning för lyckad kommunikation. I exempel 8 poängterar SL2 att problem med ”mycket centrala saker” stör kommunikationen, på samma sätt som SL1 i exempel 10 pratar om ”mycket grundläggande saker”, av vilka hen nämner tempus och distinktionen mellan singularis och pluralis som exempel. Detta tyder på att grammatikundervisningens roll inte är att uppnå fullständiga kunskaper i svenskans mest komplexa strukturer, utan tillräckliga kunskaper som hjälper till i att få fram budskapet. Även Lightbown & Spada (2006, 175) tar fasta på diskussionen om detta, och poängterar att grammatikundervisningen har konstaterats vara mera effektiv när det gäller sådana grammatiska aspekter som påverkar betydelsen av yttrandet.

Trots att grammatik inte bedöms som ett eget område och grammatisk komplexitet inte verkar vara av en stor betydelse, lyfter SL2 upp en paradox gällande detta:

- (11) Men vad beträffar feedback generellt, till exempel i skriftliga uppgifter, är det till stor del grammatik som jag kommenterar i dem. Det här är lite paradoxalt. Det är förstås lätt att koncentrera sig på grammatik, eftersom annars är det kanske svårt att hitta på något att kommentera på liksom att hör du jättefin argumentation här och säg det sen 20 gånger. (SL2)

I exempel 11 tar SL2 upp att i bedömningen av studentprestationer behandlar lärarens kommentarer mestadels grammatik därför att det helt enkelt är svårt att hitta på något annat att kommentera. Också SL1 i följande exempel anser att grammatiken syns i hens undervisning särskilt i samband med feedback:

- (12) Men det som jag har tänkt att hur grammatik syns i min undervisning så kanske det att när man ger feedback om texter så då syns det lite att vilka saker som kan vara problematiska. (SL1)

Som diskuterats i avsnitt 3.1 har till exempel korrigerande feedback uppfattats som ett effektivt sätt att integrera grammatikundervisning med en kommunikativ undervisningsstomme (Lightbown & Spada 2006, 175.) Av den senare diskussionen kring temaområdet Avspändhet och tolerans mot fel gör jag tolkningen att korrigerande feedback spelar mindre roll i muntliga övningar.

Märkvärdigt i hur de intervjuade lärarna tar upp grammatiska aspekter är att det ofta görs på ett sätt som betonar studenternas eget ansvar för sin inläring. Studentens ökade roll diskuterades redan i samband med exempel 6 och 7, och genomgående var det något som upprepades i lärarnas svar. Till denna del har jag dock samlat in sådana exempel som tydligt uttrycker och betonar studentens roll som en aktiv aktör. I det följande exemplet beskriver SL2 detta:

- (13) Om metodologin skulle jag säga också det att när det i vissa tillfällen infinner sig frågor [gällande grammatik] så aktiverar man studenterna, gör så att de själv ska söka, visst kan man ge en webbsida men att man inte ger alla svar färdigt. (SL2)

I exempel 13 lyfter SL2 fram studenternas aktiva roll som ett metodologiskt grepp i grammatikundervisningen. Man alltså pekar ut det som ter sig vara problematiskt för studenten och ger tips och anvisningar om hur studenten kan bearbeta problemet självständigt. Enligt Lightbown & Spada (2006, 175) tyder forskningen på att språkinläraren faktiskt drar mest nytta av sådan feedback som styr denna mot självkorrigering i stället för att bara ge det rätta svaret som färdigt. När det gäller feedback verkar SL2 alltså till stor del betona studenternas ansvar och aktiva roll på ett likadant sätt som SL1 lyfte fram i exempel 6 ovan angående studenternas självständiga förberedelser inför lektioner. SL1 beskriver lektionerna som ”flippade”, det vill säga omvända på det sättet att inläraren får ett större ansvar att aktivt ta del av undervisningen:

- (14) Och med anknytning till det är något som jag tror vi inte talar så mycket om åtminstone med studenterna, att våra lektioner är åtminstone delvis lite såhär flippade, att man ska i förväg orientera sig i ett ämne och planera, lite fundera på vad det ämne som man kanske ska diskutera följande gång innebär så att man har ordförrådet och å andra sidan också innehåll att man har något att säga om några diskussionsfrågor. (SL1)

I exempel 14 konstaterar SL1 att Språkcentret i någon utsträckning använder sig av den flippade undervisningsmodellen. I den flippade undervisningsmodellen är det centralt att

inläraren står i centrum av sin inläring medan lärarens uppgift är att bryta mark för inlärningsprocessen (Toivola mm. 2017, avsnitt 2). Den flippade undervisningsmodellen anknyter till diskussionen om grammatikens roll i kommunikativ språkundervisning för den senare – som diskuterats i samband med exempel 7 – tar också fasta på frågan om lärarens roll i klassrummet. Grammatikövningar och till exempel att träna ordförråd betraktas ofta som relativt mekaniska aktiviteter som innehåller mycket systematisk repetition, vilket inte nödvändigtvis kräver konstant närvaro och handledning av läraren. Å andra sidan kan den nutida kommunikativa språkinläringssynen anses vara motstridig med tanken på grammatikinläring som bara något mekaniskt. Förutom att grammatikundervisningen har fått en biroll i kommunikativ språkundervisning har också synvinkeln från vilken grammatik definieras och betraktas ändrats. Till exempel i Keck & Kim (2014) görs skillnad mellan lingvistisk grammatik och pedagogisk grammatik, varav den senare betonar den kommunikativa sidan av grammatisk kompetens. Pedagogisk grammatik utgår alltså från frågan om att använda grammatiska strukturer i kommunikativa situationer i stället för att bara ha kännedom om dem. (Keck & Kim 2014, 37). Detta kan för sin del vara något som kräver lärarens didaktiska expertis. Min tolkning av exempel 13 och SL1:s uppfattning om Språkcentrets grammatikundervisning mestadels följer principer av den pedagogiska grammatiken. På detta tyder bland annat exempel 8 och 10 ovan där båda lärarna betonar grammatikundervisningens roll som stöd för kommunikativitet. Den lingvistiska grammatiken och mekaniska övningar för sin del äger rum utanför klassrummet som SL1 i exempel 13 beskriver.

Ett intressant tema som kommer fram i intervjun med båda lärarna är studenternas egna önskemål gällande grammatikundervisning. Både SL1 och SL2 poängterar nämligen att grammatik är något som ofta önskas av studenterna. Detta kommer fram i till exempel följande exempel:

- (15) Men det [att gå igenom grammatiska aspekter] är nog intressant också då det ibland råkar vara sådana som är intresserade av sådana här detaljer, jag upplever att det ibland är trevligt också att tillsammans fundera på hur språket fungerar. Ofta är studenterna intresserade av det och de ofta vill ha grammatikundervisning. Det är kanske därför att det har haft en så stor roll i tidigare studier att de kanske väntar sig det också i högskolestudierna. (SL1)
- (16) Också angående det här med att gå igenom grammatik, så ibland är det studenterna som önskar det. Till exempel nu på våren var det en student som sa efter lektionen att jag

har stora problem med den här grejen att kan vi gå igenom detta. Och sen eftersom jag kunde ta det med i schemat så ordnade jag så att vi gick igenom det gemensamt. (SL2)

I exempel 15 och 16 lyfter lärarna fram studenternas aktiva roll också i att de ofta önskar och väntar sig någon slags grammatikundervisning. I exempel 15 spekulerar SL1 att det kan bero på att grammatik har haft större roll i språkundervisningen på tidigare stadier och studenterna väntar sig det av vana. SL1:s spekulation kan anses som vettig för tidigare erfarenheter styr antagligen vårt tänkande i någon mån. Det är dock också rimligt att fundera på andra eventuella skäl till detta. Till exempel Canale & Swain (1980) diskuterar att inlärare i vuxenålder egentligen kan prioritera grammatikorienterad undervisning i stället för det kommunikationsorienterade särskilt i början av sin inlärningsprocess. Detta för sin del kan ha att göra med att det upplevs som svårt att producera ett språk man inte känner sig bekväm och säker med även om fokus skulle ligga på att få fram budskapet. (Canale & Swain 1980, 11.) I detta fall är svenskan inte ett nytt språk för inlärarna eftersom de flesta har gått i finskspråkig grundskola och studerat svenska som ett obligatoriskt ämne. Trots detta är universitetsstudenters kännedom om svenskan oftast relativt svag och flera kan därför anses vara i början av inlärningsprocessen.

5.1.2 Del 2: Grammatikundervisningens betydelse i universitetssvenska

I del 2 har jag kartlagt lärarnas egna uppfattningar om grammatikundervisningens betydelse ur synvinkeln av deras egna åsikter. Som kommer fram i analysen av del 1 ovan är lärarna mycket medvetna om de utmaningar som gäller integration av grammatikundervisning och en kommunikativ approach. Enligt båda de intervjuade lärarna är grammatikundervisning närvarande till någon utsträckning:

- (17) -- så har jag kanske tänkt att det [grammatik] inte är kursens kärna men ändå en viktig del av språkfärdighet. -- Men det är kanske ett litet inslag i undervisningen, att när det är något [grammatiskt problem] som upprepas hos flera studenter eller när man märker att nu behöver man stöd, oftast ser man det i skriftliga uppgifter. Att det inte står i fokus, men jag upplever att också stöd behövs. (SL1)

I exempel 17 konstaterar SL1 att grammatik inte är det primära fokuset men än viktig del av språkfärdighet och något slags inslag i undervisningen. SL2 är också av den åsikten att grammatikundervisning har sin plats i universitetssvenskan:

- (18) Jag tycker att saken har två sidor, och till någon utsträckning är den aktuella modellen ganska bra. Men om man börjar tänka på det sättet att studenten kan ha jättestarka uppfattningar om svenskan att det är lika med grammatik och att studera svenska är

samma som att traggla på grammatik. Så för att den attityden skulle kunna bli positivare, att man skulle få den känslan att jag faktiskt kan kunna det här, det måste man kanske medvetet ta upp i undervisningen genom sådana yttranden att vi kan ju inte ens finska helt perfekt. Att viktigast är att få budskapet fram. Men jag tycker att man ska behandla det [grammatik] för att kunna undvika stora feltyper, men också för att öka studenternas självförtroende. – – Jag tycker att genomgången av teori är viktigt, men det är viktigt att göra på ett sätt som är livligt och pragmatiskt, alltså att man ständigt lyfter fram grejer att det här är det allra viktigaste, undviker ni det här så blir ni förstådda. (SL2)

I exempel 18 konstaterar SL2 att hen anser det vara fungerande hur grammatik undervisas nu. ”Den aktuella modellen” tolkar jag som en syftning till det som SL2 beskrev i exempel 8 ovan om grammatikens roll som stöd för kommunikativitet. Det som hen dock skulle vilja lyfta fram är studenternas egna uppfattningar om och attityder till svenskundervisning. Hen lyfter fram två orsaker till varför det är viktigt att gå igenom grammatik. Den första är att grammatik ska behandlas för att undvika grundläggande problem som stör kommunikation. Denna motivering går hand i hand med ovan diskuterade uppfattningen om grammatik som stöd av kommunikativitet. Som den andra orsaken nämner SL2 att grammatikundervisning kan förbättra studenternas självförtroende i att använda språket.

Exemplen 17 och 18 tolkar jag till stor del som reflektioner av få det rätt till slut –tänkandet som diskuterades i avsnitt 3.2. I få det rätt till slut –tänkandet utgår man från hypotesen om att både grammatikundervisning och kommunikativ undervisning behövs för att skapa en optimal omgivning för inläring. Det är snarast att hitta balansen mellan dem som är det centrala dilemmat (Lightbown & Spada 2006, 177.) För att närma mig detta dilemma frågade jag om de sätt som de intervjuade lärarna anser vara bra tillvägagångssätt till grammatikundervisning. I detta avsnitt redogör jag noggrannare för hur lärarna själva anser att man borde närma sig grammatikundervisning i universitetssvenskundervisningen. Svaren präglades av två centrala temaområden: Avspändhet och tolerans mot fel samt Differentiering i nyckelroll.

Avspändhet och tolerans mot fel

Temaområdet Avspändhet och tolerans mot fel illustreras i följande exempel:

- (19) Jag försöker undvika vara för sträng just med tanke på kommunikativitet, eftersom för många kan det vara en stor tröskel att tala så jag vanligtvis inte korrigerar talet till exempel så att nu var det nog ett ett-ord eller någonting sånt. (SL1)
- (20) Ja, och just att man ska vara jättenoggrann med det och balansera. Jag ser att för mycket betoning på grammatik hindrar kommunikativitet att förverkligas eftersom då vågar

man inte säga någonting för man tänker bara att nu kommer jag inte ihåg vilken regel gäller här. (SL2)

I exempel 19 och 20 konstaterar båda lärarna att man måste vara försiktig med grammatikundervisningen och att inte betona den grammatiska kompetensen så mycket att det hindrar kommunikativitet. SL1 i exempel 19 konstaterar att hen oftast låter bli att korrigeratalet om studenten till exempel använder fel genus. SL2 poängterar ytterligare att om man koncentrerar sig för mycket på grammatisk kompetens kan det leda till att studenten inte vågar säga någonting. Dessa svar reflekterar en slags avspändhet i det avseendet att man prioriterar kommunikativitet över grammatisk korrekthet. Som diskuterats i avsnitt 3.2 leder grammatisk kompetens inte nödvändigtvis till förmågan att omsätta den i praktiken, och ytterligare kan studenter uppleva för mycket fokus på grammatisk korrekthet som icke-motiverande. Å andra sidan kan till exempel korrigerande feedback också vara en fördel (Lightbown & Spada 2006, 179). Som diskuterats i avsnitt 5.1.2 i samband med exempel 11 och 12 är korrigerande feedback närvarande i Språkcentrets svenskundervisning främst i skriftliga uppgifter.

SL2 poängterar också att betydelsen av grammatisk korrekthet kan variera beroende på vilken nivå studenten befinner sig i:

- (21) Men nog påverkar dem [grammatiska fel] det [bedömning], påverkar starkt när jag funderar på om det är fråga om goda kunskaper eller nöjaktiga kunskaper. Och förstås om vi talar om mycket svaga kunskaper så kan icke-behärskning av grammatik orsaka att det svårt att få något budskap alls att gå fram eftersom vartenda ord går lite åt skogen. (SL2)

I exempel 21 poängterar SL2 att grammatisk korrekthet har en stor påverkan i sådana situationer när studenten svänger mellan goda och nöjaktiga kunskaper. I dessa fall kan det alltså vara grammatisk kunskap som är avslöjande. SL2 påpekar också att när det gäller mycket svaga kunskaper kan det att studenten inte behärskar grammatik leda till att budskapet inte går fram, vilket för sin del betonar grammatikens betydelse som ett stödjande element för kommunikativitet.

Differentiering i nyckelroll

Det andra temaområdet i samband med diskussionen om tillvägagångssätt till grammatikundervisning var differentiering. I intervjuerna tog båda lärarna upp variation mellan individer och grupper. De lyfte fram betydelsen av att ta hänsyn till och analysera styrkor och utmaningar hos individuella studenter samt grupper:

- (22) Jag skulle säga att det varierar ganska mycket mellan grupper. Allt utgår kanske från att jag försöker förhålla mig analytisk till varje grupp. – – Ofta händer det så att när jag har läst igenom deras texter, så följande gång ger jag feedback på dem under lektionen och berättar att den här strukturen var till exempel problematisk för många. Vi går det inte igenom nödvändigtvis väldigt noggrant men om det finns tid så går jag igenom grundprinciperna eller ger någon slags minnesregel. (SL2)

I exempel 22 konstaterar SL2 att grammatikens roll kan bero på gruppens färdigheter och kunskaper. Hen berättar till exempel att några grammatiska aspekter kan tas upp gemensamt ifall de orsakar problem hos flera studenter. SL2 poängterar dock att dessa gemensamma genomgångar inte går på djupet utan håller sig på grundnivån, vilket är i linje med det som diskuterats i samband med temaområde 2 om grammatik som stöd. SL1 är också av den åsikten att grammatikundervisning ska beakta behoven av individuella studenter:

- (23) Jag tycker att på något sätt genom att differentiera kunde man göra det [undervisa grammatik]. Jag tar nog själv också några saker med då och då, men det finns alltid studenter i så olika nivåer, sådana som har nått och jämnt blivit godkända på svenskkurser i gymnasiet och sen sådana som är jätteduktiga så då är det svårt att gå igenom någon aspekt på så sätt att alla skulle få något ut av det. Så lite har jag försökt differentiera eller göra så att det inte är obligatoriskt sen om man har något eller sen har jag frågat om de har önskemål eller något som de skulle vilja repetera och alla behöver förstås inte om man inte ser det inte som nödvändigt. – – dem som är svagare har vi ju lite flera, men också för dem som är duktiga och som vill upprepa till exempel passiv-strukturen eller någonting som är nu lite mera utmanande. (SL1)

I exempel 23 diskuterar SL1 svårigheten att undervisa grammatik gemensamt så att studenter med olika behov skulle dra nytta av det, och nämner differentiering som ett tillvägagångssätt i sin undervisning. Kort definierat betyder differentiering att man beaktar inlärnarnas egenskaper, styrkor, utmaningar, förutsättningar och färdigheter för att planera undervisningen på ett sätt som är flexibel och effektiv för olika inlärares olika behov. Att ge studenterna tillfällen att uttrycka sina önskemål med grammatikundervisningen beskriver hen som ett exempel som hen använder sig av för att differentiera undervisningen. Differentiering är en relevant fråga i diskussionen av undervisning generellt, men i språkundervisning kan det anses som särskilt viktigt. Även Lightbown & Spada (2016, 179) lyfter fram skillnader mellan inläraregenskaper som påverkar när och hur grammatikundervisning borde ges. SL1 tar också upp differentiering uppåt.

I detta kapitel har jag diskuterat forskningsfråga 1 med hjälp av intervjumaterial samlat från två svensklärare vid Språkcentret vid Tammerfors universitet. I det följande går jag vidare till

diskussionen av forskningsfråga 2 som behandlar studenternas syner på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i deras definition av god språkfärdighet i svenska.

5.2 Studenters syner på relationen mellan grammatik och kommunikativitet

I detta avsnitt diskuterar jag hur studenter ser på god språkfärdighet, vilka kompetenser som framhävs i den och hurdan roll grammatiken spelar i dessa syner. Syftet med denna del är alltså att svara på avhandlingens andra forskningsfråga, det vill säga hur universitetsstudenter ser på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i deras definition av god språkfärdighet i svenska.

5.2.1 Studenternas syn på god språkfärdighet

I definitioner av god språkfärdighet kunde man upptäcka en tydlig tendens av att betona kommunikation. Det som majoriteten av studenterna såg som det centrala med god språkfärdighet var att man förstår och blir förstådd, som syns i exemplen 1, 2 och 3¹²

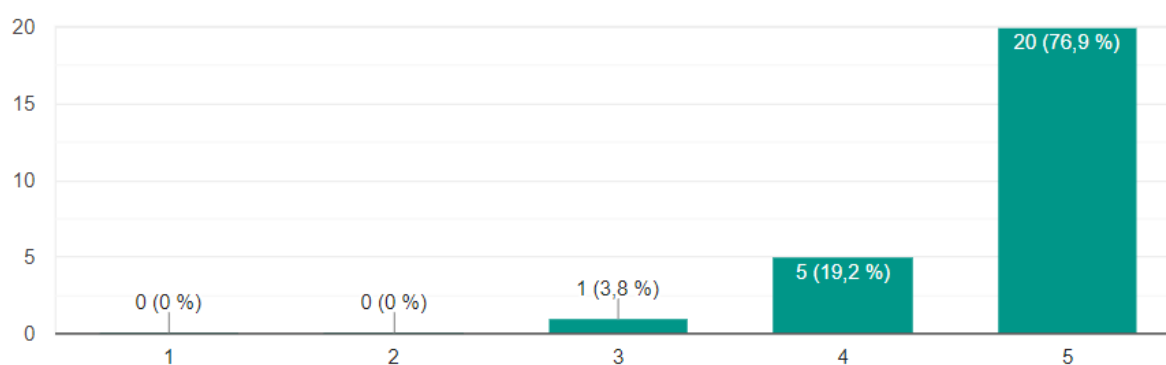
- (1) Jag tycker att språkets viktigaste syfte framför allt annat är att få fram budskapet så noggrant som möjligt.
- (2) [God språkfärdighet är] förmågan att uttrycka sig själv tydligt utan större stapplande. – att bli förstådd är såklart det viktigaste när man kommunicerar, allt annat kommer efter det.
- (3) Enligt mig betyder god språkfärdighet att man kan kommunicera ledigt i många olika situationer utan att man ständigt är tvungen att fundera på vilket ord som passar i meningen, och så att man själv förstår vad den andra säger. Ytterligare kan man uttrycka sig i både i tal och i skrift så bra att det är förståeligt. – Man kan inte vara en bra språkanvändare om det inte går att förstå vad hen säger, så det är viktigast.

Denna uppfattning om kommunikation som språkets centrala syfte tyder på en funktionell språksyn som kan anses som rådande i dagens språkundervisning (se avsnitt 2.1). Såsom Canale & Swain (1980, 23) påpekar, är uppfattningen om kommunikationen som språkets primära syfte och funktion något som de flesta nuförtiden delar. Därför anses den vara ett av de tre grundläggande antaganden som den kommunikativa synen baserar sig på, även om det enligt dem inte finns någon entydig teoretisk anledning till varför det är just kommunikation som automatiskt fått mest fotfäste i språkundervisning och -inlärning. Ändå syns det till

¹ Exempelen är översatta från finska till svenska.

² Numreringen av exemplen följer inte en löpande numrering genom hela avhandlingen, utan i avsnitt 5.2 börjar numreringen på nytt.

exempel i exempel 3 hur språkbruk automatiskt anknyts med kommunikation; enligt informanten är det en förutsättning för bra språkanvändning att man blir förstådd. Detta betonar alltså det kommunikativa syftet framför allt annat. Kommunikation anses således vara den primära, till och med självklara, funktionen av språk, och från denna uppfattning utgår alla informanter i min studie i någon mån. Detta kan observeras även i hur de har värdesatt påstående q³ i fråga 2 av enkäten:



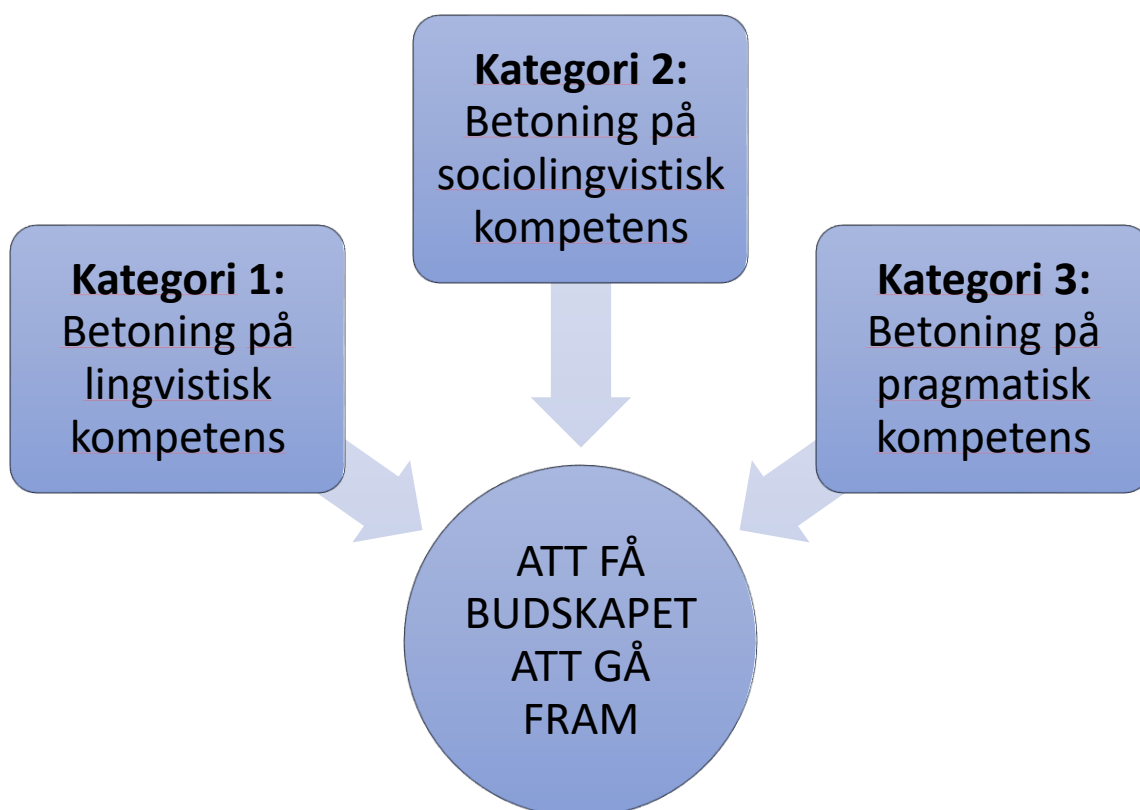
Figur 1: Svar till påstående q.

Som det syns i figuren är det nästan 80 % av informanterna som värderar det högt att man blir förstådd. Det är bara en informant som ser denna komponent som bara någorlunda viktig (3) med tanke på god språkfärdighet.

Att den kommunikativa synen präglar studenternas uppfattningar om god språkfärdighet var ett förväntat resultat. Såsom Keck & Kim (2014, 7) konstaterar är motivationen för inläring av ett främmande språk nuförtiden oftast att man vill kunna använda språket i stället för att bara känna till det. Att de flesta informanterna betonar kommunikation betyder dock inte att de helt och hållet skulle utesluta till exempel de lingvistiska kompetenserna ur sina definitioner av god språkfärdighet. Att budskapet går fram är den centrala definitionen för god språkfärdighet, men i det följande betraktar jag hur informanterna ser på betydelsen av de olika kompetenserna i konstruktionen av god språkfärdighet.

I analysen framgick det att alla de kommunikativa språkliga kompetenserna som diskuterats i avsnitt 2.2 förekom i studenternas definition av god språkfärdighet. Jag har indelat informanterna vidare i tre kategorier enligt de kompetenser som framhävs. Denna kategorisering illustreras i figur 1:

³ Påstående q: Språkanvändaren kan uttrycka sig på målspråket så exakt att hen blir förstådd.



Figur 2: Kategorisering av informanter enligt de kompetenser som de betonar.

Det som skiljer dessa kategorier åt är alltså tyngdpunkten. I avsnitt 5.2.2 går jag djupare in på varje kategori och diskuterar hurdana aspekter som präglar dem. Det som dock ska konstateras här är att det inte är möjligt att fastställa några fasta kategorier utan det är möjligt och till och med sannolikt att informanterna skulle kunna placeras in i flera av dessa kategorier och det är sällan bara en kompetens som betonas entydigt över allt annat. Min analys baserar sig på hur informanterna har uttryckt sig i detta sammanhang, och det finns orsak att förhålla sig kritiskt till en grov indelning som denna.

5.2.2 Viktigaste kompetenser för att nå god språkfärdighet

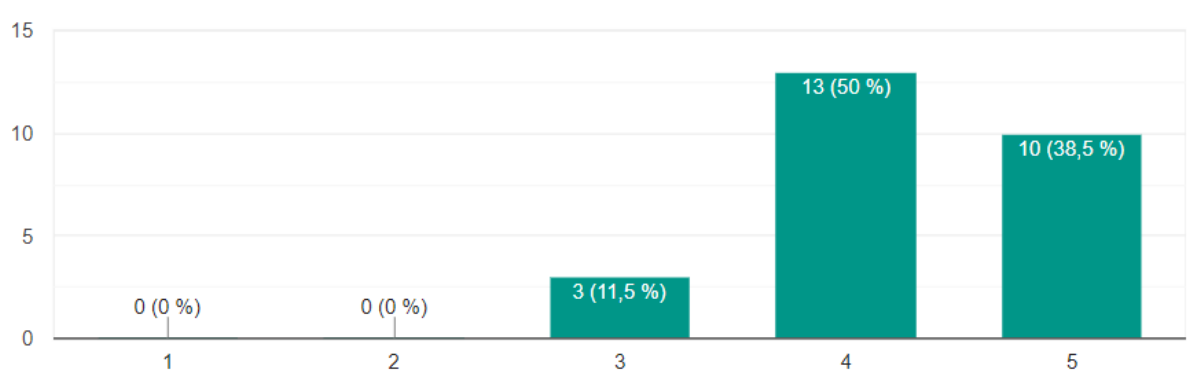
I detta avsnitt redogör jag för resultaten för den andra delfrågan, det vill säga vilka kompetenser som anses som viktigast för att nå syftet. Det övergripande syftet för språkfärdighet som enligt min analys präglar studenternas uppfattningar är alltså kommunikativt, och det centrala är att budskapet går fram (se avsnitt 5.2.1). Som konstaterats var det möjligt att urskilja olika uppfattningar om vilka kompetenser som bäst bidrar till att detta syfte förverkligas. I det följande ska jag presentera hur de olika kompetenserna behandlas i materialet.

Lingvistisk kompetens

De lingvistiska kompetenserna (se avsnitt 3.2.1) diskuteras i studenternas definitioner av god språkfärdighet på många olika sätt. Det som verkar förena studenternas förhållningssätt till den lingvistiska kompetensen är synen på dessa kompetenser, särskilt den grammatiska och lexikala kompetensen, som förutsättning för att bli förstådd på det språk man håller på att lära sig. Detta illustreras i exempel 4:

- (4) För mig betyder att bli förstådd att man kan använda grammatik, uttala orden i ett främmande språk och producera/förstå språket i skriftlig och muntlig form någorlunda ledigt och ”korrekt”.

Informanternas syn på att grammatisk kompetens som förutsättning kan uppmärksammas även i hur de har värdesatt påstående g⁴ i enkäten.



Figur 3: Svar till påstående g.

Svaren i figur 3 visar att alla informanter anser att något slags grammatisk kunskap ingår i deras definition av god språkfärdighet: ingen har värdesatt detta påstående som inte alls viktigt (1) eller bara lite viktigt (2). Det finns variation i hur högt informanterna har värdesatt grammatisk kunskap. 10 informanter har värdesatt påståendet som mycket viktigt (5) och 13 informanter som ganska viktigt (4). 3 informanter anser för sin del grammatisk kompetens som någorlunda viktigt (3). Dessa resultat syftar till att alla informanter åtminstone i någon mån delar synen på grammatisk kompetens som en del av kommunikativ kompetens. Det ska dock beaktas att det hur informanter tolkar dessa olika värdesättningar är mycket subjektivt, och verkliga skillnader mellan värdesättningarna 3–5 är därför svårt att särskilja.

Meningsfull kommunikation är inte möjligt utan att det föregås av tillägnandet av grammatisk kompetens (Canale & Swain 1980, 18; Bardel 2018, 3.) De kunskaper som enligt exempel 4

⁴ Påstående g: Språkanvändaren har någon slags kännedom i målspråkets strukturer.

bidrar till att budskapet går fram är förmågan att använda grammatik och uttala orden. De två första kunskaperna är tydligt i linje med GERS modell om lingvistisk kompetens – grammatisk kompetens och fonologisk kompetens är centrala komponenter även i den. Ytterligare nämner informanten förmågan att producera samt förstå både skriftligt och muntligt språk, och hen använder orden ledigt och korrekt för att beskriva hur språk ska kunna produceras. Även om informanten har placerat ordet 'korrekt' inom citattecken tyder denna beskrivning på att grammatisk korrekthet värderas högt i denna definition. Grammatisk kompetens som förutsättning diskuteras även i följande exempel:

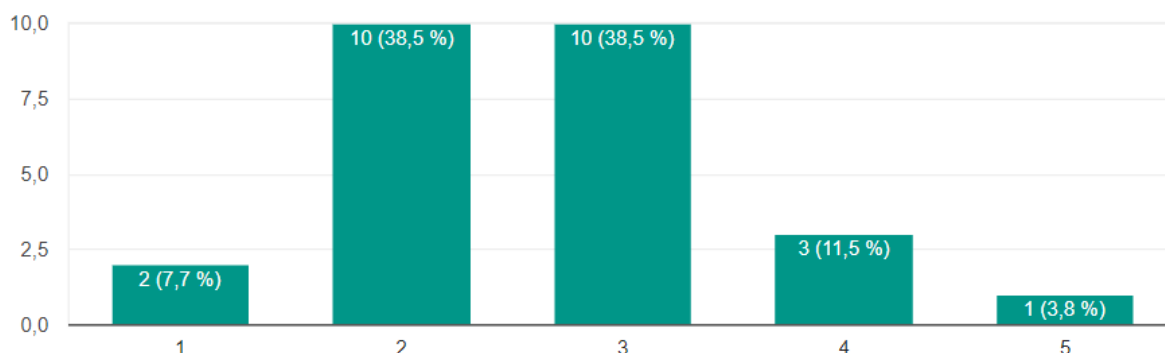
- (5) Någon slags kunskap om grammatik är nödvändigt, t.ex. meningsstrukturer för att meningen ska förbli riktig.
- (6) – – Behärskning av grundläggande grammatik, jag menar att det huvudsakligen inte skulle förekomma fel i åtminstone relativt enkla diskussioner. På detta sätt kan man med tid och övning lära sig mer om målspråket med hjälp av själva språket, att förstå språket genom det. – – Till exempel nya ord i målspråket lär man sig genom att definiera dem med själva målspråket eller grammatiska strukturer tillägnas genom att läsa litteratur på målspråket.

I exempel 5 och 6 konstaterar båda informanterna att det behövs baskunskaper i grammatik för att man ska kunna använda språket på ett funktionellt sätt. Även Canale & Swain (1980, 18) påpekar att fastän grammatikorienterad språkundervisning där fokus ligger på form oftast inte är tillräcklig för att utveckla kommunikativ kompetens, betyder det inte att utveckling av grammatisk kompetens vore onödigt.

Beaktansvärt är att i alla exemplen 4, 5 och 6 är det uttryckligen *användning* av grammatik som betonas i stället för till exempel kunskap om grammatik. Det är alltså centralt att kunna använda sig av den kunskap man har tillägnat sig om grammatiska strukturer i målspråket. Även om grammatisk och fonologisk kompetens betonas i dessa exempel verkar det som om dessa kompetenser får sin betydelse i relation till sin funktion. Som diskuterades i teoridelen gör man i den kommunikativa synen ofta en likadan uppställning (se kapitlen 2 & 3).

Som konstaterats i kapitel 2 är frågan om i vilken mån grammatik ska betonas i respektive fas av språkinläring aktuell. Till denna fråga förefaller anknyta vissa oklarheter om hurdana krav det finns för grammatisk komplexitet i de olika faser av språkinlärningsprocessen. Informanternas syn enligt exempel 5 och 6 verkar vara att komplexa strukturer inte

nödvändigtvis behöver behärskas i god språkfärdighet. På denna syn syftar också informanternas värdesättningar på påstående i⁵:



Figur 4: Svar till påstående i.

Som det syns i tabellen är de mest frekventa svaren att behärskning av komplexa strukturer i målspråket anses som lite viktigt (2) eller någorlunda viktigt (3). Två informanter har värdesatt behärskning av komplexa strukturer som inte alls viktigt (1). Däremot finns det bara en informant som anser behärskning av komplexa strukturer i målspråket som mycket viktigt (5), och tre informanter anser det som ganska viktigt (4). Dessa resultat antyder att komplexitet inte ses som en väsentlig del av god språkfärdighet.

I GERS anses lingvistisk kompetens som en väsentlig del av språkinläring och kommunikativ kompetens. Referensramens användare uppmanas dock att fundera över ”på vilka grunder grammatiska enheter, kategorier, strukturer, processer och förhållanden väljs ut och systematiseras” och ”hur stor vikt som fästs vid språkligt omfång och ett flytande och korrekt språk i förhållande till grammatiskt konstruerade meningar” (GERS 2007, 145–146.) Det som ter sig präglad informanternas syn på god språkfärdighet är att vikten inte fästs vid komplexa grammatiska konstruktioner.

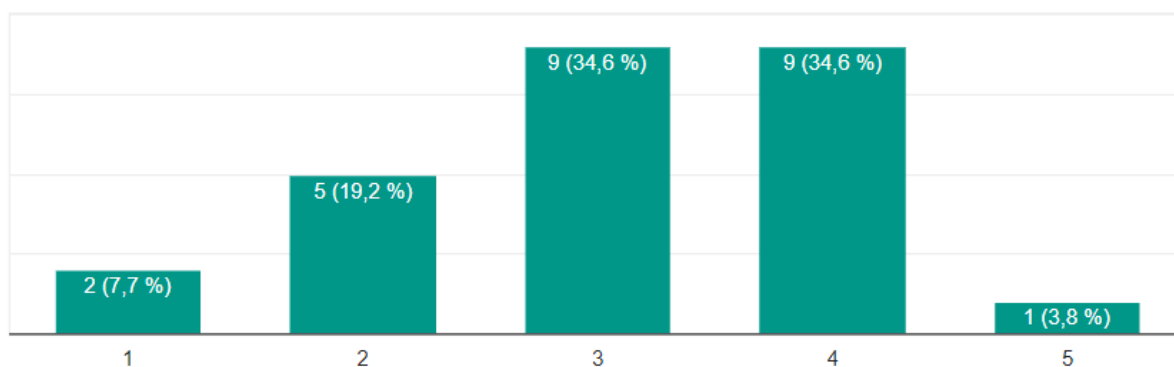
Korrekt språk, eller exakthet, är en aspekt av språkfärdighet som ofta anses gå hand i hand med flyt och kommunikativitet. Som Huljstin m.fl. (2001, 204) konstaterar, antar man lätt att de olika komponenterna i språkinlärares språkfärdighet, till exempel exakthet och flyt, är på ungefär samma nivå, även om till exempel GERS har tagit även ojämna inlärarprofiler i beaktande. Med ojämna inlärarprofiler menas alltså sådana inlärare som till exempel har bättre lingvistisk kompetens men värre pragmatisk kompetens. Studenternas svar reflekterar GERS

⁵ Påstående i: Språkanvändaren kan tillämpa avancerade, komplexa grammatiska strukturer när hen använder målspråket.

linje om ojämna lärarprofiler, och ytterligare förefaller det finnas en konsensus om att fullständig korrekthet i grammatiska strukturer inte är en förutsättning för flytande och kommunikativ språkanvändning där budskapet går fram. Till exempel följande informanter tog upp denna aspekt:

- (7) Jag tycker att det är viktigt att man kan kommunicera i vardagliga situationer och bli förstådd. Små vardagliga grammatikfel förhindrar inte att man blir förstådd, så jag upplever inte att talaren behöver vara perfekt.
- (8) Jag tycker att god språkfärdighet baserar sig på människans förmåga att uttrycka sig framför allt muntligt både förståeligt och flytande. -- [viktigt är] inte det att alla former eller ordföljder skulle vara i ordning utan att man klarar att uttrycka sin sak både skriftligt och muntligt på ett tydligt sätt.
- (9) Det att man får sin sak sagt relativt klart. -- Min åsikt är att språkanvändningen inte behöver låta precis som en modersmålstalares, eller vara grammatiskt korrekt för att vara förståeligt och nyttigt. Viktigare är interaktion, som är möjligt utan perfekt framställning.

I exemplen 7–9 delar alla informanter tanken på att fullständig korrekthet i grammatiska strukturer inte är en förutsättning för god språkfärdighet. Såsom det konstateras i exemplen hör inte att vara perfekt eller att språkanvändningen skulle låta ”precis som en modersmålstalares” till definitionen av god språkfärdighet. En likadan tendens kan uppmärksammas i hur informanterna värdesätter påstående h⁶ i enkäten:

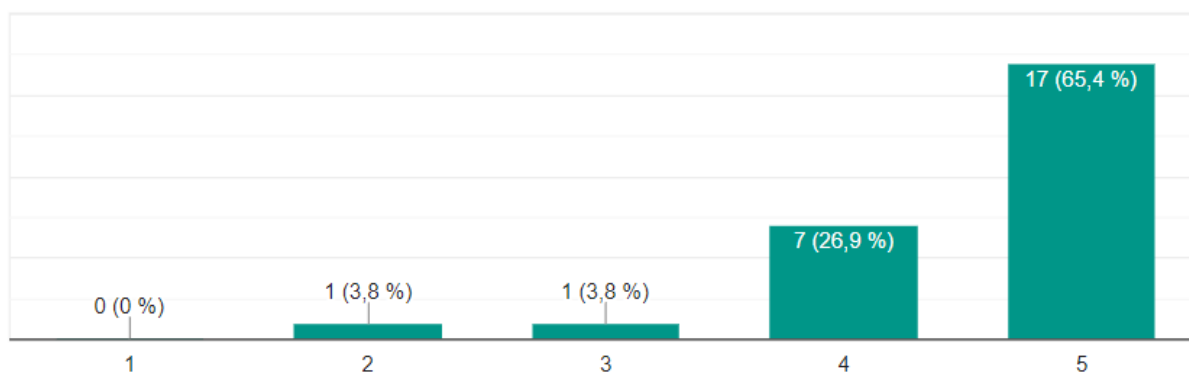


Figur 5: Svar till påstående h.

Även om det finns en relativt stor distribution av svaren i figur 5 visar figuren att bara en av informanterna värdesätter grammatisk korrekthet som mycket viktigt (5). Ytterligare är det två informanter som anser att grammatisk korrekthet inte alls är viktigt (1) och fem som anser att det är lite viktigt (2). Även om den största delen av svaren fördelar sig mellan 3 (någorlunda

⁶ Påstående h: Språkanvändaren kan uttrycka sig på målspråket på ett korrekt sätt, det vill säga utan grammatiska fel.

viktigt) och 4 (ganska viktigt), något som alltså skulle tyda på att grammatisk korrekthet värdesätts relativt högt, ska resultaten tolkas i ljuset av de öppna svaren. Såsom exempel 7–9 visar, förefaller grammatisk korrekthet inte vara av primär betydelse i informanternas syn. På detta tyder också informanternas värdesättningar vid påstående j⁷:



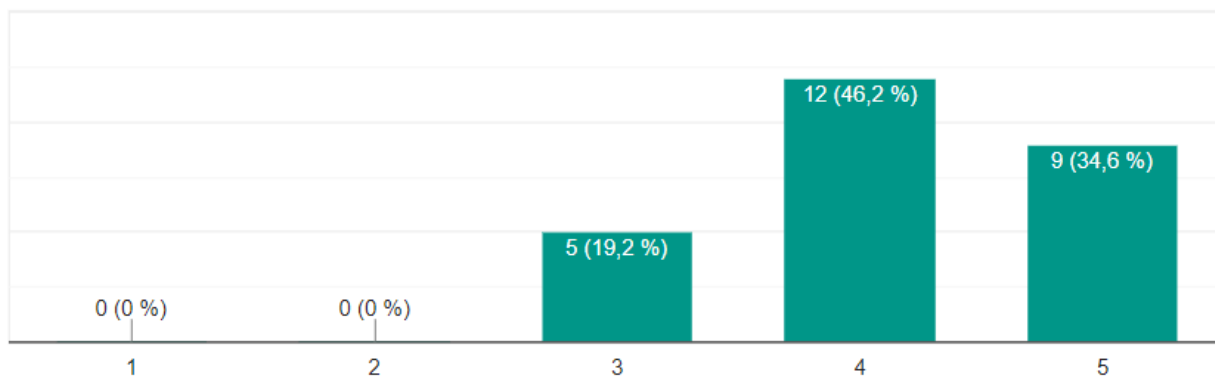
Figur 6: Svar till påstående j.

Figur 6 visar att de flesta informanterna skulle acceptera grammatikfel ifall de inte hindrar begripligheten. En överlägsen majoritet har värdesatt påståendet med 5 (mycket viktigt) eller 4 (ganska viktigt), vilket tyder på att begriplighet prioriteras över korrekthet. Resultaten gällande grammatisk korrekthet kan alltså sammanfattas så att även om det finns lite variation i hur viktig grammatisk korrekthet anses vara, anses det alltid viktigare att uttrycka sig tydligt och begripligt. Små grammatikfel är acceptabla ifall de inte stör begripligheten.

Det som förekommer frekvent i studenternas svar är att de ger stor betydelse åt den lexikala kompetensen. Betoningen av den lexikala kompetensen syns både i de öppna och de slutna svaren. Exempelvis svaren till påstående a⁸ visar att ett brett ordförråd anses vara en viktig aspekt i god språkfärdighet:

⁷ Påstående j: Språkanvändaren kan göra grammatiska fel på målspråket under förutsättning att de inte hindrar denna att bli förstådd.

⁸ Påstående a: Språkanvändaren har ett omfattande ordförråd i målspråket.



Figur 7: Svar till påstående a.

Figur 7 visar att den största delen, sammanlagt 21 informanter, har värdesatt påståendet med antingen ganska viktigt (4) eller mycket viktigt (5). Detta resultat tyder på att ordförrådet spelar en viktig roll i deras definition av god språkfärdighet. I GERS konstateras också att behärskning samt omfång av ordförrådet är centrala aspekter vid bedömning av språkfärdighet. Ordförrådet ska betraktas enligt två olika aspekter: omfångsrikhet, det vill säga hur många domäner det omfattar, och storlek, det vill säga hur många ord och fraser som behärskas. (GERS 2007, 145–146.) Dessa båda aspekter blir synliga i informanternas svar på de öppna frågorna:

- (10) Utan brett ordförråd stöter man väldigt ofta på situationer där det är svårt att bli förstådd. Grammatikfel kan hända hos modersmålstalare också, så det gör inget om man bara blir förstådd. Modersmålstalare glömmer också ord ibland, så det är inget problem om man bara klarar sig utan att byta språk.

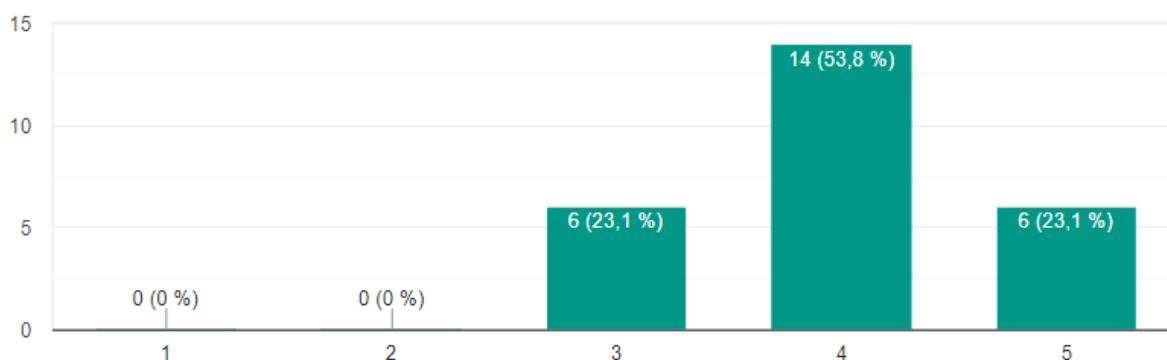
I exempel 10 konstaterar informanten att ett brett ordförråd ofta är en viktig faktor för att bli förstådd. Detta är i linje med Språkcentrets observation om att i studenternas feedback framhävs ofta betydelsen av att lära sig ordförrådet inom sitt eget fackområde med tanke på det framtida arbetslivet (Alanen & Männikkö 2012). Informanten i exempel 10 påpekar att inte ens modersmålstalare alltid kommer ihåg något ord eller använder korrekta grammatikformer. Det anses viktigare att man ”klarar sig utan att byta språk”. Detta tyder på betoningen av strategiska eller pragmatiska kompetenser (Canale & Swain 1980; GERS 2007).

Det fanns dock några som ställde högre krav på lexikal kompetens, till exempel i exempel 3 som diskuterades ovan konstaterar informanten att språkanvändaren ska kunna kommunicera ledigt så att hen inte ständigt är tvungen att fundera på vilket ord som passar in i meningen. Här syftar man enligt min tolkning dock sannolikt på förmågan att omformulera eller ersätta ordet med en synonym, inte på att språkanvändaren alltid skulle veta eller komma ihåg det precisa ord som passar i situationen.

Sociolingvistisk kompetens

Såsom diskuterats i början av denna avhandling sker språkanvändning alltid i en social kontext (GERS 2007, 9) I enkäten har jag kartlagt hur informanterna ser på betydelsen av sociolingvistisk kompetens i deras uppfattning om god språkfärdighet. Med sociolingvistisk kompetens avses kunskap om sociala konventioner, regler och normer och förmågan att beakta dem i språkanvändning genom att anpassa sitt språkbruk på ett sätt som är lämpligt i kontexten i fråga (se kapitel 2.3.2).

I enkäten var det fem slutna frågor som gällde sociolingvistisk kompetens. Generellt sett verkar informanterna värdera sociolingvistisk kompetens relativt högt. Detta syns till exempel i hur de har svarat på fråga p⁹:



Figur 8: Svar till påstående p.

Enligt Canale & Swain (1980, 10) finns det en teoretisk princip enligt vilken språkinläring är effektivare om tyngdpunkten ligger på kommunikation i stället för grammatik och språkbrukets lämplighet. I min studie ter sig informanterna dock lägga relativt mycket vikt på den sociolingvistiska kompetensen. I figur 8 syns det att medelvärde av studenternas svar är 4, det vill säga tycker studenterna att det är ganska viktigt att språkanvändaren kan ta hänsyn till kontexten i sitt språkbruk. Ingen har värdesatt denna kunskap som inte alls viktigt (1) eller bara lite viktigt (2). Det sociala ses alltså som en väsentlig del av god språkfärdighet, vilket går hand i hand med både GERS och Canale & Swains (1980) syn på sociolingvistisk kompetens som en central del av ett språks essens och som därför också spelar en viktig roll i kommunikativ kompetens (GERS 2007; Canale & Swain 1980.) Följande exempel från studenternas öppna

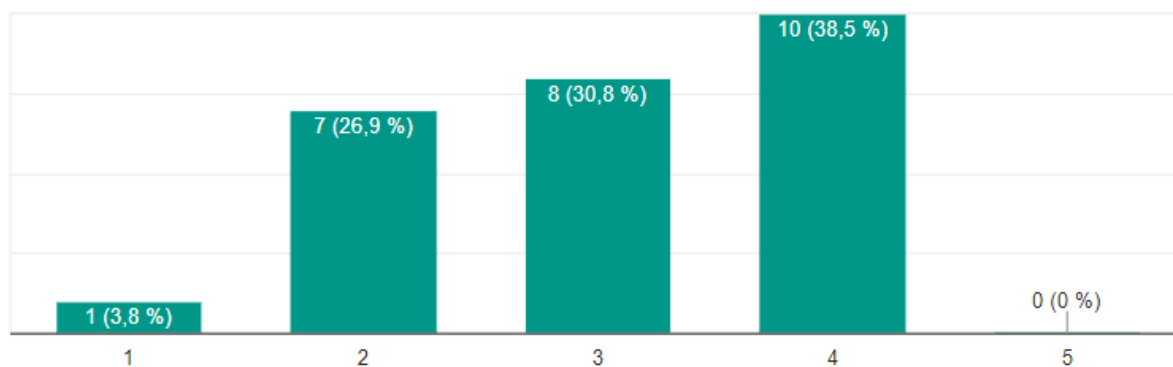
⁹ Påstående p: Språkanvändaren uttrycker sig på målspråket på ett sätt som är flexibelt och tar hänsyn till omständigheterna (till exempel situation, samtalspartner, mål osv.)

svar illustrerar vilka aspekter som studenterna särskilt lyfter fram gällande sociolingvistisk kompetens:

- (11) -- [språkanvändaren] Kan uttrycka sig själv precist och med beaktande av stildrag.
- (12) Särskilt i samtal är förmågan att reagera och svara på ett rätt sätt ett tecken på skicklig språkanvändning.
- (13) -- ett visst mod i användning av språket och förståelse av hur man använder språket på olika sätt i olika kontexter.
- (14) Jag tycker att det mest väsentliga i god språkfärdighet är att kunna kommunicera på språket i olika situationer och att bli förstådd.
- (15) Orden finns i huvudet, man kan tala hyfsat flytande, kan reagera andras yttranden på ett lämpligt sätt, ”om du förstår vitsen, förstår du språket”, --

Av Canale & Swains (1980, 30) distinktion mellan två olika aspekter av sociolingvistisk kompetens, sociokulturella regler och diskursregler, verkar studenterna betona sociokulturella regler i sina svar. Såsom kan observeras i exemplen 11–15, betonar informanterna särskilt mycket kunskap om att variera mellan olika stilnivåer, reagera på ett lämpligt sätt och ta hänsyn till kontexten, det vill säga flexibilitet (se avsnitt 2.1.3).

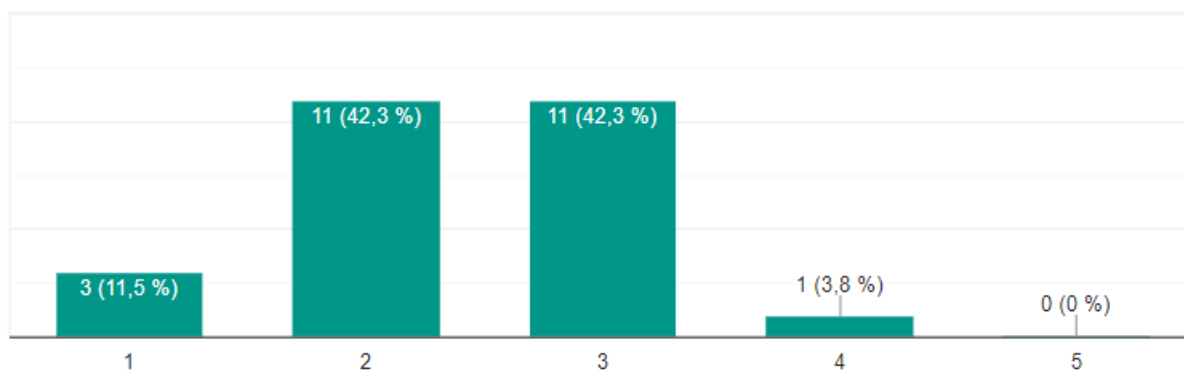
Det finns dock mera variation i svaren när det gäller andra aspekter som tillhör sociolingvistisk kompetens. I påstående 1¹⁰ har studenterna gett följande värdesättningar för kunskapen om idiomatiskt språk:



Figur 9: Svaren till påstående 1.

¹⁰ Påstående 1: Språkanvändaren har kännedom om idiom i målspråket (etablerade, metaforiska uttryck, till exempel fjärlar i magen = perhosis vatsassa).

Som det syns i figur 9, är det sammanlagt 8 informanter som har värdesatt kunskapen om idiomatiskt språk som inte alls viktigt (1) eller bara lite viktigt (2). En någorlunda likadan uppställning upprepas i svaren till påstående n¹¹:



Figur 10: Svaren till påstående n.

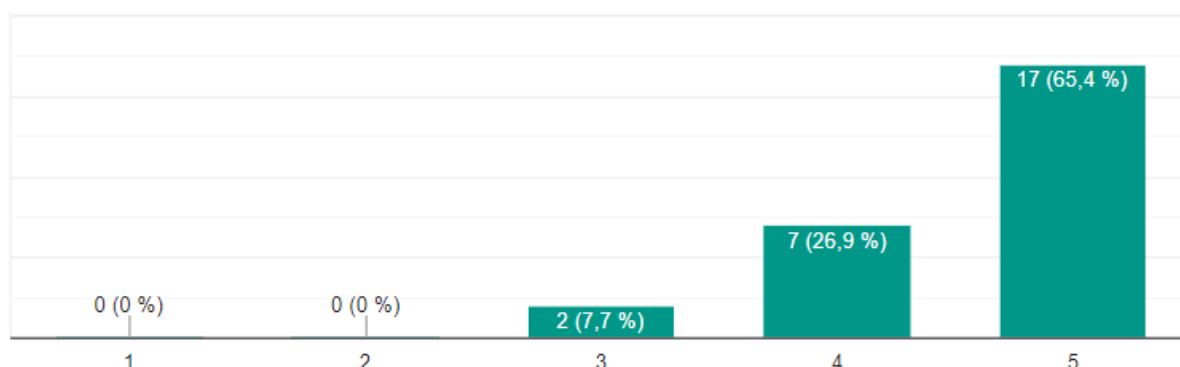
Som syns i figur 10 värdesätter informanterna kännedom om dialekter i målspråket relativt lågt. Över hälften värdesätter det som inte alls viktigt (1) eller bara lite viktigt (2). Ytterligare har elva informanter värdesatt kännedom om dialekter som någorlunda viktigt (3) och bara en som ganska viktigt (4). Det som kan tolkas av figurerna 9 och 10 är att studenterna inte anser att idiomatiskt språk och kunskap om dialektal variation är lika viktigt som sociolingvistiska regler och lämpligt språk. Det som ytterligare lyfts fram i de öppna svaren är yrkesrelaterade språkkunskaper, vilket jag också betraktar som en del av sociolingvistisk kompetens. Att några lyfter fram denna aspekt beror sannolikt på att enkäten utfördes i Språkcentrets kontext på en kurs som har som syfte att utveckla studenternas yrkesmässiga kunskaper i svenska.

Pragmatisk kompetens

Med GERS pragmatiska kompetens (eller strategisk kompetens enligt Canale & Swain 1980) menas den kompetens som hjälper språkanvändaren att ta sig igenom kommunikativa problemsituationer. Som diskuterats i avsnitt 2.1.4 kan pragmatisk kompetens brytas ner i tre delkompetenser, diskurskompetens, funktionell kompetens och utformningskompetens (GERS 2007). Allmänt taget har informanterna värderat pragmatisk kompetens högt, och detta kommer

¹¹ Påstående n: Språkanvändaren känner till dialekter i målspråket och känner igen skillnader i dem till exempel i ordförråd eller uttal.

fram både i de öppna och de slutna svaren. Så här har studenterna värderat påstående r¹² som representerar en av de centrala aspekterna i pragmatisk kompetens:



Figur 11: Svaren till påstående r.

Som figur 11 illustrerar, är de flesta informanterna av den åsikten att förmågan att rätta till eventuella fel är en viktig del av god språkfärdighet. Majoriteten av informanter har värdesatt denna förmåga som mycket viktigt (5) eller ganska viktigt (4). Förmågan att rätta till fel är en central princip i den andra delkompetensen inom pragmatisk kompetens, det vill säga funktionell kompetens. Funktionell kompetens omfattar kunskap om interaktiva funktioner, och den präglas av två kvalitetsfaktorer, flyt och formuleringsprecision. (GERS 2007, 121–122). Särskilt flyt verkar vara ett frekvent tema i studenternas svar:

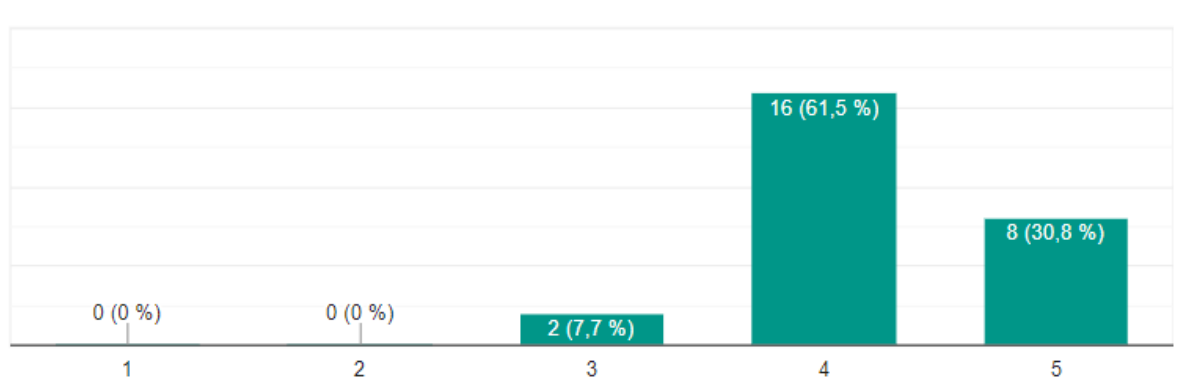
- (16) Att behärska ett språk förutsätter att man kan anpassa sig i olika interaktionssituationer, behärskar grundläggande grammatik, har förmågan att klara av olika interaktionssituationer och kan kommunicera flytande även om man har glömt något ord eller inte vet vad det heter.
- (17) – – En mycket viktig kunskap är att kunna förklara på målspråket och t.ex. omskriva ett bortglömt ord. – –
- (18) – – Även förmågan att förklara något ord som man inte kommer ihåg är en del av god språkfärdighet, tycker jag.

Exemplen 16–18 belyser inte bara hur informanterna betonar flyt som en del av god språkfärdighet, men också hur de ser på relationen mellan lexikal kompetens och pragmatisk samt strategisk kompetens. Det som kommer fram i svaren är att brister i ordförrådet är acceptabla ifall man på något sätt kommer över problemsituationerna och till exempel kan uttrycka det bortglömda ordet med andra ord genom att använda målspråket. Flyt ses alltså som något som kan kompensera för bristfällig lingvistisk kompetens. Denna tanke presenteras även

¹² Påstående r: Språkanvändaren klarar av problemsituationer på målspråket, kan till exempel fortsätta talet efter att ha stakat sig på orden eller uttrycka ett bortglömt ord med andra ord.

i Canale & Swain (1980, 27), som anser att förmågan att kompensera brister i andra kompetenser är en central del av strategisk kompetens.

En annan aspekt på flyt är förmågan att tala spontant, vilket nämns i referensnivån för flyt (GERS 2007, 125.) Studenternas värdesättningar kring denna aspekt kartlades med påståendet¹³:



Figur 12: Svaren till påståendet s.

I figur 12 kan man se att en absolut majoritet har värdesatt spontant tal som ganska viktigt (4) eller mycket viktigt (5). Jämfört med figur 11 kan man uppmärksamma att det finns lite mer vikt på förmågan att rätta till fel än vad det finns på förmågan av att tala spontant. Detta blir synligt då 5 (mycket viktigt) är det mest frekventa svaret i figur 11, medan 4 (ganska viktigt) är det mest frekventa svaret i figur 12.

¹³ Påståendet s: Språkanvändaren kan uttrycka sig spontant på målspråket.

6 Sammanfattning

Syftet i min pro gradu avhandling var för det första att kartlägga hur svensklärare ser på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning samt deras uppfattningar och åsikter om betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska. För det andra har jag kartlagt universitetsstudenters syn på betydelsen av grammatisk kompetens i deras definition av god språkfärdighet.

I analysen av intervjumaterialet för den första forskningsfrågan identifierade jag fyra temaområden som präglade lärarnas svar: Viktigast att klara sig, Grammatik som stöd, Avspändhet och tolerans mot fel, och Differentiering i nyckelroll. Av dessa temaområden koncentrerade sig de två första på relationen mellan grammatik och kommunikativitet. Viktigast att klara sig -temaområdet illustrerar det kommunikativa fokus som präglade båda lärarnas svar. Som diskuterats i avsnitt 5.1.1 i samband med exemplen 1 och 2 betonade både SL1 och SL2 att det centrala är att man blir förstådd och får fram sitt budskap. I båda lärarnas svar upprepades att kommunikativitet syns genom de kommunikationssituationer som man övar på kursen. Grammatik som stöd är det andra bärande temat som kom fram i materialet. Grammatik som stöd illustrerar hur lärarna beskriver grammatikens roll i relation till kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning. Det centrala i detta temaområde är att grammatik ses som ett instrumentellt värde som stödjer kommunikativitet och hjälper den att förverkligas.

I diskussionen kring de två första temaområdena kom det fram att grammatikens roll förefaller vara störst på två ställen: utanför lektionerna som förberedelsearbete och i samband med feedback. Grammatikens roll i förberedelsearbete ökar studenternas eget ansvar för sin inläring, vilket också är ett tema som upprepas och ett typiskt drag för kommunikativ språkundervisning. Studenternas eget ansvar betonas också i den flippade undervisningsmodellen som SL1 tog upp. Det andra stället där grammatik verkar ha en viktig roll är i samband med feedback. Av exempel 9 och 10 framgår att grammatik inte står i kursens inlärningsmål eller läroplan, och inte bedöms som separat eller ens nämns i bedömningskriterierna för muntliga prestationer. I skriftliga uppgifter är grammatik dock något

som man ger feedback på, och båda lärarna anser att grammatik syns i deras undervisning särskilt just i samband med feedback på skriftliga texter.

Av de fyra temaområden som jag har urskilt i analysen av intervjumaterialet var de två sistnämnda områdena Avspändhet och tolerans mot fel samt Differentiering i nyckelroll. Dessa temaområden syftar till att svara på den andra delen av forskningsfråga 1, det vill säga lärarnas uppfattningar om betydelsen av och tillvägagångssätt till grammatikundervisning i universitetssvenska.

Temaområdet Avspändhet och tolerans mot fel illustrerar det förhållningssätt som de intervjuade lärarna uttrycker gällande grammatiska inkorrektheter i studenternas språkanvändning. I diskussionen kring detta temaområde betonade lärarna behovet att balansera mellan det grammatiska och det kommunikativa. Båda är av den åsikten att för mycket uppmärksamhet på grammatiska aspekter, till exempel om man korrigerar fel i talet, kan störa kommunikationen till exempel på det sättet att studenten inte vågar säga någonting i rädsla för att göra fel. Detta kan anses som ett vettigt tillvägagångssätt i ljuset av till exempel den kritik som har riktats mot grammatikorienterad språkundervisning och få det rätt från början –tänkandet (se Lightbown & Spada 2006, 143). Hurdan roll korrigerande feedback för sin del har i muntliga övningar förblir oklart, vilket sannolikt beror på att det inte gjordes någon skillnad mellan muntligt och skriftligt i frågeställningen för intervjun. Som diskuterats anses korrigerande feedback som ett nyttigt stöd i inlärningsprocessen (se Lightbown & Spada 2006). Det poängteras dock att studentens nivå kan påverka hur mycket man betonar grammatisk korrekthet. Grammatisk korrekthet kan vara en avgörande faktor i situationer där studentens kunskaper svänger mellan goda och nöjaktiga. Hur man förhåller sig till grammatiska fel är alltså inte entydigt och beror till stor del på studentens nivå i språket och inlärningsmålen. Dessa resultat anknyter till det som Kailio (2015) kom fram till i sin pro gradu avhandling om de språkliga färdigheternas ökade betoning i de bättre vitsorden i bedömningen.

Det sista temaområdet i analysen av fråga ett var Differentiering i nyckelroll. Centralt i detta temaområde är en betoning på betydelsen av att ta olika inlärares olika slags behov i beaktande. Detta var något som kom fram i båda lärarnas svar, men särskilt SL1 lyfter fram differentiering som ett tillvägagångssätt till grammatikundervisning. Betoning av differentieringens betydelse i grammatikundervisningen går hand i hand med den genomgående aspekten att ha studenten i centrum. Beaktansvärt är också att differentiering både neråt och uppåt behövs, vilket SL1 också poängterar.

Grammatikundervisningens roll i svenskundervisningen verkar inrikta sig snarare på processen än på produkten (se avsnitt 3.2), eftersom fokuset ligger på språkbruk och betydelsen av grammatisk kompetens anknyts till hur studenterna klarar sig i kommunikativa situationer. Resultatet liknar till stor del det som Nylén (2014) (se avsnitt 1.2) observerade om spansklärarnas uppfattningar om grammatikens roll. Som i hennes studie lyfts också i denna avhandling fram till exempel inlärnarnas intressen och behov som ett viktigt perspektiv på grammatikundervisning. Som i Nyléns (2014) studie fanns det också i min studie enighet om att både kommunikativ språkundervisning och grammatikundervisning behövs. Till skillnad från Svanbergs (2019) studie var lärarna i min studie mera i linje med den övergripande funktionella synen och den kommunikativa approachen som även GERS baserar sig på.

Med avhandlingens andra forskningsfråga syftade jag till att kartlägga hurdana syner universitetsstudenter har på relationen mellan grammatik och kommunikativitet i deras definition av god språkfärdighet i svenska. Jag har närmat mig frågan genom att kartlägga hurdana aspekter som präglar studenternas definitioner av god språkfärdighet, till vilken utsträckning studenterna framhäver de olika språkliga kommunikativa kompetenserna i dessa definitioner, och hurdan roll lingvistisk kompetens spelar definitionerna. Det finns en tydlig konsensus bland informanterna om att kommunikation är det primära syftet med språkfärdighet. Denna syn präglar mer eller mindre alla svar, trots att lingvistisk eller sociolingvistisk kompetens också lyfts fram. Med det kommunikativa syftet avses främst att man får fram budskapet. Den rådande tanken ter sig vara att om man bara får fram budskapet, är det acceptabelt att ha vissa brister i till exempel kunskaper om språkets strukturer.

Gällande lingvistisk kompetens var den rådande synen bland studenterna att dessa kunskaper fungerar som ett instrumentellt värde i att uppnå kommunikativ kompetens. Slutsatsen som kan dras av materialet är att de flesta anser att grammatik är en bas eller förutsättning för god språkfärdighet som utan undantag definieras som kommunikativ språkfärdighet. Det finns alltså inte några höga krav på grammatisk komplexitet eller korrekthet, utan oftast räcker det med att kunna tillräckligt för att bli förstådd. Det finns på det sättet konsensus om att det viktigaste är att bli förstådd. Detta är i enighet med lärarnas beskrivning av grammatikens roll som stöd av kommunikativitet. Även om informanten i exempel 9 värdesätter grammatisk korrekthet högre än de flesta andra med kraven på ”nästan eller helt korrekt” grammatik, prioriterar hen också kommunikativitet över det. Värt att notera gällande lingvistisk kompetens var att studenterna lyfter fram lexikal kompetens oftare än till exempel fonologisk kompetens.

Som poängterats i analysdelen är detta något som även Språkcentret har observerat i studenternas feedback (Alanen & Männikkö 2012). Detta kan bero på att kunskap om ordförrådet inom studenternas eget fackområde är ett centralt inlärningsmål på den kurs som utgjorde kontexten för denna studie.

7 Avslutning

Med denna avhandling hade jag som syfte att delta i diskussionen om paradigmskiftet från grammatikorienterad språkundervisning till en kommunikativ approach. Avhandlingens fokus ligger på grammatikens oklara roll i detta paradigmskifte, och på det sättet bidrar den till att förklara vad som är grammatikundervisningens betydelse i kommunikativ språkundervisning i universitetskontext. Studiens resultat som diskuterats i kapitel 6 tyder på att universitetssvenska till stor del följer principer för kommunikativ språkundervisning. Grammatikens roll i Språkcentrets svenskundervisning är enligt de intervjuade lärarna ett inslag som är särskilt närvarande i samband med feedback på skriftliga uppgifter och studenternas egna förberedelser för lektioner. Båda anser dock att grammatikens betydelse präglas av att stödja kommunikativitet.

Att grammatikens roll är särskilt viktig i samband med att ge feedback är en intressant observation även i ljuset av diskussionen om och teoretiska synvinklar på kommunikativ språkundervisning och grammatikens roll i den. Med tanke på den långa historien med grammatikorienterad språkundervisning och hur brett den strukturella approachen fortfarande sträcker sig (se Lightbown & Spada 2006) kan det antas finnas en lång tradition med grammatikfokuserad feedback. I Finland är kursplanerna för språk på högskole- och gymnasienivåerna åtminstone delvis uppbyggda kring strukturellerade aspekter. Detta kan i någon mån påverka ur vilken synvinkel språklärare på högre utbildningsstadier betraktar studenternas prestationer och resonerar kring grammatikens roll även om det övergripande tillvägagångssättet vid Språkcentret skulle vara tydligt kommunikativt. Ytterligare finns det orsak att kartlägga i vilken mån lärarutbildningen förbereder blivande lärare för kommunikativ språkundervisning och för att stödja inläring ur en kommunikativ synvinkel. Till exempel Nylén (2018, 100) tog upp lärarnas egna erfarenheter som en viktig faktor i hur de utformar undervisningen. I denna avhandling gick jag inte in på lärarnas tidigare erfarenheter av språkundervisning eller lärarutbildning så jag kan inte dra några slutsatser om vilken roll de har i deras fall. Det ska också hållas i minnet att kommunikativ språkundervisning inte utesluter att man också beaktar språkets strukturella sida. Däremot argumenteras det oftast att dessa två borde integreras i stället, till exempel med hjälp av korrigerande feedback (se Lightbown & Spada 2006).

Av Richard och Rodgers (2001, 20) kategorier om språksyner (se kapitel 2.1) kan man baserat på lärarnas svar konstatera att den funktionella synen till stor del styr Språkcentrets svenskundervisning. På detta tyder till exempel att undervisningen starkt betonar användning av svenska både muntligt och skriftligt, den centrala rollen av att öva kommunikationssituationer, och att lärarna ständigt framhäver betydelsen av att få fram budskapet. Kommunikationssituationers centrala roll är kanske ett kännetecknande drag för just denna inlärningskontext för universitetssvenskan har ett arbetsförberedande syfte. Ett annat beaktansvärt perspektiv som SL1 tog upp var att några lärare vid Språkcentret beskriver svenskundervisningen närmare som undervisning i kommunikation på svenska. Detta betraktelsesätt anser jag som intressant för där utkristalliseras möjligtvis något av hurdan svenskundervisningen på universitetsnivå är till sin natur och hur tyngdpunkten i den har förändrats mot en mer pragmatisk riktning jämfört med svenskundervisningen på lägre utbildningsnivåer.

Det intressanta med tanke på syftet i denna avhandling är att studentens ökade ansvar i någon utsträckning kan ses som ett metodologiskt grepp i grammatikundervisningen. Mekaniska grammatikövningar har alltså på ett sätt lagts ut utanför lektionerna för studenter att göra på sin egen tid och förbereda sig för lektionerna som för sin del till stor del ägnas åt kommunikationssituationer. Studenternas roll som aktiva aktörer i sin inläring syns också i form av deras önskemål och förväntningar, som enligt båda de intervjuade lärarna ofta gäller grammatik. Detta är en intressant observation i ljuset av till exempel Canale och Swains (1980, 11) diskussion av hur inlärarna själva kanske upplever kommunikativ språkundervisning som utmanande.

Kommunikativa aspekter är kännetecknande också i studenternas syner på god språkfärdighet. Dessa resultat går hand i hand med lärarnas tankar kring relationen mellan grammatik och kommunikativitet i Språkcentrets svenskundervisning. På samma sätt som jag gjorde tolkningen att den funktionella synen präglar Språkcentrets undervisning, verkar denna syn vara bärande också i studenternas syner. Att studenterna anser att kommunikation är det viktigaste syftet är inte en överraskning när man jämför deras syn med paradigmskiftet från den grammatikorienterade approachen till den kommunikativt orienterade som diskuterats i avsnitt 2.1. Den funktionalistiska samt interaktiva synen är frekvent närvarande i studenternas svar, och deras synsätt ter sig gå hand i hand med Chomskys (1965) tanke på att indela språkfärdighet

i kompetens och performans, tanken som var utgångspunkten till utvecklingen av teorier om kommunikativ kompetens (avsnitt 2.1).

Avhandlingens resultat är kvalitativa till sin natur, och ska tolkas som en vägledande beskrivning av hurdana syner och uppfattningar det förekommer kring grammatikens roll i en kommunikativ approach i en universitetskontext. Det ska också beaktas att materialet i denna avhandling var koncist, vilket betyder att mera forskning behövs för att skapa en tydligare bild av fenomenet. Den kommunikativa approachen är ett banbrytande förhållningssätt till språkundervisning, och grammatikens roll i den är en mycket kontroversiell fråga. Med denna avhandling har jag försökt kasta ljus över grammatikens betydelse i kommunikativ språkundervisning på universitetsnivå, och bidra till diskussionen om språkundervisningens paradigmskifte från grammatikorienterad undervisning till en kommunikativ approach.

Källor

- Alanen, K. & Männikkö, T. 2012. Pedagoginen viitekehys ohjaamassa kielikeskuksen kieli- ja viestintäkoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3 (7). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2012/pedagoginen-viitekehys-ohjaamassa-kielikeskuksen-kieli-ja-viestintakoulutusta> [hämtad 8.4.2021].
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Walton Street, Oxford: Oxford University Press.
- Bardel, C. 2018. Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn. Skolverket. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910muntligspraktutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/MS1_GRGYVX_02A_01_kommunikativ.docx [hämtad 20.11.2020].
- Boström, L. & Josefsson, G. 2006. *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, N. 1. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1> [hämtad 30.10.2020].
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tammerfors: Vastapaino.
- GERS 2007. Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk. Strasbourg. Tillgänglig: <http://www.xn--sprkfrsvaret-vcv4v.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf> [hämtad 20.11.2020].
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. I J.B. Pride and J. Holmes (red.). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*. [Online] 18 (3), 220–245.
- Johnson, K. 2018. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Routledge.
- Kailio, E. 2017. Utmaningar i bedömning av muntlig språkfärdighet i svenska på högskolenivå – Vad bedöms och hur? Avhandling Pro gradu. Tammerfors universitet. Tillgänglig: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/101242> [hämtad 14.11.2020].
- Keck, C. & Kim, Y. 2014. *Pedagogical Grammar*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam.

- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. Oxford: Pergamon Press.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Ch. 6. Oxford: Oxford University Press.
- Nylén, A. 2014. Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning Spansklärares värderingar, dilemman och förslag. Licentiatuppsats. Stockholms universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:807692/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 20.11.2020].
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C 2014. On Communicative Competence 1/2 & 2/2. Cambridge University Press Talks. Videos for ESL Teachers. Tillgänglig: <https://www.professorjackrichards.com/videos/> [hämtad 7.12.2021].
- Ruusuvuori, J. et al. (2005) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. et al. (2010) *Haastattelun analyysi*. Tammerfors: Vastapaino.
- Svanberg, F. 2019. Grammatikdiskurser på mellanstadiet – En studie av fyra lärares syn på grammatik och grammatikundervisning. Examensarbete. Linnéuniversitetet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1302787&dswid=-7985> [hämtad 14.11.2020].
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. I Guy Cook & Barbara Seidlhofer (red.): *Principle & Practice in Applied Linguistics – Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Forskningssetiska delegationen (TENK). 2012. God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningssetiska delegationens anvisningar 2012. Helsingfors 2013.
- Toivola, M. et al. 2017. *Flipped learning: käänteinen oppiminen*. Helsingfors: Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen 2021. Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/nivaskalan-sprakkunskap-och-sprakutveckling> [hämtad 4.5.2021].

Bilagor

Bilaga 1: Intervjustomme

Bakgrundsfrågor:

1. Kerro itsestäsi ja taustastasi kieltenopettajana.
 - Onko opetustaustaa muualla kuin yliopistossa/korkeakoulussa?
 - Kuinka kauan kieltenopettajana? Entä kielikeskusopettajana?

Ämnesområde 1: Kommunikativ språkundervisning / Kieltenopetus yliopistossa

2. Kielten opetus yliopistossa: miten kuvailisit?
3. Viestinnällisyyden rooli yliopiston kieltenopetuksessa, mitä se on?
 - a. Mitä pitää sisällään, mitä ei?
 - b. Millaiset asiat painottuvat?
4. Millä tavoin viestinnällisyys näkyy ruotsin kurssilla omassa opetuksessasi?

Ämnesområde 2: Grammatikens roll i undervisning / Kieliopin rooli kieltenopetuksessa korkeakoulussa

5. Mitä mielestäsi tarkoitetaan kieliopilla?
6. Millaisena näet kieliopin roolin ruotsinopetuksessa yliopistossa?
 - a. Missä määrin painottuu ...opetuksessa?
 - ...arvioinnissa?
7. Millainen suhde kieliopilla on viestinnällisyyteen opiskelijasuoritusten opetuksessa/arvioinnissa?
8. Missä määrin kielten rakenteita/kielioppia käsitellään omilla luennoillasi/opetuksessasi muuten vai käsitelläkö ollenkaan?
 - a. Jos ei, miksi ei? / Jos kyllä, millä tavoin? Osana jotain tiettyä kokonaisuutta tai aihealuetta, osana kirjallista viestintää tms.?
 - b. Kuvaisitko omaa lähestymistapaasi ruotsinopetukseen enemmän rakenteisiin vai viestintään painottuvana?

Grammatikundervisningens betydelse, tankar/åsikter:

9. Millaisena kuvaisit omaa suhdettasi kielioppiin?
 - a. Oma osaaminen, didaktinen osaaminen?
10. Pidätkö kieliopin/kielten rakenteiden käsittelyä/opettamista ruotsin kurssilla korkeakoulussa perusteltuna? Miksi, miksi et?

11. Millä tavoin kielioppia mielestäsi olisi hyvä käsitellä ruotsin opetuksessa korkeakoulussa?
- b. Missä määrin?
 - c. Millaisilla menetelmillä?

Bilaga 2: Enkät

Hei!

Olen pohjoismaisten kielten opiskelija Tampereen yliopistosta, ja teen gradua ruotsin kielen opetukseen liittyen. Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden näkemyksiä hyvästä kielitaidosta ja siitä, mitkä kielenosaamisen ja -oppimisen komponentit ovat keskeisiä hyvän kielitaidon kannalta. Kyselytutkimus on suunnattu opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet tai parhaillaan suorittavat korkeakoulututkintoonsa kuuluvaa ruotsin kurssia.

Lomakkeen täyttäminen vie vain noin 15 minuuttia. Vastauksiasi käsitellään anonyymisti ja ainoastaan tämän tutkielman puitteissa. Mikäli sinulla on kysyttävää lomakkeesta tai tutkimuksesta, voit olla minuun yhteydessä sähköpostitse (taru.siira@tuni.fi).

Osio 1: Taustakysymykset

Syntymävuosi: _____

Sukupuoli:

Mies

Nainen

Muu / En halua vastata

Väestötietorekisteriin ilmoitettu äidinkieli:

Suomi

Ruotsi

Muu, mikä? _____

Kotona käytetyt kielet:

Suomi

Ruotsi

Muu, mikä? _____

Olen suorittanut tai suoritan parhaillaan tutkintooni kuuluvaa Ruotsin kirjallinen ja suullinen viestintä -kurssia.

Kyllä

Osio 2: Hyvä kielitaito

1. Määrittele lyhyesti, mitä omasta mielestäsi on hyvä kielitaito. Millaisia asioita siihen kuuluu?

Osio 3: Kielenosaamisen komponentit

2. Arvioi seuraavien väittämien tärkeys oman määritelmäsi mukaisen hyvän kielitaidon kannalta kohdekielessä asteikolla 1-5. (1=ei lainkaan tärkeä, 2=vähän tärkeä, 3=jokseenkin tärkeä, 4=melko tärkeä, 5=erittäin tärkeä)

Kohdekieli = vieras kieli, jota henkilö opiskelee.

- a) Kielenkäyttäjällä on laaja sanavarasto kohdekielessä.

1 2 3 4 5

- b) Kielenkäyttäjät tuntee kohdekielen synonyymeja ja tietää millaisia mielleyhtymiä niihin liittyy.

1 2 3 4 5

- c) Kielenkäyttäjän tuntee vakiintuneita ilmaisuja kohdekielessä, kuten tervehdysfraaseja sekä esittäytymiseen ja kuulumisten kysymiseen liittyviä fraaseja.

1 2 3 4 5

- d) Kielenkäyttäjät osaa eritellä ja pääosin tuottaa ymmärrettävästi itselleen vieraita kohdekielen äänneitä.

1 2 3 4 5

- e) Kielenkäyttäjät ääntää kohdekieltä natiivintasoisesti kuulostaen samalta kuin kohdekielen syntyperäinen puhuja.

1 2 3 4 5

f) Kielenkäyttäjätuntee kirjoitetun kielen piirteitä, kuten sanojen oikeinkirjoitussäännöt ja välimerkkien käyttö (esim. pilkutus).

1 2 3 4 5

g) Kielenkäyttäjällä on jonkin verran kohdekielen rakenteiden (kieliopin) tuntemusta.

1 2 3 4 5

h) Kielenkäyttäjät pystyy ilmaisemaan itseään kohdekielellä oikeakielisesti eli ilman kielioppivirheitä.

1 2 3 4 5

i) Kielenkäyttäjät pystyy hyödyntämään edistyneitä, monimutkaisia kieliopillisia rakenteita käyttäessään kohdekieltä.

1 2 3 4 5

j) Kielenkäyttäjät voi tehdä kielioppivirheitä kohdekielellä, kunhan ne eivät estä ymmärretyksi tulemistä.

1 2 3 4 5

k) Kielenkäyttäjätuntee kohdekielen kulttuurisia konventioita, kuten kohteliaisuusnormeja ja -sääntöjä.

1 2 3 4 5

l) Kielenkäyttäjällä on kohdekielen idiomien tuntemusta (vakiintuneet, vertauskuvalliset ilmaisut, esim. *fjärilar i magen* = perhosia vatsassa).

1 2 3 4 5

m) Kielenkäyttäjät osaa käyttää tyylillisesti erilaisiin tilanteisiin sopivaa kieltä kohdekielellä, esimerkiksi muodollista kieltä virallisissa yhteyksissä.

1 2 3 4 5

n) Kielenkäyttäjätuntee kohdekielen variaatioita (esim. murteita) ja tunnistaa esimerkiksi sanastollisia ja ääntämyksellisiä eroja niissä.

1 2 3 4 5

o) Kielenkäyttäjätuntee kohdekielen variaatioita (esim. murteita) ja tunnistaa esimerkiksi sanastollisia ja ääntämyksellisiä eroja niissä.

1 2 3 4 5

p) Kielenkäyttäjät ilmaisee itseään kohdekielellä joustavasti, olosuhteet (esim. tilanne, keskustelukumppani, tavoitteet jne.) huomioiden.

1 2 3 4 5

q) Kielenkäyttäjät pystyy ilmaisemaan itseään kohdekielellä niin tarkasti, että tulee ymmärretyksi.

1 2 3 4 5

r) Kielenkäyttäjät selviytyy ongelmatilanteista kohdekielellä, esimerkiksi kykenee jatkamaan puhumista sekoiltuaan sanoissa tai kiertämään unohtuneen sanan ilmaisemalla asian toisin.

1 2 3 4 5

s) Kielenkäyttäjät kykenee ilmaisemaan itseään spontaanisti kohdekielellä.

1 2 3 4 5

t) Kielenkäyttäjät tuntee erilaisia vakiintuneita vuorovaikutustilanteita ja pystyy toimimaan niissä kohdekielellä (esim. asiakaspalvelutilanteet kaupassa).

1 2 3 4 5

3. Valitse yllä valitsemistasi väittämistä a-t mielestäsi olennaisimmat (max. 5), ja aseta ne tärkeysjärjestykseen (1=tärkein).*

Perustele valintasi:

4. Muuta (Voit esimerkiksi tarkentaa vastauksiasi tai lisätä jotain.):

Bilaga 3: Originalexemplen från intervjumaterialet

- (1) No ehkä opiskelijoillekin yritän aina painottaa ja avata silleen, että pystyy viestimään kirjallisissa ja suullisissa tilanteissa niin että tulee ymmärretyksi sillä tavalla kuin haluaa tulla ymmärretyksi. Että se viestin välittyminen on ehkä se keskeisin juttu siinä. Ja tietysti kontekstin huomioiminen ja tämmönen mutta se on ehkä tiivistettynä. (SL1)
- (2) Tosi tosi yksinkertaistaen ehkä sanoisin että se tarkoittaa sitä että se mitä yrität sanoa, niin se välittyy. Sua ymmärretään ja myöskin se että sä ymmärrät sen mitä sulle sanotaan. (SL2)
- (3) No tietysti se että harjoittelemme eri viestintätilanteita, että on niitä erilaisia kirjoitustehtäviä ja näitä suullisia tehtäviä joista saa palautetta. Ja mehän ei anneta palautetta pelkästään kielestä, toki sekin on tärkeää mutta myös muuten selviytymisestä siinä viestintätilanteessa. Osa kollegoista puhuukin että opettaa ikään kuin viestintää ruotsiksi, se on yksi tapa miten sitä kuvaillaan. (SL1)
- (4) Sanoisin että se on todella semmoista työelämään valmentavaa. – – Se on yks keskeinen juttu, ja ehkä siihen liittyen sanoisin että myöskin sellaista tilannesidonnaista, eli hyvin paljon on sitä että me käydään läpi joku tietty tilanne että esimerkiksi sä oot nyt työhaastattelussa, miten sä toimit tässä näin. Tai sitten joku muu tämmönen arkitilanne, käydään se ihan melkein sanasta sanaan läpi miten se tilanne vois mennä, parikin eri skenaariota, siihen sitten sanasto. (SL2)
- (5) Käytännössä se on kyllä niiden harjoitusten kautta. On ihan sellaista sanastoharjoittelua ja tällaista treeniä mut se on ehkä sitä mitä opiskelijat yksin tekee ja valmistelee ja ne tunnit, kohtaamiset on niitä että he on saanut valmistella jotain ja sitten vaikka keskustellaan jostain aiheesta. (SL1)
- (6) Valmistautuminen jää omalle ajalle, mutta niihinkin on kyllä ohjeet, ettei täysin omatoimisesti mutta ne yhteiset tapaamiset kuitenkin aika lailla niihin viestintätilanteisiin käytetään. Toki on palautteenantamisia ja muita juttuja mitä tunneilla tehdään mutta aika paljon se on sitä keskustelua. (SL1)
- (7) Muuten huomaa sen että miten opettajan rooli muuttuu verrattuna muihin asteisiin, en niinkään käyttäisi sanaa opettaja vaan sä oot enemmänkin ohjaaja, koska sä autat siinä että mistä löytyisi tietoa, autat analysoimaan omia vahvuuksia mutta kaikki se itse työ on mitä ne opiskelijat joutuu itse tekemään, sä et anna niille käytännössä hirveesti mitään valmiiksi. (SL2)
- (8) Se syy miksi sitä [kielioppia] läpikäydään on juuri se että se tukisi sitä viestinnällisyyttä. Sitä ei käydä sen takia että se kielen osaaminen tarkoittaisi

sitä että sä oot tosi hyvä kieliopissa, vaan se että jos sulla on tosi isoja ongelmia joissain tosi keskeisissä asioissa niin se viesti ei sitten sitten välity. (SL2)

- (9) Se [kielioppi] ei kyllä juuri painotu. Se ei oo meidän osaamistavoitteissa esimerkiksi mitenkään erityisesti tai meidän opetussuunnitelmassa mitenkään mainittu että siinä mielessä se ei kyllä siellä kauheesti näy. Mutta jos mietin sitä käytännön työtä niin toki siellä on kyllä niitä kohtia missä se näkyy mutta jos kuitenkin taas vertaa niihin aiempiin opintoihin niin ei oo sellaista että nyt käydään läpi sanajärjestystä ja nyt jotain muuta. (SL1)
- (10) Niin, ehkä senkään takia se ei näy siinä käytännön opetuksessa kun me ei erikseen arvioida kielioppia. Toki se vaikuttaa siihen ymmärrettävyyteen, mikä on myös niissä kriteereissä jos katsoo meidän suullisen ja kirjallisen kriteeristöä niin no, kirjallisessa rakenteet on kyllä mainittu yhtenä osa-alueena mutta suullisessahan niitä ei ole edes mainittu yhtenä osa-alueena. Miellän ne siihen ymmärrettävyyden alle siellä että miten mä niille opiskelijoillekin sitten saatan sanoa että no, on tärkeää tietää että onko jotain asiaa yksi vai monta, tapahtuukos se menneisyydessä vai nyt, tämmösiä hyvin perustavaa laatua olevia asioita. (SL1)
- (11) Mutta mitä tulee muutenkin henkilökohtaiseen palautteeseen, esimerkiksi kirjoitelmiin, niin se on hyvin pitkälti kielioppia mitä niissä käsittelen. Tää on vähän sellainen paradoksi. Se on tietysti helppokin keskittyä kielioppiin, koska on vaikea ehkä muuten keksiä palautetta siitä että hei tosi kivaa argumentointia ja sano se sama sitten 20 kertaa. (SL2)
- (12) Mut ehkä mitä mä oon aatellu että miten se kielioppi näkyy mun opetuksessa, nii ehkä se että kun antaa teksteistä palautetta, niin silloin sitten näkyy vähän että mitkä jutut voi olla niitä ongelmallisia. (SL1)
- (13) Sanoisin menetelmistä myöskin se, että kun välillä herää kysymyksiä tai tulee jotain niin aktivoit niitä opiskelijoita, laitat ne ite etsimään, voit antaa nettisivun joo mut et anna kaikkia vastauksia ihan valmiiksi. (SL2)
- (14) Ja siihen liittyy semmonen mistä musta tuntuu me ei hirveästi puhuta ainakaan opiskelijoille, että meidän tunnit ainakin osin on vähän tämmösiä flipattuja, että pitää etukäteen perehtyä aiheeseen ja suunnitella, vähän miettiä just sitä aihetta mistä keskustellaan vaikka seuraavalla kerralla että on sitä sanastoa ja toisaalta sisältöä että on jotain sanottavaa jostain keskustelukysymyksistä. (SL1)
- (15) Mut ne on kyllä mielenkiintoisiakin kun sattuu joskus olemaan sellaisia ihmisiä jotka on kiinnostuneita tällaisista yksityiskohdista niin mä koen että se on mielekästäkin joskus yhdessä pohtia että näin kieli toimii. Monesti opiskelijat on siitä kiinnostuneita ja monesti ne haluaa sitä kielioppia. Tuntuu että ehkä kun

se on ollut niin isossa roolissa aiemmissa opinnoissa että he ehkä vähän odottaa sitten sitä korkeakoulussakin. (SL1)

- (16) Myöskin liittyen tähän läpikäyntiin, niin joskus ihan opiskelijat pyytää. Esimerkiksi nyt keväällä yks opiskelija sanoi luennon lopuksi että hei mulla on tosi pahoja ongelmia tän asian kanssa että voidaanko käydä tää läpi. Ja sit se mahtu siihen aikataulutukseen niin järjestin että käytiin se yhteisesti sitten läpi. (SL2)
- (17) – – mutta niin mä oon ehkä aatellu että se ei oo se kurssin ydin mutta se on kuitenkin aika tärkeä osa kielitaitoa. – – Mut ne on ehkä vähän sellainen sivujuonne siinä opetuksessa, että silloin just kun toistuu monella sama tai huomaa just että nyt tarvitaan tukea, teksteistä se yleensä näkyy. Et ei oo keskiössä, mutta kuitenkin koen että tarvitaan myös tukea. (SL1)
- (18) Mun mielestä se on kakspiippuinen juttu, ja jossain määrin tää nykyinen malli on aika hyvä. Jos lähtee miettimään silläkin tavalla, että opiskelijalla saattaa olla hirveän vahvat ajatukset ruotsista että se on sama kuin kielioppi ja että sen opiskelu on sama kuin kieliopin pänttääminen. Niin jotta se asenne voisi ehkä muuttua vähän positiivisemmaksi, että tulis sellainen fiilis että hei mä voin oikeesti osata tätä, niin sitä täytyy ehkä tietoisesti tuoda esille opetuksessa sellaisilla lausahduksilla, että eihän me osata suomeakaan ihan täydellisesti. Että tärkeintä on se että se viesti välittyy. Mutta mun mielestä sitä pitää käydä läpi juuri sen takia että niitä isoja virhetyyppejä sais vältettyä, mutta myöskin sen itseluottamuksen kannalta. – – Juuri se teorian läpikäynti on mun mielestä tärkeää, mutta se on tärkeää tehdä sillä tavalla elävästi, käytännönläheisesti, eli nostat sieltä koko ajan niitä juttuja että hei tää on kaikista tärkeintä, tää on suurin virhe minkä voitte tämän kanssa tehdä, kun tätä vältätte niin ootte ihan ymmärrettyjä. (SL2)
- (19) Mä yritän silleen että en olisi liian tiukka just sen viestinnällisyyden kannalta, että monille on vaikka suuri kynnyks puhua et mä en korjaa yleensä puheesta vaikka jotain että se nyt oli kyllä ett-suvun sana tai jotain tällaista. (SL1)
- (20) Joo, ja just että siinä pitää olla tosi tarkkana ja tasapainotella. Näen, että liika kieliopin painottaminen estää sitä viestinnällisyyden toteutumista koska sit sä et uskalla sanoo mitään ku oot ihan silleen nyt mä en muista mikä tää sääntö oli. (SL2)
- (21) Mutta kyllä ne [kieliopilliset virheet] vaikuttaa siihen, vaikuttaa vahvasti silloin kun mietin että onko tää hyvät taidot vai tyydyttävät taidot. Kyllä tietysti sitten jos puhutaan tosi heikoista taidoista, niin voi olla että kieliopin ei-hallitseminen vaikuttaa siihen että on vaikea saada mitään viestiä välitetyksi koska se joka ikinen sana menee vähän pieleen. (SL2)

- (22) Sanoisin että [kieliopin rooli] vaihtelee aika paljon ryhmien välillä. Kaikki lähtee ehkä siitä että yritän suhtautua jokaiseen ryhmään analysoivalla otteella.
– – Monesti se menee niin että kun mä oon lukenu heidät tekstit läpi, niin seuraavalla kerralla annan niistä palautetta ihan siinä luennon aikana ja kerron että tämä rakenne oli esimerkiksi semmonen että huomasin että tää oli monelle vaikee. Ei välttämättä käydä sitä hirveän perusteellisesti siinä läpi, jos on aikaa, niin sitten käyn ne peruseriaatteet siinä tai annan jonkun muistisäännön. (SL2)
- (23) No mä aattelen tässä silleen että jotenkin eriyttäen sitä vois [opettaa kielioppia]. Kyllä mä itekkin otan välillä joitain juttuja, mut siellä on ryhmässä aina niin eri tasosia, et siellä on niitä jotka on just ja just päässy lukion kurseista läpi ja sit niitä jotka on tosi taitavia niin silloin on aika vaikeeta käydä jotain asiaa läpi niin että siitä kaikki sais jotain. Et oon vähän yrittänyt, no eriyttää sitä tai tehdä niin että ei oo pakollista sitten jos on jotain tai oon kysyny toiveita että haluutteko kerrata jotain eikä kaikkien tietysti tarvi sitten jos ei koe tarvetta. –
– no niitä heikkojahan meillä on enemmän, mut myös niille hyvälle että kuka nyt haluaa sitten jotain passiivia kerrata tai jotain mikä on nyt sitten vähän haastavampi rakenne. (SL1)