

”Huvudsaken är att man vågar öppna munnen”

Språklärarnas uppfattningar om yrkesinriktad språkundervisning i
merkonom- och närvårdarutbildningar

Tiina Mäkitalo

Tammerfors universitet

Enheten för språk, översättning och litteratur

Nordiska språk

Avhandling Pro gradu

December 2014

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

MÄKITALO, TIINA: ”Huvudsaken är att man vågar öppna munnen.” Språklärarnas uppfattningar om yrkesinriktad språkundervisning i merkonom- och närvårdarutbildningar.

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua + liitteet (4 sivua)
Joulukuu 2014

Tämä tutkielma selvittää kolmen kieltenopettajan näkemyksiä työstään ammatillisessa koulutuksessa. Kaksi opettajista opettaa kieliä liiketalouden koulutusalailla ja yksi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalailla. Tutkimus on toteutettu teemahaastatteluin ja aineisto on analysoitu käyttäen sisällönanalyysia.

Sekä liiketalouden koulutusalailla että sosiaali- ja terveystieteiden koulutusalailla asiakaspalvelu on keskeisessä roolissa päivittäisessä työssä. Tällöin on tärkeää, että kieltenopettaja pystyy tarjoamaan alojen opiskelijoille riittävät valmiudet, jotta he työelämään siirryttyään pystyvät edes auttavasti palvelemaan asiakasta jollain muulla kuin suomen kielellä. Haastateltujen opettajien mukaan tämä vaatii kieltenopettajalta tietoa opetettavasta alasta, jotta hän pystyy laatimaan opiskelijoille mahdollisimman autenttista materiaalia. Tieto ei kuitenkaan tule itsestään, vaan opettajan pitää itse aktiivisesti hakea ja jatkuvasti päivittää sitä. Sekä merkonomi että lähihoitaja voivat valmistuttuaan työskennellä hyvinkin monenlaisissa tehtävissä, riippuen valitsemastaan koulutusohjelmasta. Näin ollen myös kieltenopettajan tulee hallita sisältöä ja sanastoa hyvinkin laajalta alueelta. Haastatellut opettajat toivoisivat, että yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien kanssa lisättäisiin, jotta opiskelijat näkisivät paremmin kielten ja ammatin välisen yhteyden ja jotta eri opintojaksot tukisivat toisiaan mahdollistaen opiskelijalle parhaan mahdollisen ammattitaidon.

Haastateltujen opettajien mielestä lukiossa korostuu kielioipillisesti virheettömän kielen tuottaminen, kun taas ammatillisessa kieltenopetuksessa on tärkeämpää suullinen tuottaminen. Asiakaspalveluammattiin valmistuvan on kyettävä toimimaan vieraalla kielellä työelämän eri kommunikaatiotilanteissa, ja opettajien mielestä tuotetun kielen ei tarvitse olla virheetöntä, kunhan asiakas kokee tulleen palvelluksi. Opiskelijoiden erilaiset taitotasot kielissä luovat haasteita opetukseen, ja varsinkin ruotsin kielen taidot ovat opettajien mukaan vuosi vuodelta huonommat. Opettajat toivoisivatkin, että kielten kursseja lisättäisiin eikä vähennettäisi, ja että kursseja olisi tasaisesti pitkin opiskeluaikaa.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, kieltenopetus, ammattikieli, teemahaastattelu, sisällönanalyysi

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	1
1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Tidigare forskning.....	3
2 Yrkesutbildning i Finland.....	6
2.1 Yrkesinriktade grundexamina och dess uppbyggnad	7
2.1.1 Företagsekonomi	10
2.1.2 Social- och hälsovårdsbranschen	10
2.2 Språkstudier inom yrkesutbildning.....	11
3 Kommunikativ språkundervisning.....	15
3.1 Alternativ att integrera språk och innehåll.....	17
3.1.1 Integrering.....	17
3.1.2 Innehållsbaserad undervisning.....	20
3.1.3 Uppgiftsbaserad undervisning.....	22
3.2 Fackspråklig undervisning.....	23
3.2.1 Fackspråk	23
3.2.2 Language for Specific Purposes.....	25
3.2.3 Vocationally Oriented Language Learning.....	28
4 Metodologiska överväganden	29
4.1 Val av metod.....	30
4.2 Undersökningsgrupp.....	31
4.3 Datainsamling	31
4.3.1 Observering.....	32
4.3.2 Temaintervju	33
4.4 Databehandling och innehållsanalys.....	36
4.5 Etiska överväganden	39
5 Analys av intervjuerna.....	39

5.1 Allmänt	40
5.2 Yrkesinriktad språkundervisning och dess krav	41
5.2.1 Studerande.....	41
5.2.2 Material	45
5.3 Integrering och fackspråk	47
5.3.1 Lektioner och arbetssätt	47
5.3.2 Språklärares kunskaper i yrkesinriktade ämnen.....	50
5.4 Lärares utvecklingsförslag.....	52
5.5 Sammanfattning av intervjusvar	53
6 Diskussion och studiens tillförlitlighet.....	56
6.1 Diskussion.....	56
6.2 Validitet, reliabilitet och generalisering.....	59
Källförteckning	63
Muntliga källor	63
Litteratur och elektroniska källor.....	63
Bilagor	70
Bilaga 1	70
Bilaga 2	71

1 Inledning

Den grundläggande yrkesutbildningen har blivit mer populär under de senaste åren. År 2012 fortsatte 41,5 % av elever som gått ut nian sina studier i den yrkesinriktade utbildningen. Det är cirka två procentenheter mer än år 2005. Däremot har antalet gymnasister minskat för drygt tre procentenheter under samma tidsperiod. (Statistikcentralen, 2014.) Den yrkesinriktade utbildningen är praktiskt betonad men den erbjuder samma färdigheter som gymnasieutbildningen för fortsatta studier i högskoleutbildningen. Undervisningen i yrkesinstitut är *yrkesinriktad* eftersom den styrs av studerandenas yrke. Den grundläggande yrkesutbildningen har en direkt kontakt till arbetslivet och utbildningen strävar efter att motsvara arbetslivets behov. Uppgiften är dock svår eftersom det är omöjligt att förutse ändringar som händer i arbetslivet. Under yrkesutbildningen bygger en studerande upp sin yrkesskicklighet som består av yrkesrelaterade och allmänna kunskaper. Främmande språk och särskilt kunskaper i yrkesspecificerade innehåll på främmande språk hör till yrkesskickligheten. Den yrkesinriktade språkundervisningen både stöder studeranden i sin uppväxt till en fackman och samtidigt förökar kunskaper i kommunikation och kultur.

Varje yrkesinriktad grundexamen i Finland innehåller språk som ofta är svenska och engelska (Opintopolku, 2013). Det övergripande målet med språkundervisningen är att ge studerande färdigheter att klara sig på främmande språk på arbetsplatsen. Detta betyder att t.ex. en merkonom kan betjäna en kund i affären och en närvårdare kan skriva ner patientens personuppgifter på svenska.

Denna avhandling behandlar språkundervisningen, med betoning på svenskundervisning, i merkonom- och närvårdarutbildningar. Jag har valt ett yrkesinstitut i Västra Finland vars svenskundervisning jag forskar i dessa två utbildningar. Jag forskar i hur lärare undervisar yrkesspecifikt innehåll i svenskkurser i detta institut. Jag har intervjuat tre språklärare som arbetar i institutet. Jag har anonymiserat lärarnas och institutets namn samt alla andra detaljer som kan avslöja

vilket yrkesinstitut det handlar om. I denna avhandling kallar jag lärarna för Nina, Olivia och Vera och institutet heter Västra Finlands yrkesinstitut.

Jag blev intresserad av ämnet när jag fick möjlighet att bekanta mig med den yrkesinriktade språkundervisningen inom mina pedagogiska studier för lärare. Jag märkte hur bristfälliga mina kunskaper var i språkundervisning i den grundläggande yrkesutbildningen fast jag, som blivande svensklärare, kommer att ha behörigheten att undervisa också i yrkesinstitut. Detta kan bero på det att språkstudier i de yrkesinriktade grundexamina är underskattade i allmänhet och hamnar i skuggan av yrkesinriktade studier (se kap. 2). Denna uppfattning är motstridande eftersom språk- och yrkeskurser har samma mål, dvs. öka studerandenas yrkesskicklighet.

Med denna undersökning vill jag utreda språkundervisningen i den grundläggande yrkesutbildningen ur lärarens synvinkel. Man har forskat relativt litet i undervisning i allmänhet inom yrkesutbildning jämfört med gymnasieutbildning, och därför är det viktigt att utvidga detta forskningsområde. Genom att ge lärare en möjlighet att berätta sina åsikter och erfarenheter samt dryfta möjliga förbättringar, kan det ha positiv inverkan på lärarnas dagliga arbete men det kan också ge samhället olika förslag till hur man kunde utveckla den yrkesinriktade språkundervisningen.

I kapitel 2 presenterar jag yrkesutbildningen i Finland samt berättar hurdana språkstudierna är inom den. Kapitel 3 och 4 behandlar studiens teoretiska bakgrund: hur man kan integrera språk och innehåll samt vad fackspråklig undervisning är för någonting. Mitt material och undersökningsmetoder som använts presenteras i kapitel 5. Själva analysen av materialet finns i kapitel 6 och slutdiskussionen i kapitel 7.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att ta reda på hurdan språk- och speciellt svenskundervisningen i Västra Finlands yrkesinstitut (i forts. VFs yrkesinstitut) är med hjälp av en fallstudie. Genom att intervjuva tre lärare vill jag utreda hur lärarna själva

upplever sitt arbete, och därigenom skapa en bild av 2010-talets yrkesinriktade språklärare.

Jag har delat in mitt syfte i följande forskningsfrågor:

- Vilka särdrag har en yrkesinriktad språkundervisning och hurdana krav ställer den finska yrkesutbildningen på 2010-talet på en språklärare?

Lärarna som jag har intervjuat har starkt profilerat sig som yrkesinriktade språklärare. Den yrkesinriktade språkundervisningen har en marginell roll i lärarutbildning, och en lärare som inriktar sig på yrkesutbildningen måste bygga upp sin kompetens i praktiken. Jag vill utreda de intervjuade lärarnas synpunkter om deras inriktning, och på det sättet skapa en bild av språkläraren i yrkesutbildning. Jag tar också reda på om det finns några utmaningar i den yrkesinriktade språkundervisningen och hurdana utvecklingsförslag de intervjuade språklärarna har.

- Hur kan språk och yrkesämnen integreras? Hurdan är en fackspråklig undervisning?

Jag vill också reda ut hur de intervjuade språklärarna integrerar sin undervisning med yrkesämnen och hur deras arbetsbild förhåller sig till teorier som handlar om kommunikativ språkundervisning och fackspråklig undervisning.

1.2 Tidigare forskning

Det har inte forskats mycket i språkundervisningen inom yrkesutbildning och om yrkesinriktade språklärare. Forskningsfältet blir vidare om högskolor tas med i betraktande. Termen *yrkesinriktad språkundervisning* syftar nämligen också till universitet och yrkeshögskolor. Studerande har vanligtvis några kurser i främmande

språk¹ med i deras högskoleexamen där de studerar ordförråd och typiska kommunikationssituationer inom deras fackområde. Största delen av forskningen om den yrkesinriktade språkundervisningen handlar om högskolor (se t.ex. Elsinen 2000).

Forskningen om den yrkesinriktade språkundervisningen och det yrkesinriktade språkbruket har två tendenser. Den första är studerandenas perspektiv och det andra är ett utvecklingsperspektiv. Härmäläs (2008) forskningsämne har varit evaluering av språkkunskaper i fristående examina vid fem vuxenutbildningscenter. I sin doktorsavhandling analyserar hon arbetsuppgifterna i yrkesprov och bedömningskriterierna i grundexamen inom företagsekonomi. Hon visar att språk spelar en marginell roll i yrkesprov fast det står i läroplansgrunderna att studerandenas språkkunskaper också ska bedömas. De flesta behöver inte ens visa sina språkkunskaper i provet. Sjöberg (2002) har forskat i funktionalitet i yrkesinriktad engelska. Hon konstaterar att begränsade språkkunskaper kan räcka om deltagare lyckas förstå varandra i kommunikationssituation. Andra kommunikationsstrategier, såsom kroppsspråk, kompletterar brist i tal.

Det språkbildningspolitiska projektet KIEPO är ett exempel på utvecklingsperspektivet. Projektet utredde grunderna och målen för Finlands språkutbildningspolitik mellan 2005–2007 och det har lagt fram rekommendationer för språkutbildningen. Den grundläggande yrkesutbildningen var också med i projektet. Rekommendationerna för yrkesutbildningen är bl.a. att öka integrering mellan yrkesämnena och språk samt basera skolspecifika läroplaner på språkbehov i yrkeslivet i stället för läroplansgrunder. (Luukka & Pöyhönen 2007:26.)

I sin doktorsavhandling har Emma Kostainen (2003) undersökt relationen mellan kommunikation och fackkunighet. Hennes undersökning handlar om undervisningen i kommunikation i yrkeshögskolor. Hon har undersökt hurdana saker måste tas hänsyn till i undervisningen när utbildningen syftar till ett yrke och att utveckla studerandens fackkunighet. Hon anser att det skulle vara viktigt att dryfta hurdana krav dagens

¹ Svenska räknas också med bland dessa fast den officiella termen är det andra inhemska språket.

arbetsuppgifter sätter på den kommunikativa fäkkunnsgheten och hur man skulle kunna utveckla denna kunnighet i utbildningen. En del av Kostiaimens avhandling handlar om integrering och om det konstaterar hon att studerandenas kommunikationsförmåga har utvecklats bäst när undervisningen i kommunikation har integrerats inte bara med yrkesämnen men också med hela läroplanen. (Kostiainen 2003:11–13;150–154.)

Katri Aaltonen (2003) har undersökt relationen mellan pedagogiskt tänkande och verksamhet hos tre lärare i yrkesämnen. Hon har utrett hurdant kunskapsunderlag en lärare inom närvårdarutbildningen behöver när han eller hon integrerar sin undervisning. Hon delar in kunskapsunderlaget i *brukskunskaper* (lärarens personliga föreställningar och uppfattningar) och *pedagogiska innehållskunskaper* (kunskaper i läroämnets innehåll och undervisning), och genom att utnyttja båda typer av kunskap kan man utveckla integreringen på bästa möjliga sätt. (2001:19–20.)

Ritva Kantelinen har undersökt yrkesutbildning både ur studerandenas och ur lärarnas synvinklar. Forskningen gjord med Pirjo Varhimo (Kantelinen & Varhimo 2000:329) handlar om studerandenas upplevelser om svenskstudier i den yrkesinriktade kontexten. Det var sammanlagt 430 studerande med i undersökningen, både från andra stadiet och från högskolenivån, och största delen ansåg att svenskstudierna hade varit en positiv upplevelse. Kantelinen och Varhimo tar upp tre faktorer som medverkar till positiva inlärningsupplevelser: *lärarens* attityd mot både studerande och fackområde måste vara positiv och han eller hon måste ha mångsidig yrkesskicklighet. *Uppgifterna* ska vara autentiska och tillräckligt utmanande, och arbetssätt som utvecklar speciellt muntliga språkkunskaper är nyttiga. *Tajmningen* är också viktig. Språkkurser ska inte vara i början av studier då studeranden inte ännu har lärt sig branschens terminologi och kommunikationssituationer på sitt modersmål. Men språkkurserna får inte vara i slutet av studier heller eftersom baskunskaper i språk som studeranden har fått tidigare kanske har glömts bort och då är det svårt att bygga fackspråkliga kunskaper om grunderna fattas. (Kantelinen & Varhimo 2000:329–341.)

Kantelinens tidigare undersökning (1998:7) har utrett hurdant språklärarens arbete inom yrkesutbildning är och hurdana behov av kompletterande utbildning det finns hos

lärarna. Enligt Kantelinen finns det fyra faktorer som påverkar om språkläraren upplever sitt arbete antingen positivt eller negativt. *Arbetets inre natur*, dvs. hur utmanande och självständigt arbetet är, ansågs mestadels som positiv. Lärarna ansåg att det som gör arbetet intressant är att språkundervisningen inom yrkesutbildning har mångsidiga och varierande innehåll samt att genom integrering får lärarna lära sig nya fackområden. Andra positiva faktorer var motiverade *studerande* samt bra *personliga relationer och stämningen på arbetsplats*. Det som var negativt handlade om *yttre arrangemang*. Grupperna var heterogena och stora, det fanns knappt färdigt undervisningsmaterial, det var för litet kontaktundervisning och inte alls stödundervisning, och undervisningslokalerna var föråldrade och opraktiska. (Kantelinen 1998:75–95.) Enligt Kantelinen består språklärarnas yrkesskicklighet av fem saker. Läraren måste känna till studerandenas fackområde och dess språkbruksbehov. Läraren ska också ha bra språk- och kulturkunskaper samt kunnande att lära på ett mångsidigt sätt, t.ex. integrera och differentiera. Sociala kunskaper och sensibilitet är viktiga för läraren att kunna vara i växelverkan med studerande och kolleger. Till sist måste läraren ha en positiv attityd mot sitt arbete samt viljan att kontinuerligt utveckla sin yrkesskicklighet. (Kantelinen 1998:98–106.) Behovet av kompletterande utbildning gällde alla ovannämnda yrkesskicklighetens delområde utom sociala kunskaper. Lärarna önskade att den kompletterande utbildningen skulle vara långvarigt och att de kunde delta i utbildningen också i praktiken, dvs. de skulle få vikarie lättare och utbildningen skulle försiggå nära lärarnas hemort. (Kantelinen 1998:125–144.)

2 Yrkesutbildning i Finland

I detta kapitel presenterar jag hur andra stadiets yrkesutbildning är uppbyggd i Finland samt granskar närmare på merkonom- och närvårdarutbildningar. Jag redogör för vilken ställning speciellt svenska har i läroplansgrunderna och presenterar kort språkkurserna i läroplaner vid VFs yrkesinstitut. Eftersom läroplansgrunderna för dessa utbildningsområden har delvis samma innehåll, finns det inget behov att alltid hänvisa

till båda läroplansgrunderna. När innehållet är likadant använder jag nationella läroplansgrunderna för företagsekonomi (Utbildningsstyrelsen 2013).

Utbildningsstyrelsen började förnya alla examensgrunder för yrkesinriktade grundexamina år 2006 och arbetet slutfördes år 2010 (Utbildningsstyrelsen u.å. a). Läroplansarbetet pågår fortfarande i VFs yrkesinstitut och för tillfället har olika årskurser delvis varierande läroplaner. Detta betyder bl.a. att årskurserna inte har samma antal svenskkurser i deras läroplan. De lokala läroplanerna är anonymiserade och kallas här läroplaner för VFs yrkesinstitut (Västra Finlands yrkesinstitut 2011a; Västra Finlands yrkesinstitut 2011b).

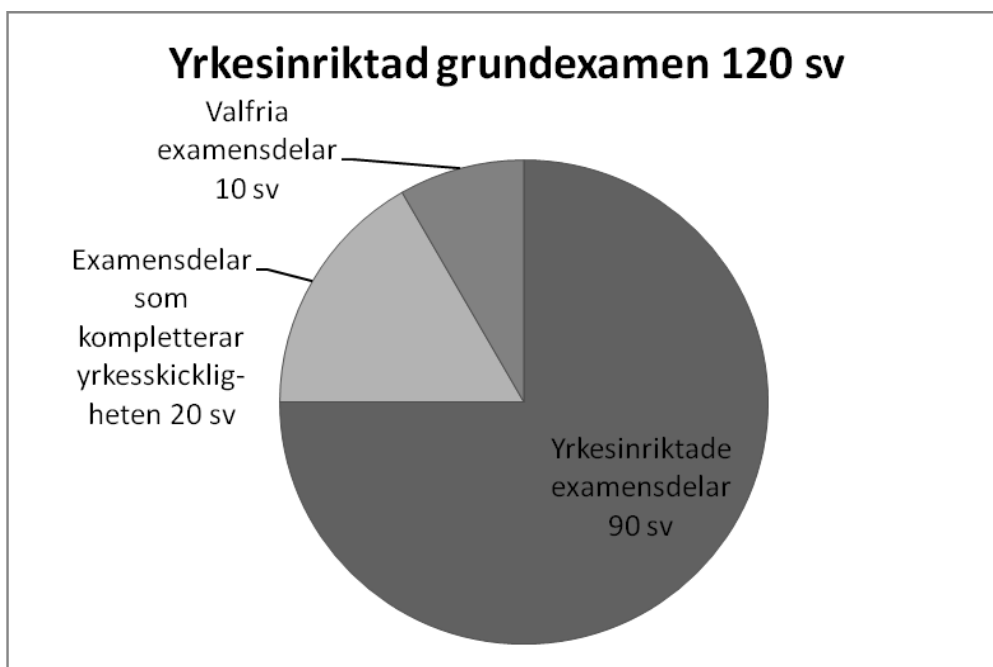
2.1 Yrkesinriktade grundexamina och dess uppbyggnad

De två väsentliga skolformerna i andra stadiets utbildning i Finland är yrkesutbildning och gymnasium. Både student- och yrkesexamen ger behörighet för fortsatta studier på högskolenivån. Gymnasieutbildningen är mer allmänbildande medan yrkesutbildningen är praktiskt betonad och ger studeranden grundläggande yrkesfärdigheter inom en viss bransch. Det finns nio olika utbildningsområden:

1. det humanistiska och pedagogiska området
2. kultur
3. det samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området
4. naturvetenskaper
5. teknik och kommunikation
6. naturbruk och miljöområdet
7. social-, hälso- och idrottsområdet
8. turism, kosthålls- och ekonomibranschen
9. säkerhetsbranschen

(Opintopolku 2013).

En grundskolebaserad yrkesexamen tar tre och studentexamensbaserad två år. Examen är grovt indelad i yrkesinriktade studier, examensdelar som kompletterar yrkesskicklighet och fritt valbara studier (Figur 1). Betoningen ligger på de yrkesinriktade studierna som strävar efter att bygga upp studerandenas yrkesskicklighet genom utbildningen. Dessa studier omfattar 90 av tillsammans 120 studieveckor² inom hela examen. Examensdelarna som kompletterar yrkesskicklighet består av allmänna ämnen såsom modersmål och främmande språk. De fritt valbara studierna kan vara kurser från de två förstnämnda examensdelar eller gymnasiekurser. (Utbildningsstyrelsen u.å. c.)



Figur 1. Yrkesinriktad grundexamens uppbyggnad [efter Utbildningsstyrelsen u.å. c].

Gymnasieutbildningen avslutas med studentskrivningar där studeranden visar sina teoretiska kunskaper i minst fyra ämnen. I den grundläggande yrkesutbildningen skriver studeranden ett skriftligt slutarbete samt visar sitt yrkeskunnande i praktiken under utbildningen. Varje yrkesexamen innehåller minst 20 studieveckor praktik i form av *inlärning i arbete*. Studeranden visar sin yrkesskicklighet på arbetsplatser i en autentisk miljö genom *yrkesprov*. (Utbildningsstyrelsen u.å. b.) I yrkesprovet bedöms studerandens förmåga att utöva arbetsuppgifter. Jämfört med studentexamen är

² En studievecka motsvarar ca 40 timmars studier.

bedömningen av yrkesprov mer processartad eftersom inläring i arbete ingår i kurshelheter under hela yrkesutbildningen. Typiska sätt att visa yrkesskickligheten i merkonom- och närvårdarutbildningar är olika kundbetjäningssituationer. Enligt läroplansgrunder inom företagsekonomi (Utbildningsstyrelsen 2013:35–36) påvisas i yrkesproven bl.a. behärskande av arbetsmetoder och kundservice enligt organisationens anvisningar.

För närvarande är bestämmelserna om yrkesutbildningen under revidering. Justeringar i examensgrunder ska träda i kraft 1.8.2015. De mest betydande ändringarna är att studieveckor ska ersättas med kompetenspoäng och *examensdelar som kompletterar yrkesskickligheten* ska kallas för *gemensamma examensdelar*. (Utbildningsstyrelsen 2014.) När studieveckor anger hur många timmar studeranden måste arbeta för ett visst antal studieveckor, framhäver kompetenspoäng eller ECVET-poäng (*Det europeiska systemet för överföring av studieprestationer inom yrkesutbildningen*) studerandens kunskaper, färdigheter och kompetens som kan vara skaffade också på något annat sätt än genom studier, och de är lika värda. Syftet är också att öka rörligheten inom EU, och när beskrivningssättet är enhetligt och genomskådligt blir kartläggning och godkännande av kompetens och studieprestationer enklare. (Undervisnings- och kulturministeriet u.å.)

Den yrkesinriktade grundexamen är 120 studieveckor nu och efter ändringen är det 180 kompetenspoäng, dvs. en studievecka är grovt sagt en och en halv kompetenspoäng. Emellertid ska studieveckorna i olika examensdelar inte nödvändigt överföras till kompetenspoäng direkt enligt denna formel. Varje examensdel ska betraktas ur tre synvinklar: hur stor del är examensdelen i fråga av hela examen, hur svår är examensdelen jämfört med andra examensdelar och hur betydande är examensdelen när det gäller fortsättande till arbetsmarknad eller vidare studier. De 180 kompetenspoängen utgörs av 135 poäng av yrkesinriktade examensdelar, 35 poäng av gemensamma examensdelar och 10 poäng av valfria examensdelar. (Undervisnings- och kulturministeriet 2014.)

2.1.1 Företagsekonomi

En merkonom som har avlagt grundexamen inom företagsekonomi är sakkunnig inom försäljning och handel. Examen består av tre utbildningsprogram som har olika ekonomiska betoningar.

- Kundbetjäning och försäljning
- Ekonomi- och kontorstjänster
- Informations- och bibliotekstjänster

(Utbildningsstyrelsen 2013:11.)

En utbildad merkonom kan ”utföra olika arbetsuppgifter inom ekonomi, kontor och bibliotek liksom inom offentlig förvaltning samt på banker och försäkringsbolag” (Utbildningsstyrelsen 2013:10). Arbetsfältet för en merkonom är brett mellan utbildningsprogrammen. Redan läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2013:10) framhäver att yrkesexamina bygger på arbetslivets behov och att studeranden ”kan bygga upp sin examen av olika examensdelar” och på det sättet ”göra examen mer mångsidig” för att ”kunna arbeta inom alla branscher”.

2.1.2 Social- och hälsovårdsbranschen

En närvårdare arbetar inom vård, omsorg, fostran och rehabilitering. Närvårdaren är utbildad att möta klienter och patienter i olika livsskeden och främja deras välfärd. (Utbildningsstyrelsen 2010:8.) Fast merkonomer och närvårdare arbetar inom olika branscher, är båda yrkena kraftigt profilerade som serviceyrken i de nationella läroplansgrunderna. Grundexamen inom social- och hälsovårdsbranschen innehåller flera utbildningsprogram än företagsekonomi.

- Kundbetjäning och informationshantering
- Akutvård
- Rehabilitering
- Vård och fostran av barn och unga
- Mentalhälsoarbete och missbrukarvård

- Sjukvård och omsorg
- Munhälsovård
- Handikappomsorg
- Äldreomsorg

(Utbildningsstyrelsen 2010:9–13).

I läroplansgrunderna betonas *människonära karaktär* i närvårdaryrket. Närvårdaren ”behärskar den för yrket centrala kunskapsbasen, som behandlar sambandet mellan människan, hennes psykosociala och fysiska miljö samt samhället” (Utbildningsstyrelsen 2010:8). Arbetsfältet är brett och varierar mellan utbildningsprogrammen ännu mer än i företagsekonomi. I allmänhet profileras närvårdare ofta som ”framtidens yrke” eftersom vårdbranschen har ett växande behov för utbildade närvårdare.

2.2 Språkstudier inom yrkesutbildning

Gemensam europeisk referensram för språk är en riktlinje för språkinläring utarbetad av Europarådet, och på den baserar sig också kursplanerna för språk i yrkesutbildningen. Genom att beskriva de kunskaper man borde lära sig för att kunna uttrycka sig effektivt på ett främmande språk fungerar referensramen som en grund för läroplaner och examina. I referensramen finns det också sex färdighetsnivåer på skalan A1–C2, från nybörjarnivå till avancerad nivå. Definitioner av de gemensamma referensnivåerna presenteras i bilaga 1. Den nationella läroplanen använder en finsk tillämpning av de skalor som ingår i den europeiska referensramen och har sammanlagt tio färdighetsnivåer från A1.1 till C1.1 (Opetushallitus, u.å.). Referensramens färdighetsnivåer fungerar som en grund för självvärdering så att studeranden vet t.ex. vilken kurs är som lämplig för honom eller henne. Framför allt underlättar referensramen student- och arbetsutbyte i Europa. När man har samma bedömningskala blir språkstudier och andra kvalifikationer som är utförda i ett land lättare godkända i övriga länder. (Skolverket 2007:1.)

Främmande språk kan ingå i de yrkesinriktade studierna eller de kompletterande examensdelarna. Alla studerar en studievecka svenska som går under namnet *Det andra inhemska språket, svenska* och två studieveckor *Främmande språk* (oftast engelska) i den sist nämnda examensdelen (Utbildningsstyrelsen 2013:236–239). Kursen *Det andra inhemska språket, svenska* har både yrkesrelaterade och allmänna mål. Innehållet består av branschvisa teman men studeranden styrs också att hitta sina egna inlärningsstrategier, dvs. lära känna sig själv som inlärare i svenska. Målet är att studeranden klarar av rutinmässiga arbetsuppgifter efter kursen, t.ex. studeranden kan skriva enkla meddelanden som hör ihop med arbetet och fungera i de vanligaste talsituationerna. I kursbeskrivningen ingår att skaffa färdigheter att kommunicera på svenska om teman som är bekanta för studeranden. Viktigt är också att förstå språkets och kulturens betydelse. Bedömningsskalan i yrkesutbildning är Nöjaktiga N1, Goda G2 och Berömliga B3. För att få vitsordet Goda G2 i svenska måste studeranden vara på den europeiska referensramens färdighetsnivå A1.3–A2 i hör- och läsförståelse och på nivån A1.3–A2.1 i tal och skrivning. Språkligt rör kursen sig alltså på en nybörjarnivå (se Opetushallitus u.å.; bilaga 1). (Utbildningsstyrelsen 2013:236–237.)

Målet för *Främmande språk* är att man skulle behärska branschens betydande kundbetjänings- och interaktionssituationer samt kunna ”fungera i en mångkulturell och flerspråkig omgivning”. Innehållet i bedömningskriterier är samma som för *Det andra inhemska språket, svenska* men färdighetsnivåerna för vitsordet G2 är A2.2 i hör- och läsförståelse och A2.1 i tal och skrivning. (Utbildningsstyrelsen 2013:237–239.)

Dessutom har examina inom servicebranscher språkkurser i de yrkesinriktade studierna. Kravet på yrkesskicklighet i läroplansgrunderna bildar bedömningsbasen för de yrkesinriktade studierna och enligt dem bedöms också språkkunskaper. Detta betyder att studeranden måste visa att han eller hon kan betjäna kunder på ett främmande språk och svenska i yrkesproven. I läroplansgrunder inom företagsekonomi (Utbildningsstyrelsen 2013:29) ingår helheten *Kundservice* i alla grundexamina. Ett delområde inom *Kundservice* är ”behärskande av den kunskap som ligger till grund för arbetet” (Utbildningsstyrelsen 2013:31) och där är språket ett bedömningsföremål. För att en finskspråkig studerande ska få vitsordet Nöjaktiga N1 måste han eller hon kunna

betjäna kunden på finska och klara sig ”behjälpligt på svenska i servicesituationer samt på ett främmande språk”. Kriterierna för vitsordet Goda G2 skiljer sig från föregående bara på att man ”sköter servicesituationer på svenska samt på främmande språk”. Det högsta vitsordet Berömliga B3 får man om man kan sköta servicesituationerna ”smidigt”. (Utbildningsstyrelsen 2013:33.) Ovannämnda kriterier för vitsorden är grunden för bedömning i alla språkkurser i yrkesstudierna också inom social- och hälsovårdsbranschen (Utbildningsstyrelsen 2010). Den används i alla svenskkurser som ingår i de yrkesinriktade studierna i VFs yrkesinstitut.

Läroplansgrunderna bestämmer inte hur många studieveckor de skolspecifika läroplanerna ska innehålla språkkurser. Det beror på utbildningsanordnare som värderar hur mycket språkundervisning behövs i respektive utbildningar. Målsättningar är dock samma oberoende av hur många kurser i främmande språk finns med i läroplanen. I VFs yrkesinstitut har merkonomstuderande flera kurser i svenska och engelska i de yrkesinriktade studierna. Till exempel utbildningsprogrammet för kundbetjäning och försäljning innehåller fyra kurser i svenska och fyra i engelska, sammanlagt tio studieveckor. Svenskkurserna heter följande (motsvarande kurser i engelska i parenteser).

- Svenska i kundbetjäning, 1 sv (Engelska i kundbetjäning)
- Expeditens svenska, 1 sv (Expeditens engelska)
- Export/Import dokument, 2 sv (International Trade English)
- Handelssvenska, 1 sv (Commercial English)

Enligt kursbeskrivningarna är språkliga mål funktionella: studeranden utnyttjar sina språkkunskaper i servicesituationer och sköter servicesituationer smidigt på svenska. Målen motsvarar det som står i *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* (Utbildningsstyrelsen 2013:33) för merkonom om krav på yrkesskicklighet. Svenskkurserna är indelade så att studeranden avlägger de två första kurser under första studieåret och de två sista under det tredje. Den lokala läroplanen innehåller inga detaljerade beskrivningar om hur svenskkurserna skiljer sig från varandra. (Västra Finlands yrkesinstitut 2011a.)

I VFs yrkesinstitut innehåller alla utbildningsprogram för närvårdarstuderande bara en kurs i svenska och en i engelska, sammanlagt två studieveckor. De heter följande:

- Svenska i kundservice, 1 sv
- Engelska i kundservice, 1 sv

Studeranden avlägger kurserna under det tredje studieåret, och målet med kurserna är att studeranden kan utnyttja sina språkkunskaper i servicesituationer. (Västra Finlands yrkesinstitut 2011b.) Det motsvarar det som står i *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* (Utbildningsstyrelsen 2010) för närvårdare under varje utbildningsprogram (t.ex. akutvård: Utbildningsstyrelsen 2010:74).

Ändringarna som pågår inom yrkesutbildningen (se kap. 2.1) inverkar kraftigt också på språkundervisningen. Nuvarande *kompletterande examensdelar*, blivande *gemensamma examensdelar* kommer att vara 35 kompetenspoäng (i stället för 20 studieveckor) varav examensdelen *kunnande i kommunikation och interaktion*, som innehåller modersmålet, det andra inhemska språket och främmande språk, är 11 kompetenspoäng (tillsvidare sju studieveckor), vilket följer principen att en studievecka motsvarar en och en halv kompetenspoäng (Undervisnings- och kulturministeriet 2014). Betygsättningen blir annorlunda när alla språk hör till samma examensdel och följaktligen måste lärarna ge bara ett gemensamt vitsord när hela examensdelen är avlagd. Enligt ett utkast (Opetushallitus 2014:1) ska poäng delas mellan olika språk så att modersmålet är 5 kompetenspoäng (tillsvidare 4 studieveckor), det andra inhemska språket, svenska 1 kp (det andra inhemska språket, finska 2 kp) och främmande språk 2 kp. Detta betyder att obligatorisk undervisning minskas och studeranden har mer valfrihet i språk än hittills. Hur revideringen inom yrkesutbildningen påverkar antalet språkkurser i yrkesstudier, vet man inte.

För närvarande har alltså både merkonom- och närvårdarstuderande en studievecka svenska och två studieveckor främmande språk i de kompletterande examensdelarna. Men när det gäller språkkurserna i yrkesstudier, har merkonomstuderande betydligt mer kurser än närvårdarstuderande.

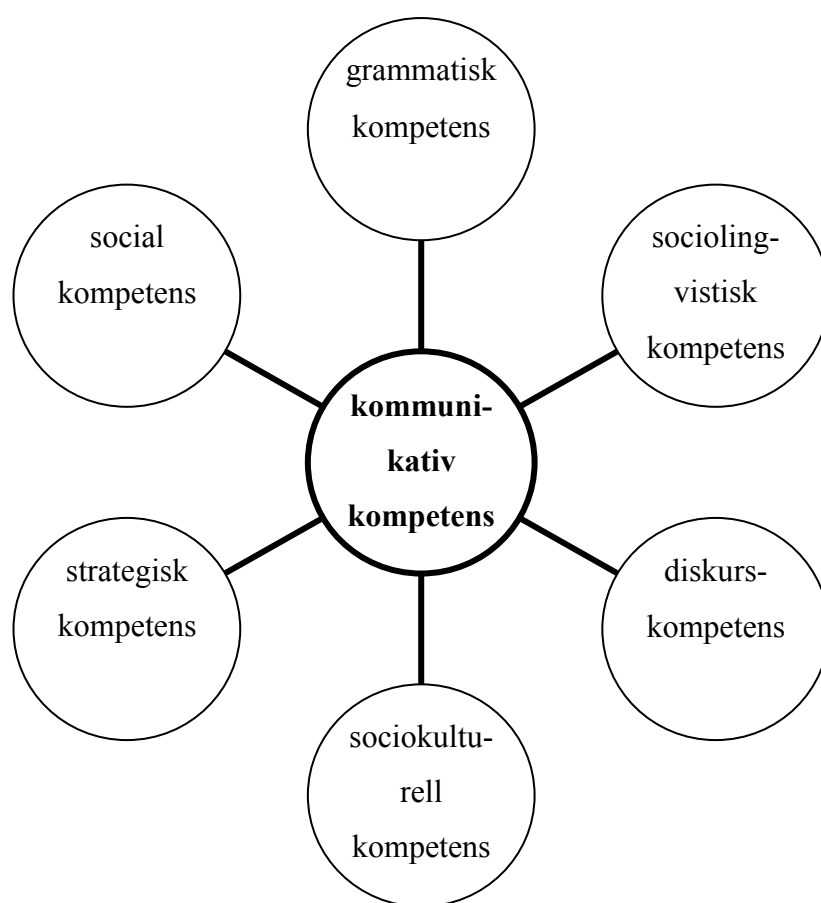
3 Kommunikativ språkundervisning

I början av 1900-talet hade språkundervisning huvudfokus på språkriktighet och grammatik. Men i mitten av århundradet började det att uppstå ett behov att lära språk ur kommunikationens perspektiv och behov. Fastän man började försöka undervisa talat språk, betonade undervisningen fortfarande behärskande av grammatik. (Byram & Méndez García 2009:491.)

Kommunikativ språkundervisning ('communicative language teaching', CLT) utbildades relativt självständigt både i Nordamerika och i Europa. I Förenta Staterna var det speciellt lingvist Noam Chomsky och antropolog Dell Hymes som utvecklade teorin om den kommunikativa språkundervisningen på 1960- och 1970-talen. Chomsky hade en mer individuell synpunkt när han gjorde skillnad mellan *kompetens* (dvs. kunskaper i grammatiska regler) och *utförande* (dvs. användning av språket i en verklig kontext). Hymes, för sin del, tog med också social dimension och utformade att språkteorin inte borde innehålla bara *grammatikalitet* utan också *acceptabilitet*, dvs. den ena accepterar den andras språkform. På 1980-talet tog lingvist Stephen Krashen teorin vidare när han undersökte relationen mellan *tillägnande* och *inläring*. Han konstaterade att man inte kan lära sig språket utan man bara anskaffar det om omständigheter är gynnsamma, och det är lärarens plikt att erbjuda sådana omständigheter. Aktiviteter under lektioner borde vara sådana som fäster inlärnarnas uppmärksamhet mer på innehållet än på själva språkformerna. Sådana typer av undervisning är t.ex. språkbad och CLIL-undervisning (se mer kap. 3.2.1). Däremot i Europa var det inte bara antropologer och lingvister som utvecklade den kommunikativa språkundervisningen utan också Europarådet och dess *Gemensamma europeiska referensram för språk* svarade på lingvistiska behov. (Byram & Méndez García 2009:492–496.)

Den kommunikativa språkundervisningen ville alltså identifiera andra kompetenser än bara grammatik som är viktiga i muntlig kommunikation. Byram och Méndez García (2009:499) kombinerar nordamerikanska och europeiska definitioner av den kommunikativa kompetensen och den presenteras i figur 2 nedan. Till grammatisk

kompetens hör kunskaper i grammatiska termer och regler. Sociolingvistisk och sociokulturell kompetens samt diskurs-kompetens handlar alla om att kunna använda rätt slags typ och genre av språk i en viss kontext och referensram. Strategisk kompetens betyder att man kan använda olika kommunikativa strategier och på det sättet kompensera möjliga brister i sin kommunikation. Till sist omfattar social kompetens både viljan och förmågan att vara i interaktion med andra människor, dvs. man måste ha både rätt attityd och färdigheter att klara sig i sociala situationer. (Byram & Méndez García 2009:499.)



Figur 2. Kompetenser som utgör den kommunikativa kompetensen; anpassad efter Byram & Méndez García (2009:499). [mina översättningar]

Hur den kommunikativa approachen syns i praktiken, speciellt i klassrummet, ger Byram och Méndez García olika slags grundläggande principer för. Framför allt måste approachen utveckla inlärares kommunikativa kompetens och det förutsätter att läraren

måste själv vara kommunikativt kompetent. Läroplanen ska innehålla sådana element som både allmän och specifik språkkompetens samt kunskap om sociokulturella aspekter av språket. Materialet måste vara autentiskt och uppgifterna sådana som uppmuntrar till och utvecklar kreativitet, t.ex. drama och rollspel. Att kunna uttrycka sig med grammatisk exakthet är inte så centralt, utan viktigare är att kunna uttrycka sig flytande och förståeligt och att försöka vara i interaktion. Om felen inte stör kommunikation, ska de kommenteras bara om inläraren gör dem regelbundet. I betygsättning kan läraren använda olika slags redskap, t.ex. essäer, föredrag och portföljer men huvudkriteriet måste vara just flytet i språket, inte grammatisk exakthet. (Byram & Méndez García 2009:500–503.)

Enligt min åsikt syftar språkundervisningen inom yrkesutbildning till att studerande ska kunna kommunicera med språket i verkliga kontexter och inte är rädda för grammatiska fel. I min undersökning utreder jag om de intervjuade lärarna har samma åsikter och om deras undervisning har innehållsbaserade och/eller uppgiftsbaserade drag. Dessa kommunikativa undervisningsinriktningar presenterar jag i det följande.

I följande avsnitt behandlar jag integrering av språk och innehåll i undervisningen. Jag presenterar först vad integrering är för något och sedan innehålls- och uppgiftsbaserade undervisningsmetoder som kan användas i kommunikativ språkundervisning. Efter det behandlar jag fackspråk och undervisning. Först redogör jag för vad fackspråk är för någonting och till sist presenterar jag möjligheter att integrera fackspråk och språkundervisning.

3.1 Alternativ att integrera språk och innehåll

3.1.1 Integrering

Termen *integrering* är mångfasetterad. Grundbetydelsen med integrering är att hitta och genomföra gemensamma innehåll och mål i olika läroämnen. Enligt Aaltonen (2003:54) kan integrering äga rum i en formell utbildning eller i informella kontexter. Man kan

alltså förena teori och praktik eller olika läroämnenas teoretiska innehåll, men inläring kan också hända utanför skola, t.ex. på arbetsplatser (Aaltonen 2003:18).

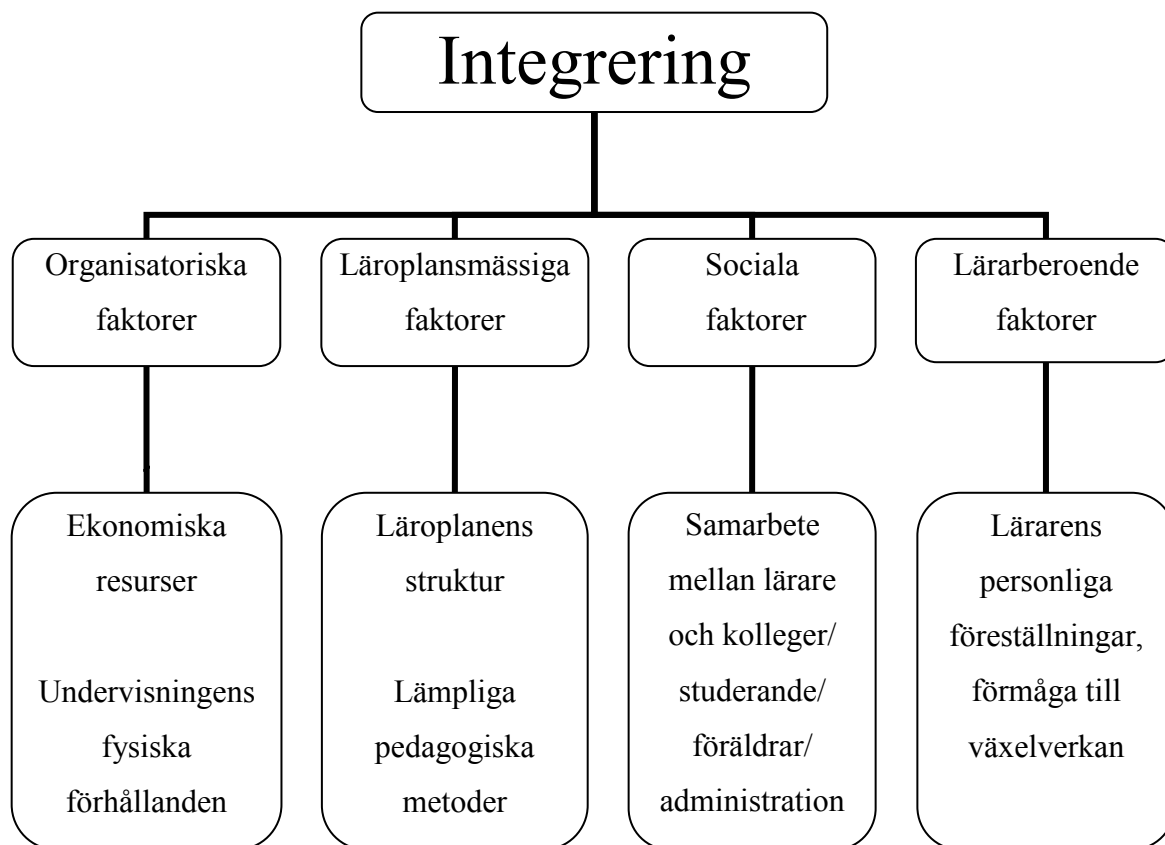
Genom integrering är det lättare för studerande att uppfatta större enheter samt för lärare att undvika överlappande uppgifter (Tarkoma 2004:6–7). Också Aaltonen anser att studerande kan förstå bättre uppgifternas betydelse och utnyttja kunskaper mångsidigare när han eller hon har en mer holistisk bild av sina studier (2003:64). När studerande ser sambandet mellan de teoretiska ämnena och arbetslivet, blir deras motivation att studera t.ex. språk bättre (Kostiainen 2003:177). När läraren använder funktionsinriktade arbetssätt anser jag att det gör undervisningen mångsidigare och på det sättet är till nytta för studerande som har olika slags inlärningsstilar, också dem som har inläringssvårigheter. Också läraren själv har nytta av integrering. När man har arbetspar eller -team, kan man lära sig någonting nytt och få stöd av varandra, dela ansvaret och öka samarbetet mellan kolleger (Aaltonen 2003:61, 70–71).

Det finns många slag av integrering. En lärare kan integrera innehållet inom sitt eget läroämne, t.ex. genom att integrera muntlig och skriftlig kommunikation (Kostiainen 2003:162). Att integrera allmänna ämnen med yrkesinriktade ämnen kan hända t.ex. via samordnad undervisning då båda lärare är på plats. Också integreringen mellan olika allmänna ämnen kan vara möjligt om lärare bara hittar gemensamma teman. (Takala 2004:16.) I sin mest begränsade betydelse kan integreringen vara bara planering med en annan lärare men själva undervisningen sker separat (Aaltonen 2003:57).

Integrering medför också utmaningar. Allt kan inte integreras utan de integrerade innehållen måste vara ändamålsenligt valda. När t.ex. en språklärare integrerar sin undervisning med yrkesinriktade studier, måste han eller hon veta tillräckligt mycket om deras innehåll och syfte, och detta kan ibland orsaka osäkerhet hos läraren eftersom yrkesstudierna är utanför hans eller hennes egen specialitet (Aaltonen 2003:51). Språkläraren måste följa med sin tid inte bara inom språkfältet utan också inom yrkesområdet för att kunna märka möjliga integreringsmöjligheter. Samtidigt ger lärarutbildningen knappa förutsättningar för att arbeta inom yrkesutbildningen. Till exempel erbjuder bara Östra Finlands universitet studiehelheten *Yrkesinriktad*

språkundervisning som biämne för närvarande (Itä-Suomen yliopisto 2014). Alla ämneslärare får likadan lärarutbildning oavsett det faktum att ämnesläraren som riktar sig till yrkesutbildningen behöver olika typer av pedagogiska metoder för att kunna integrera sitt ämne till yrkesämne. (Tarkoma 2004:8.) Också arbetstidsarrangemang måste vara flexibla för att möjliggöra integrering. När man utarbetar scheman, måste man ta hänsyn till olika tematiska enheter och inte behandla allmänna ämnen som separata delar (Takala 2004:15–16). Enligt Aaltonen (2003:59) kräver undervisningen i par eller team mer tid än undervisning ensam eftersom man måste reservera mer tid för planering och feedback.

Enligt Aaltonen (2003:62–63) finns det fyra olika faktorer som påverkar integrering, och de presenteras i figur 3. Organisationen som anordnar utbildningen dikterar ganska starkt hurdana de ekonomiska resurser och fysiska förhållanden som möjliggör undervisningen är. Det beror på ekonomiska resurser hur många timmar läraren får t.ex. för planering och hur stora undervisningsgrupper är. Undervisningens fysiska förhållanden för sin del handlar om hurdana läromedel och undervisningsmaterial är. Läroplanens struktur och pedagogiska metoder måste lämpa sig för integrerad undervisning. Till sociala faktorer hör samarbete mellan lärare och yttre samhälle. Både teamwork och stöd från administration, föräldrar och studerande är viktiga för att integrering ska fungera. Till sist påverkar lärarens personlighet och uppfattningar hur engagerad han eller hon är i integrering och i utveckling av sitt arbete och sina undervisningsstilar.



Figur 3. Faktorer som påverkar integrering av undervisning; anpassad efter Aaltonen (2003:62–63). [mina översättningar]

Jag anser att integrering är viktigt inom yrkesutbildningen. Många ungdomar som söker sig till yrkeutbildningen har valt den för dess praktiska betoning och väntar sig lektioner som inte är så teoretiska som i gymnasiet. Men om de allmänna ämnena behandlas som separata delar, och i värsta fall anordnas så att studerande har perioder som innehåller bara dem och inte några yrkesämnen, blir studierna för teoretiska och på det sättet påverkas motivationen hos studerande. Denna undersökning tar reda på hur tre lärare i VFs yrkesinstitut integrerar sin undervisning och om finns det några faktorer som begränsar möjligheter att integrera.

3.1.2 Innehållsbaserad undervisning

Innehållsbaserad undervisning (eng. content-based instruction) är en kollektiv term för undervisningsmetoder som integrerar innehåll och språk. Termen skapades i slutet av 80-talet i Nordamerika (Brinton, Snow & Wesche 1989). Målet med undervisningen

ligger i innehållet som kan vara nästan vad som helst. Modellen har fått varierande former beroende på hur mycket innehållet betonas i undervisningen. Motsatsen till innehållsbaserad undervisning är *språkbaserad undervisning*. I det flesta fall är undervisningen en sammanställning av dessa. Inlärare ökar alltså sina kunskaper i både språk och innehåll.

Starkt innehållsbetonade är t.ex. *språkbadspedagogik* där elever lär sig sakinnehållet i olika skolämnen antingen helt på främmande språket ('fullständig språkbad') eller ungefär halvt på modersmålet och halvt på främmande språket ('delvis språkbad'). Bakom pedagogiken ligger tanken på att elever lär sig innehåll genom språk. (Met 2009:137–138.) En liknande språkinlärningsmetod är *CLIL-undervisning* (eng. Content and language integrated learning) som är utvecklad i Europa. Där studeras innehållet på främmande språk men innehållet kommer inte från vardagligt liv utan från läroämnena, t.ex. historia och geografi. (Wolff 2009:546.)

Som exempel på språkundervisning där språk och innehåll är lika viktiga kan man nämna kurser för *Languages for Specific Purposes* (se mer kap. 4.2). LSP-kurser är riktade till en begränsad grupp människor och kurserna är av typ ”engelska för sjuksköterskor”. Språk sätts in i kontexten, dvs. sjuksköterskor övar möjliga patientsamtal med varandra osv. I denna metod ligger målet på sakinnehållet men i specifika kontexter.

Betoningen mellan innehållet och språket beror på undervisningsmål. Innehållet är ett medel för språkinläring i språkbaserade metoder och tvärtom. (Met 2009:139.) Språkundervisningen i grundskolor och gymnasiet är språkbaserad eftersom deras mål är att öka allmän språkkompetens hos elever. Under språklektionerna studeras varierande teman enligt läroplanen men generellt behandlar temana elevernas vardagliga liv på olika sätt. Däremot är innehållsbaserad undervisning vanlig i högskolor: engelskspråkiga magisterprogram och språkvetenskapliga studier i främmande språk är exempel på dessa. (Met 2009:139.)

3.1.3 Uppgiftsbaserad undervisning

Uppgiftsbaserad undervisning (eng. task-based instruction) är en variation av problembaserad inläring. Modellen utvecklades av N. S. Prabhu i India och den baserar sig på idén att elever lär sig språket effektivare när de koncentrerar sig mer på att lösa en uppgift ('task') än själva språkbruket. Elever tar alltså en aktiv roll i inläring. I början av lektionen får eleverna en uppgift att lösa på främmande språk. Uppgiften kräver att eleverna är kreativa och kommer på en lösning. Uppgifterna är t.ex. ett läkarbesök eller en intervjusituation. När uppgiften är genomförd diskuterar läraren om den tillsammans med klassen och lägger märke till språket. Betoningen ligger på själva uppgiften, inte på språkets strukturer. Rena uppgiftsbaserade metoder kräver förkunskaper från inläraren och därför passar inte för nybörjare. (Long & Norris 2009:598.)

Uppgiftsbaserad undervisning utgår från inlärares kunskaper och behov. Inlärares kommunikativa behov skapar grunden för lektioner och det formar innehållet i uppgifterna. En uppgiftsbaserad lektion har tre faser. Först kommer *pre-task* där läraren introducerar uppgiften. Sedan kommer *task-cycle* där eleverna själv genomför och redovisar uppgiften. Till sist kommer *language focus* där läraren analyserar och utvärderar elevernas uppgifter. (Long & Norris 2009:599–600.)

Språkundervisningen är sällan rent uppgiftsbaserad. Metoden är ensidig och opassande för en nybörjare. Den största fördelen med metoden är autenticitet. Uppgifterna försöker motsvara riktiga kommunikationssituationer som inlärare möter i det vardagliga livet. (Long & Norris 2009:597.) Samtidigt framhävs att språket är situationsbundet och inläraren måste använda lämpligt språk. Ibland översätts *task* till svenska som *projekt* eftersom uppgifterna ofta är projektartade.

3.2 Fackspråklig undervisning

3.2.1 Fackspråk

Gunnarsson (1987) har forskat i svenskt fackspråk, speciellt *facktexter*, i historiskt perspektiv under 1900-talet. Facktexter är texter producerad av fackmän inom deras specialistområden. Textens sändare är en fackman i det behandlade ämnet men mottagaren kan vara en fackman, blivande fackman eller en lekman. Denna definition utgår från kommunikationssituation dvs. från förhållandet mellan sändaren och mottagaren i texten. Själva facktexterna är inte en text-typ utan det finns många olika slags facktexter, t.ex. vetenskaplig text, lärobokstext och populärvetenskaplig text. (Gunnarsson 1987:9–10.) Facktexter hör till *fackspråklig kommunikation* som omfattar skrivande och talande inom yrkeslivet (Gunnarsson 1992:16).

Såsom Gunnarsson (1987), använder Roelcke (2005) termen fackspråklig kommunikation. Enligt Roelcke bygger *den fackspråkliga kommunikationsmodellen* på textens sändare och mottagare. När Gunnarsson (1987) placerade texten i skriftliga sammanhang, anser Roelcke att text kan vara muntlig eller skriftlig. Både sändaren och mottagaren har en aktiv roll i fackspråklig kommunikation. När det t.ex. handlar om diskussionen om fackområdet växlar sändaren och mottagarens roller bland deltagare. (Roelcke 2005:15–16.)

Svenska Akademiens ordbok definierar begreppet fackspråk som ”i visst fack nyttjat språk(bruk)” (Svenska Akademiens ordbok). Fackspråk är alltså ett kollektivt begrepp för specialiserat språk inom ett visst område. Från första början betonade man termer och ordförråd när man talade om fackspråk. Senare vidgades det till texter, och nuförtiden ser man texter i en kommunikativ kontext. (Laurén 1993:9.) Om en kommunikationssituation är fackspråklig eller inte, beror på kommunikationsaspekten, dvs. om både sändare och mottagare är experter på samma område, använder de fackspråk när de diskuterar sitt område. Men om deltagarna i kommunikationssituation befinner sig professionellt långt från varandra, kan de inte använda fackspråket på

samma sätt och utan att förändra uttryck för att underlätta förståelse. (Laurén 1993:12–13.)

Fackspråk har ingen entydig definition men man brukar ofta kontrastera det med allmänspråk. Anmärkningsvärt är att fackspråk inte kan definieras genom ett drag, t.ex. specialiserat ordförråd. Därför beaktar definitioner av fackspråk språket som system i stället för att koncentrera sig på en del av det. Problematiskt med jämförelser mellan fackspråk och allmänspråk är att skilja dessa från varandra: vad är fackspråk och vad allmänspråk. Nordman (1992:9) konstaterar att fackspråk används för differentierade syften som man kan dela in i fackområden. Sådan indelning är inte möjlig i allmänspråk eftersom man använder det i odifferentierade syften. Nordmans definition utgår från syften, dvs. från kommunikationssituationen. Enligt Gunnarsson (1987:10) kan vi skapa kriterier om språk som talas och skrivs i vissa betingelser är fackspråk eller inte. Hon nämner patientsamtal som exempel. Om språk som läkaren pratar med patienten avviker tillräckligt från språk i vardagssamtal, kan språket definieras som fackspråk.

Teknolekt är en språkvariant som specialister inom ett område använder. Deras språk kan kallas för teknolekt när de pratar om sitt område mellan varandra. Fackspråk är ett kollektivt begrepp för alla teknolekter. (Nordman 1992:9; Laurén 1993:14.) *Minilekter* är en speciell typ av teknolekter som begränsar sig till en mindre grupp specialister eller ett bestämt område. Innehållet i minilekter är starkt differentierat, t.ex. stickbeskrivningar och matrecept är minilekter. (Nordman 1992:23; Laurén 1993:16.) För att behärska minilekter krävs nödvändigtvis inga expertkunskaper. Enligt Laurén (1993:16) kan en gymnasist som intresserar sig för bordtennis behärska alla minilekter inom spelet. Ekonomi och vård kan kallas teknolekter som kan indelas vidare i minilekter bokföring, aseptik osv.

I yrkesutbildning måste språkundervisningen betjäna arbetslivets behov, och därför är det viktigt att studerande får lära sig ordförråd på sitt fackområde. Till exempel studerande i utbildningsprogram för mun- och tandvård måste kunna ordförråd som gäller t.ex. instrument och operationer inom tandvård för att de kan samarbeta med tandläkare. Sådant där språkbruk kan kallas fackspråkligt eftersom deltagare i

kommunikationssituation (närvårdare och tandläkare) båda är experter på samma område och de använder ett specialiserat ordförråd som avviker från vardagssamtal när de pratar med varandra. Om språkläraren lär många olika utbildningsprogram, måste han eller hon behärska fackspråk från många områden.

3.2.2 Language for Specific Purposes

Den traditionella LSP forskningen fokuserade mest på att beskriva och klassificera olika typer av språk för specifika ändamål genom att analysera översättningar och andra professionella texter. Nuförtiden fokuserar forskningen mer på saker som gäller språket i en verklig kontext. (Gunnarsson 2008:83–84.) LSP började växa inom tillämpad språkvetenskap på riktigt på 1970-talet då det uppstod ett växande behov för ekonomiskt fackspråk på engelska i affärlivet (Hutchinson & Waters 1987:1–3).

Det finns ingen definition för LSP som alla LSP-forskare skulle acceptera. Men enligt Gnutzmann (2009:518) uppträder följande kriterier för det mesta:

- LSP används av specialister
- det används i skriftlig och muntlig kommunikation inom ett professionellt område men också över professionella gränser
- man utnyttjar det offentligt och över olika områden
- LSP-texter har inte sin egen grammatik utan manifesterar morfo-syntaktiska drag av allmänspråk på ett specifikt sätt

Forskare är dock inte eniga om hur specialiserat språk LSP är. Robinson (1991:4) konstaterar att språket i LPS-kurser inte alltid är specialiserat fackspråk utan arbetsformer på kursen är viktigare än innehållet. Enligt Hutchinson och Waters (1987) kan LSP indelas i akademiskt och icke-akademiskt språk, och de tre huvudområden i LSP är naturvetenskaper (Language for English and Technology), ekonomi (Language for Business and Economics) och samhällsvetenskaper (Language for Social Sciences). Alla omfattar både akademiskt språk och språk för arbetslivet, dvs. mer praktiskt betonad språkanvändning. (Hutchinson & Waters 1987:16–17.)

Roelcke (2005) och Vogt (2009) för sin del anser att LSP hör till akademiska kontexter. Roelcke pratar om en fackspråklig språkundervisning i modersmål och främmande språk. Målet med undervisningen är att förbättra inlärares receptions- och produktionskompetenser i respektive fackområden. Enligt honom är högskolor de primära undervisningsomgivningarna för fackspråket. Roelcke gör också en skillnad mellan undervisningen för nybörjare och undervisningen för inlärare med förkunskaper i främmande språk. Nybörjare behöver lära sig allmänspråk utöver fackspråk. De inlärare som redan kan språk i något avseende kan koncentrera sig i fackspråkliga innehåll (kommunikation). Språkkursens innehåll för sådana inlärare är ett urval, dvs. vad inlärares behöver kunna i fackspråklig kommunikation. (Roelcke 2005:147–148.)

Gnutzmann (2009) redogör för hurdan LSP-undervisning är. När läraren lär LSP måste han eller hon ta hänsyn till att kursen inte syftar bara till att lära terminologi utan också strategier för tolkningar och slutledningar, så att inlärare kan t.ex. gissa främmande ordets betydelse på basis av kontexten. Undervisningsmetoderna måste väljas enligt inlärares språkliga behov, och om inlärares har bättre kunskaper i branschen än språklärare, skulle det vara nyttigt att ta dem med vid planering av kursen. Gnutzmann ser att undervisning i LSP gäller ömsesidigt utbyte av kunskaper mellan lärare och inlärare. Materialet och uppgifterna på en LSP-kurs måste vara så autentiska som möjligt, och språkkunskaper och kunskaper i specialområde borde samspela. Jämfört med Roelcke (2005) anser Gnutzmann att en inlärare som har knappa kunskaper i sin bransch får i första hand mer fackkunskaper och i andra hand språkkunskaper av LSP-kurs. Men för en inlärare med omfattande fackkunskaper, är en LSP-kurs främst en möjlighet att utvidga språkkunskaperna. (Gnutzmann 2009:527–532.)

LSP-lärares roll är inte entydig. Gnutzmann (2009:531) anser att läraren befinner sig någonstans mellan lärare i främmande språk och specialist i fackområde. Men enligt Robinson (1991) har en typisk LSP-lärare pedagogisk behörighet men inte expertkunskap i inlärares fackområden. Dock måste LSP-lärares ha en viss kunskap i det fackspecifika innehållet han eller hon undervisar i. LSP-lärares planerar kurser, dvs. innehållet, arbetsformerna och bedömningen, relativt självständigt. LSP-lärares har inte

alltid möjlighet att använda färdigt material i kurser eftersom sådant material som uppfyller inlärarens specifika behov inte finns i alla fackområden. Dessutom kräver LSP-kurser autentiskt och aktuellt material samt individuell planering av läraren. Därför påverkar också tidsbrist LSP-lärarens arbete. (Robinson 1991:79–85.)

En LSP-kurs baserar sig på en *behovsanalys*, alltså kursens innehåll är begränsat till inlärarens behov. Kursen är uppbyggd kring kommunikation i situationerna som inlärare möter i arbetslivet. När övningarna och materialet är autentiska är inläraren mer motiverade att lära sig språk. Jag kan ta en grupp ingenjörer på ett mellanstort företag som exempel. De har märkt att de har otillräckliga kunskaper i svenska för att kunna kommunicera med svenskspråkiga kunder. Företaget bestämmer sig att vända sig till en privat utbildningsanordnare. Under förutsättningen att anordnaren inte har kurser med fasta kursinnehåll är det lärarens uppgift att bedöma kursdeltagarens behov och förkunskaper och på det sättet planera innehållet och arbetsformerna för kursen. Ingenjörernas behov för svenskspråkig kundservice ger undervisningen en *mål-orienterad karaktär*. (Hutchinson 1991:2–5.) Det är sannolikt att ingenjörerna har begränsade möjligheter att ägna sig åt språket t.ex. på grund av tidsbrist. Detta betyder att kursprogrammet också är begränsat till t.ex. övning av motsvarande praktiska situationer som ingenjörerna har på arbetsplatsen (*uppgiftsorienterad undervisning*, se kap. 3.1.3).

Enligt min åsikt har LSP några strukturella problem. Det första är indelningen mellan språket och innehållet: handlar det mer om yrkeskontexter eller allmänna kontexter i undervisningen? Det andra problemet är inlärares förkunskaper. Fast LSP handlar om innehållsbaserad undervisning, förutsätter den några slags förkunskaper från inläraren. Dessutom är det omöjligt att undervisa bara fackspråkligt innehåll om inläraren är helt omedveten av språkets strukturer. Det tredje problemet är tidsrelaterat. Kurserna är ofta så korta att det inte ökar inlärares språkkompetens. I stället förblir inläringen på en ytlig nivå, dvs. inlärare lär sig t.ex. fraser utantill men förstår inte hur de är uppbyggda. Det fjärde problemet är LSP-lärarens kunskaper i fackområdet. LSP-läraren måste ha en viss kunskap i fackområdet för att kunna skapa autenticitet på LSP-kursen. Men samtidigt måste han eller hon vara först och främst språkexpert.

I min undersökning tar jag reda på hur de intervjuade lärarna i VFs yrkesinstitut ser relationen mellan fackspecific innehåll och språk, dvs. hur LSP syns i praktiken. Enligt min åsikt representerar speciellt språkkurser för olika utbildningsprogram just denna LSP-undervisning eftersom studerande lär sig fackspecifika ord och fraser där.

3.2.3 Vocationally Oriented Language Learning

Europarådet skapade termen *Vocationally oriented language learning* (VOLL i forts.) på 1990-talet i samband med projektet *Language Learning for European Citizenship*. Termen VOLL begränsar inte sig till bara engelska utan den omfattar alla främmande språk. VOLL syftar till att öka språkliga kunskaper både i inlärares arbete och liv, och därför omfattar det språkinläring på en mer allmännivå än LSP. VOLL är särskilt avsett för mer praktiska arbetskontexter för att möta behoven som uppstår i yrkeslivet. Inlärares motivation för språkinläring kommer från att bemöta yrkeslivets krav och förbättra kommunikationen på arbetsplats. VOLL handlar alltså om vardagligt språk som används i professionella sammanhang. (Vogt 2009:66.)

VOLL är samtidigt innehålls-, uppgifts- och projektbaserad inläring (se kap. 3.1.2 och 3.1.3). Innehållet i undervisningen kommer från inlärares behov i arbetskontexter som kan vara t.ex. att betjäna kunder på främmande språk. Läraren kan möta dessa behov genom uppgifterna som representerar verkliga situationer i arbetslivet. Uppgifterna är ofta komplicerade projekt i sin natur eftersom de är avsedda för att motsvara inlärares yrkesvärld. Eftersom uppgifterna strävar efter att imitera verkliga situationer, betonar de inlärares aktivitet och kreativitet. I VOLL är det viktigare att kunna kommunicera med främmande språk än att lära sig utantill listor med fackspecifika ord. (Vogt 2009:67.)

Under åren 2005–2007 organiserade Europeiska unionen ett projekt att förenhetliga yrkesinriktad språkundervisning. Projektets syfte var att sätta riktlinjer för VOLL som baserar sig på *Gemensam europeisk referensram för språk* (se Skolverket, 2007). Projektets viktigaste mål var att skapa grunder för lärarens arbete. För det första att

bekanta läraren med yrkesinriktat språk och innehåll. Projektet samlade ihop typiska arbetskontexter inom ekonomi, teknologi, hälsovård och juridik. Avsikten var att ge läraren en uppfattning om kommunikationssituationerna som inlärare möter i arbetslivet. För det andra var projektet avsett för att hjälpa läraren planera kurser vars innehåll är i ständig förändring. (Vogt 2009:69–70.)

Att hålla en kurs enligt VOLL-principer har delvis samma problem som LSP-kurser har. Innan kursen ens börjar, måste läraren känna till kursdeltagares behov: vem de är, vad som kan krävas av dem och vilka mål de har. Sannolikt är att inlärares behov varierar mycket mellan olika studentgrupper. VOLL-lärare är ofta utbildade inom pedagogik och språkvetenskap och har inga expertkunskaper i respektive området även om kunskaper i arbetskontexter krävs av läraren. Utvecklingen i arbetslivet kan gå fort och yrkesspecifik kunskap blir eventuellt gammal. Detta betyder att läraren står inför kravet att följa utvecklingen inom olika branscher för att ha autentiskt material och kunna undervisa yrkesspecifikt innehåll. (Vogt 2009:67–68.)

Eftersom VOLL syftar till att öka språkkunskaper inte bara i arbetskontexter utan också i inlärares liv, anser jag att sådan där inläring sker mer under språkkurser i de kompletterande examensdelarna än i de yrkesinriktade studierna.

4 Metodologiska överväganden

I detta kapitel redogör jag för det metodologiska tillvägagångssättet, dvs. valet av metod och undersökningsgrupp, datainsamlingsmetoderna och metoden som jag använder för dataanalys.

4.1 Val av metod

Valet mellan en kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod beror på vilka frågor forskaren vill få besvarade. Med beaktande av mina forskningsfrågor är ett kvalitativt behandlingssätt det lämpligaste tillvägagångssättet. Jag försöker teckna en bild av språkundervisning i yrkesutbildningen i VFs yrkesinstitut och beskriva dess nuläge genom kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa forskningsmetoden används för att försöka förstå, och den framhäver holismen och beskrivningen av det verkliga och naturliga livet (Hirsjärvi m.fl. 2004:152–155). Holismen betyder att människa borde ses som en helhet, som en del av någon värld (Ronkainen m.fl. 2011:83).

En kvantitativ forskning i sin tur tillämpas på material som lämpar sig väl för numerisk mätning, och en kvantitativ metod används för att förklara och bevisa genom deduktiv slutledning, dvs. slutsatser härleds från någon teori eller tidigare forskning och forskaren kan ha bestämt sig på förhand vilka tänkbara slutsatser studien kan leda till (Hirsjärvi m.fl. 2004:130–131). Den kvalitativa forskningsmetoden för sin del är oftast induktiv på så sätt att teorin härleds från materialet och forskaren vet inte från början vilka resultat som är tänkbara (Hirsjärvi m.fl. 2004:155).

Ofta är materialet i en kvalitativ forskning inte så omfattande som i en kvantitativ forskning eftersom analysen och tolkningen av materialet från ett holistiskt perspektiv annars skulle bli svåra att hantera (Ronkainen m.fl. 2011:83). Följaktligen är kvalitet det viktigaste kriteriet för vetenskaplighet i en kvalitativ forskning, inte antal.

Undersökningsgruppen i en kvalitativ studie är oftast ändamålsenligt valt och slumpmässigt urval är inte använt såsom i en kvantitativ forskning. Ett ändamålsenligt urval betyder att urvalet av undersökningsgruppen baserar sig på vissa teoretiska kriterier som kan gå ut t.ex. på forskningsfrågor (Eskola & Suoranta 1998:18). Med andra ord, för att jag undersöker språkundervisning i yrkesutbildningen, är det inte meningsfullt att använda ett slumpmässigt urval informanter utan att fokusera på språklärare i ett yrkesinstitut.

Min undersökning kan också ses som en fallstudie eftersom jag försöker att skapa en bild av språkläraren inom yrkesutbildning genom att beskriva objektet (i detta fall språkundervisning och -lärare inom två branscher) grundligt. En fallstudie är inte någon forskningsmetod utan snarare en forskningsstrategi (Ronkainen m.fl. 2011:68). Enligt Laine m.fl. (2007:9–10) gäller fallstudien ett grundligt betraktande av ett objekt som kan vara en individ eller ett samfund men också ett händelseförlopp eller en företeelse.

4.2 Undersökningsgrupp

Urvalet av undersökningsgruppen för denna undersökning är gjort genom ändamålsenligt urval (se Eskola & Suoranta 1998:18). Undersökningsgruppen består av två språklärare inom företagsekonomi och en språklärare inom social- och hälsovårdsbranschen. Jag har valt just dessa branscher eftersom de är bland de vanligaste yrkesexamina och inom dessa branscher spelar kundbetjäning en betydande roll. Därför är det viktigt att studerande får kunskaper i främmande språk för att kunna betjäna kunder också på något annat språk än finska. Kriterierna för valet av lärare för intervjun var att personerna undervisar svenska och har arbetat som lärare ungefär tio år. Enligt min åsikt kan sådana personer ge mig tillräckligt information i anslutning till mitt forskningsämne.

4.3 Datainsamling

I detta kapitel redogör jag hur jag har samlat in mitt material. Jag började min forskningsprocess genom att observera språklektionerna i VFs yrkesinstitut under hösten 2011. Jag fick mycket information om hurdant arbete de tre språklärarna har, och på det sättet kunde jag formulera frågor för temaintervjuer som genomfördes i januari 2012. Observationerna fungerar som bakgrundsmaterial för min avhandling medan själva intervjuerna är mitt huvudmaterial som jag ska analysera vidare.

4.3.1 Observering

Enligt Grönfors (2007) kan observering ge mångsidig information med många detaljer av fenomen som studeras men vara samtidigt en väldigt arbets- och tidskrävande forskningsmetod. Grönfors anser att användningen av observering som metod är motiverad speciellt när fenomenet är nästan eller helt okänt för forskaren så att det skulle vara svårt att utarbeta till exempel frågor för en enkät (2007:154). Grönfors (2007:156–159) särskiljer tre typer av observering: dold, icke-deltagande och deltagande observation. I en dold observering vet undersökningsobjektet inte att han eller hon observeras medan icke-deltagande och deltagande observatör gör sin undersökning öppet. Skillnaden mellan de två sista är graden hur mycket forskaren engagerar sig och påverkar undersökningsobjektet. (Grönfors 2007:156–159.)

Svenskundervisningen inom social- och hälsovårdsbranschen var bekant för mig från förut men jag ville börja forskningen med att bekanta mig ännu mer med yrkesutbildningen, och speciellt språkundervisningen, genom observering. Social- och hälsovårdsbranschen hade inga pågående kurser i svenska som jag skulle ha kunnat observera under hösten 2011. I företagsekonomi observerade jag ungefär tio (å 90 minuter) lektioner i svenska och två i engelska. Min observering var icke-deltagande för jag satt i bakre delen av klassrummet och gjorde enbart korta anteckningar om lektionens händelser. Jag introducerade mig för läraren och studerandena men betonade att jag inte observerade vissa individer utan gjorde bara allmänna iakttagelser. Min närvaro kan ha påverkat lärarnas och studerandenas beteende särskilt i början men enligt min åsikt har påverkan varit relativt liten eftersom jag observerade bara tre lärare och fyra studentgrupper och de blev snabbt vana vid mig.

Å ena sidan observerade jag allmänna saker under lektioner, såsom hurdana uppgifter studenterna får och hurdana arbetssätt det finns. Å andra sidan koncentrerade jag mig samtidigt på hur yrkesinriktning syns under språklektionerna, t.ex. är exempelsituationer i texter och uppgifter autentiska och tidsenliga samt hur mycket studerande övar sig dessa situationer muntligt. Observationerna gav mig värdefull information om språkundervisningen i VFs yrkesinstitut. På basis av mina iakttagelser

kunde jag å ena sidan formulera mina forskningsfrågor och å andra sidan utforma frågorna för intervjuerna. Eftersom språkundervisningen inom yrkesutbildning var mer okänd för mig än språkundervisningen inom allmänbildande utbildning, skulle både forsknings- och intervjufrågorna ha varit för allmänna utan observeringen. Språklektionerna i VFs yrkesinstitut väckte många frågor gällande just språkundervisning inom yrkesutbildning, t.ex. den låga andelen grammatik, och till de frågorna sökte jag svar med temaintervjuer.

4.3.2 Temaintervju

När man vill veta hurdana åsikter någon person har om en viss sak, är det lättaste och effektivaste att gå och fråga honom eller henne. Det är meningen med en intervju också. Intervjun är ett slags diskussion som äger rum på forskarens initiativ och villkor. Forskaren ska ändå skapa en öppen intervjumiljö så att samspelet med den intervjuade frambringar svar till frågorna som intresserar forskaren. (Eskola & Vastamäki 2007:25–43.)

Det finns tre typer av intervjuer (Hirsjärvi & Hurme 2001:44–48): *strukturerad intervju*, *halvstrukturerad* eller *temaintervju* och *ostrukturerad intervju*. I en strukturerad intervju är formen och ordningsföljden av frågor och påståenden helt bestämda och samma för alla besvarare. Ofta finns det också färdiga svarsalternativ. Svåraste med den strukturerade intervjun är att frågorna måste utformas väldigt noggrant men å andra sidan blir materialbehandlingen då snabbare när frågorna och svaren är entydiga. I en halvstrukturerad intervju, eller också kallas för temaintervju, är ämnesområden och teman bestämda men frågorna är inte exakt formulerade och de kan komma i den ordning och det omfång som känns passande för intervjusituationen. Man behöver inte alltså använda exakt samma frågor med exakt samma ord i varje intervju och den intervjuade kan tala mycket fritt men intervjuaren måste kontrollera att alla temana går igenom med alla intervjuade. Den tredje intervjutypen är av ostrukturerad typ och då försöker intervjuaren få veta intervjuades tankar, åsikter och uppfattningar i sådan

ordning och omfång som de naturligt dyker upp i diskussionen. Den intervjuade kan prata helt fritt och temat kan förändras under loppet av intervjun.

Hirsjärvi m.fl. (2004:199–200) tar upp en typ av kategorisering till, nämligen hurdana grupper forskaren intervjuar. Den vanligaste typen är en individintervju men en gruppintervju för sin del kan vara effektiv eftersom då får man information från många personer på en gång. Valet mellan individ- och gruppintervju beror på undersökningens syfte och på vem som ska intervjuas. Till exempel små barn kan vara lättare att intervjuas i grupper eller med föräldrar.

Häger (2001:64–71) ger råd om hurdana frågorna ska vara och hurdana man borde undvika. Kort sagt är det bra att frågorna är enkla, konkreta och fokuserade, alltså går rakt på sak. Frågan ska inte vara sådan som innehåller flera frågor, t.ex. öppna och slutna frågor samtidigt, och frågan ska verkligen vara en fråga, inte ett påstående eller en kommentar. Frågorna ska också vara så neutrala som möjligt, alltså inte ledande eller överdrivande, för att undvika situationen där intervjuade svarar på så sätt som han eller hon tänker att forskaren vill höra.

Forskaren måste också tänka noggrant på platsen där intervjun ska äga rum. Allmänna principer enligt Eskola & Vastamäki (2007) är att platsen borde vara så lugn som möjligt utan störande faktorer och inte för formell. Att träffa på den intervjuades hemmaplan, dvs. hans eller hennes hem eller arbetsplats, skapar en känsla av trygghet, och när den intervjuade är avslappnad kommer forskaren närmare sitt undersökningsobjekt.

Den mest betydande fördelen med att använda intervju som metod är att den är en flexibel materialinsamlingsmetod. Intervjuaren kan upprepa och förklara frågorna och de kan ställas i den ordning som forskaren anser vara ändamålsenlig. Bortfallet blir relativt lågt eftersom forskaren ofta kommer överens om intervjun personligen. Intervjumetoden är trots allt en tidskrävande insamlingsmetod och analysen av materialet kan vara jobbigt. (Tuomi & Sarajärvi 2009:74.)

Som intervjuform har jag valt en halvstrukturerad temaintervju. Den är enligt Hirsjärvi m.fl. (2004:194) en användbar metod när området som studeras är relativt okänt och när man vill betona att människan skapar meningar. Eftersom de intervjuade lärarna inte var så bekanta för mig, skulle en öppen intervju ha varit svårt att genomföra. Jag anser att sådan där intervjuform kräver mer bekantskap för att intervjusituationen skulle vara så naturlig och öppen som möjligt. Jag anser också att en öppen intervju kräver ganska mycket av forskaren eftersom man måste kunna samtidigt låta diskussionen gå fritt men också styra den tillbaka till det primära temat vid behov. Därför, enligt min åsikt, är en öppen intervjuform inte passande för en nybörjare som jag. En strukturerad intervju för sin del skulle ha varit för opersonlig och den passar bättre för kvantitativa undersökningar. Jag ville att temana och möjliga frågorna var genomtänkta på förhand men att intervjuerna skulle löpa relativt fritt. Därför ansåg jag att en halvstrukturerad temaintervju var lämpligaste för mig och för mitt syfte.

Utifrån mitt syfte och mina forskningsfrågor konstruerade jag den första intervjuguiden. I en intervjuguide anges de ämnen som är föremål för undersökningen och i vilken ordning de tas upp (Kvale 1996:129). Eftersom jag gjorde en halvstrukturerad typ av intervjun, innehöll guiden bara förslag till frågor samt en översikt över de ämnen som jag sökte svar på. Den sista versionen av guiden för intervjuerna (bilaga 2) baserar sig på mina observationer och litteraturgenomgången. Guiden är relativt noggrann men i praktiken behandlades frågorna i den ordning som verkade naturligt i varje intervjusituation. Fastän jag inte gjorde någon pilotintervju, gick den första intervjun bra. Intervjutemana och -frågorna var emellertid noggrant genomtänkta och bara några justeringar och tillägsfrågor behövdes för nästa intervjuer.

Lärarna hade informerats på förhand av mina forskningsfrågor och temaintervjuns karaktär. Intervjun startade med att jag berättade kort om intervjuns karaktär och anonymitet. Intervjuplatserna bestämdes av de intervjuade lärarna men jag önskade att platsen skulle vara lugn för att minimera störningar från omgivningen för att inspelningen skulle lyckas bra. Den första intervjun genomfördes i lärarens eget arbetsrum, den andra i skolans bibliotek och den tredje i ett tomt klassrum. Enligt Kvale (1996:160–162) kan intervjuer registreras med bandspelare, videobandspelare, synkrona

anteckningar eller efterhandsanteckningar som baserar sig i minnet. För att säkra analysen av intervjumaterialet valde jag att använda en modern version av bandspelare, nämligen mp3-spelare för jag kunde föra över ljudfilen till datorn och använda transkriberingsprogram då. En fördel med inspelning av intervjuer är att det gör det lättare att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun (Kvale, 1996:160).

I tabellen nedan finns det grundinformation om intervjuerna. Där finns informanternas fingerade tilltalsnamn och information om deras karriär, samt data om intervjuerna och transkriptionerna.

Tabell 1. Grundinformation om intervjuerna.

Lärarens namn	Lärarens bransch	Antalet arbetsår	Intervjuns datum	Intervjuns längd (min)	Transkriptionens längd (ord)
Nina	social- och hälsovård	17	18.1.2012	37.00	4236
Olivia	företagsekonomi	17	23.1.2012	35.47	4579
Vera	företagsekonomi	15	30.1.2012	41.01	3853

4.4 Databehandling och innehållsanalys

Hirsjärvi m.fl. (2004:209–210) delar upp bearbetning av materialet i tre faser. I den första fasen måste tydliga felaktigheter och möjliga saknande uppgifter granskas. Sedan kan man komplettera informationen, till exempel statistiskt material kan kompletteras med intervjuer. Till sist måste materialet ställas i ordning för kommande analys. Materialet i sin oarbetade form kan vara svårt att analysera som sådan och därför måste det bearbetas på något sätt. Till exempel transkriberas intervjuer och information i enkät matas in i statistiskt program i datorn. Ronkainen m.fl. (2011:120) påpekar emellertid att bearbetning av materialet till analysbar form redan omformar materialet på det sättet att viss information och delar blir raderade. När det gäller t.ex. transkribering måste

forskaren avgöra hur små detaljer texten ska innehålla. Ska man bara skriva det verbala som har sagts eller också t.ex. skratt och pauser, eller till och med intonation och betoningar? Forskningsfrågor och syfte vägleder transkriptionens precision. (Ronkainen m.fl. 2011:119).

Såsom forskningsmetoder kan analysmetoder delas in i sådana som vill förklara (kvantitativa analysmetoder) och sådana som vill förstå (kvalitativa analysmetoder). Här ska jag inte klargöra kvantitativa analysmetoder utan redogöra kvalitativa analysmetoder, speciellt innehållsanalys som är det väsentligaste för min undersökning. Tuomi & Sarajärvi (2009:95–98) delar in kvalitativa analysmetoder i tre perspektiv: *materialbaserade*, *teoribaserade* och *teoristyrda* [mina översättningar] analyser. I en materialbaserad analys är syftet att upptäcka någon logik eller teoribas från materialet. Analyssättet är således induktivt. När det gäller utförandet av analys eller själva resultatet, borde tidigare information och teorier om fenomenet under betraktande ha ingen påverkan. Analyssättet har kritiserats för att bli nästan omöjligt att genomföra eftersom det inte finns sådana rent objektiva iakttagelser utan använda begrepp och forskningsmetoder har redan påverkat resultatet.

En teoribaserad analysmetod för sin del är deduktiv, dvs. analysen baserar sig på en viss teori och vissa färdiga kategorier. Oftast är meningen med analysen att testa någon tidigare information i en annan kontext eller förnya den teoretiska modellen. (Tuomi & Sarajärvi 2009:97–98.) Ett slags kombination av de två ovannämnda analysmetoder är en teoristyrd analysmetod som är abduktiv, dvs. både materialet och teorin påverkar analysen. Analysen baserar sig inte direkt på någon viss teori men teorin och tidigare fakta kan styra och hjälpa utförandet av analysen. (Tuomi & Sarajärvi 2009:96–97.)

Vid en innehållsanalys identifierar och kodar forskaren ofta texten i termer av vissa teman och ämnesområden. Forskaren strävar efter en sammanfattad och allmängiltig kategorisering av de företeelser som är av intresse. Tuomi & Sarajärvi (2009) förklarar att innehållsanalys är en typ av textanalys så som t.ex. diskursanalys men i innehållsanalys strävar man efter betydelser i texter medan diskursanalysen försöker analysera hur dessa betydelser konstrueras.

Ovannämnda indelning i materialbaserade, teoribaserade och teoristyrda kvalitativa analysmetoder gäller också innehållsanalys. Tuomi & Sarajärvi (2009:108–113) citerar Miles & Huberman (1994) som delar materialbaserade innehållsanalys in i tre faser: *reducing*, *gruppering* och *abstrahering* av materialet. Tuomi & Sarajärvi öppnar faserna på följande sätt: reducering av materialet betyder att forskaren t.ex. lyssnar på intervjuerna och transkriberar dem, och efter att ha blivit förtrogen med innehållet söker efter och listar förenklade uttryck. Grupperingen och abstraheringen av materialet pågår samtidigt, och det betyder att forskaren grupperar de förenklade uttrycken till underkategorier som för sin del förenas till överkategorier som till slut förenas till ett sammanfattande begrepp. En teoribaserad innehållsanalys har samma faser men där gruppering och kategorier baserar sig på tidigare teori. En teoristyrd innehållsanalys för sin del skiljer sig från materialbaserad innehållsanalysen bara i det att teoretiska begrepp framväxer ur materialet i materialbaserad innehållsanalysen medan i teoristyrd innehållsanalysen existerar begreppen redan. (Tuomi & Sarajärvi 2009:103–118.)

Hirsjärvi m.fl. (213–215) betonar att forskningsarbetet inte är ännu färdigt när man har analyserat resultat. Resultaten måste nämligen förklaras och tolkas, och forskarens egna slutsatser dras ur analysen. Man bör också sammanfatta resultat till synteser och överväga deras betydelse både i forskningskontext och i mer omfattande kontext.

Min analysmetod har varit en teoristyrd innehållsanalys eftersom både materialet och teorierna om fackspråk har påverkat analysen. Med hjälp av datorprogrammet f4 kunde jag lyssna på intervjuerna och samtidigt transkribera dem. Programmet underlättar transkribering eftersom man kan sakta taltempot och därigenom minska pauser. Men även efter pausen är det lätt att fortsätta transkribering eftersom programmet spolar tillbaka automatiskt några sekunder. Den första transkriptionen var ganska noggrann och innehöll mycket talspråkighet, t.ex. utfyllnadsord 'liksom'. Under det andra lyssnandet raderade jag de utfyllnadsord som inte var nödvändiga för mitt ändamål samt disponerade texten genom att tillägga punkter och komman så att meningarna blev kortare. Meningen med min undersökning är ju att forska i temana som dyker upp i intervjuerna, inte i språket och dess drag. Därför var det onödigt att inkludera t.ex.

intonation eller betoningar i transkriptionen. Sedan grupperade jag svaren efter mina forskningsfrågor och analyserade dem kvalitativt. Jag speglade lärarnas svar i förhållande till forskningsfrågorna och den teoretiska bakgrunden. Analysen av intervjuerna finns i kapitel 6 och diskussion kring resultatet i kapitel 7.

4.5 Etiska överväganden

Deltagande i min undersökning baserar sig på frivillighet, och anonymitet av deltagare garanteras. Jag informerade deltagarna i intervjuer på förhand om syftet med min undersökning och vad temaintervju är för något samt att intervjun ska inspelas och transkriberas. Jag började varje intervju på samma sätt med att betona anonymitet och att de kunde avbryta intervjun när som helst. Transkriberingar och analysen av intervjuer har skickats till dem innan publicering för att de har haft möjlighet att kommentera om de vill utesluta eller tillägga någonting.

5 Analys av intervjuerna

I detta kapitel ska jag utreda och analysera intervjuerna genom olika kategorier som baserar sig på forskningsfrågorna. Intervjuerna med lärarna gick i stora drag i samma ordning som frågorna i bilagan 2 men om läraren själv tog upp något tema redan i en tidigare fas, kändes det naturligt att fråga alla frågor kring det temat redan då. Två lärare arbetar i merkonomutbildningen och en lärare i närvårdarutbildningen. Jag har spelat in intervjuer och transkriberat dem. Jag använder påhittade namn på lärarna i denna avhandling för att skydda deras integritet. Läraren i närvårdarutbildningen kallar jag Nina och lärarna i merkonomutbildningen Olivia och Vera.

5.1 Allmänt

Intervjuerna genomfördes i januari 2012 på lärarnas arbetsplatser. De intervjuade lärarna har alla varit som språklärare minst femton år och inom yrkesutbildning minst tio år. Inom yrkesutbildningen undervisar de på språkkurser både i de kompletterande examensdelarna och i de yrkesstudierna (dvs. språkkurser för utbildningsprogrammen). De alla har undervisat också annanstans, till exempel i grundskolan, gymnasiet samt inom vuxenutbildning³. Alla har undervisat huvudsakligen svenska och engelska.

Lärarna är eniga om att språkundervisningen inom yrkesutbildningen är olik jämfört med gymnasieutbildningen. Utgångsnivåerna och studentmaterialet kan vara olika men mer avsevärda skillnader finns i tyngdpunkter. Medan i gymnasiet betonas språkriktighet och grammatiskt exakt språk samt mer varierande teman, kännetecknas språkundervisningen inom yrkesutbildningen av kommunikationsförmåga samt yrkesspecifika teman och terminologi. Där är det viktigare att våga tala med främmande språk än att uttrycka sig felfritt. Till kommunikativ språkundervisning hör ju att man kan uttrycka sig flytande och förståeligt och att försöka vara i interaktion, medan det inte är så centralt att uttrycka sig med grammatisk exakthet (Byram & Méndez García 2009:500–503).

Mä oon aina ollut niinkun koittanu sitä pitää semmosena lähtökohtana, että tähdätään sinne, että ihminen uskaltaa puhua ruotsia. Että me ei niinkään mennä, toki kielioppiasioita käydään. Nehän on semmosia perusjuttuja mitkä on pakko käydä, mutta se ei oo mulla ollu koskaan semmonen mikään johtoajatus, että pitää olla kieliopillisesti täsmällistä se kieli. ...se korostaa juuri lukiopuolella sitä, että kieli on virheetöntä ja vältetään minkäänlaisia kieliopillisia mokia. Mutta se, että osaaks se sit puhua, on eri asia. (Olivia)

Lärarna anser att det finns skillnader mellan studentgrupper. Nina säger att skillnader dyker fram huvudsakligen i sista årets grupper. Då är studerandena uppdelade i nya grupper enligt deras val av utbildningsprogram (t.ex. akutvård och äldreomsorg) och vissa typer av människor hamnar i vissa utbildningsprogram. Nina har till exempel

³ Av lärarnas begäran specificerar jag inte vem har jobbat och var för att skydda deras anonymitet.

upptäckt att studerandena inom mentalhälsoarbete och missbrukarvård har mindre motivations- och kunnighetsnivå.

Tuota, jostain syystä viime aikoina ... mielenterveys- ja päihdetyössä on ollut niinku, sinne on valikoitunu ... semmoset, joilla on jostain syystä ollut motivaatio ja kielen opiskelu hankalampaa, kun keskimäärin koulutusohjelmissa. (Nina)

Studerandena inom social- och hälsoområdet är till största delen kvinnliga (88 % kvinnor) medan grupperna inom företagsekonomiska området är mer heterogena (60 % kvinnor) (Statistikcentralen 2013). Varken Olivia eller Vera nämner några särskilda utbildningsprogram inom merkonomutbildningen när de konstaterar att det finns skillnader. I Olivias och Veras läroanstalt finns också utbildningsområdet för datanom. Där ser lärarna de största skillnaderna jämfört med merkonomstuderande. Inriktningarna är förstås olika men datanomstuderandena är mestadels manliga och mer engelskaorienterade enligt Olivia.

5.2 Yrkesinriktad språkundervisning och dess krav

5.2.1 Studerande

Alla intervjuade lärare anser att studerandenas språkfärdigheter i svenska har blivit sämre och sämre under lärarnas karriär. Vera berättar att man måste börja kursen med grunder, t.ex. med grund- och ordningstal. Visst finns det sådana som protesterar att ”vi har lärt oss det här redan på högstadiet” men enligt Vera finns det alltmer sådana som inte har lärt sig grunder. Och när det gäller grammatik, är nivån väldigt låg. Nina tycker att det inte lönar sig att satsa för mycket tid på grammatiken eftersom timresursen är knapp och grammatikundervisningen betalar sig inte i slutändan. Olivia konstaterar att det alltid finns en pärla i varje grupp som kan språk men att största delen av de språkligt begåvade går till gymnasiet. Vera antar att den försvagade färdighetsnivån kanske beror på det att man studerar allt mindre språk på grundskolan. Det andra skälet, enligt henne, kan vara att högstadieskolans periodsystem orsakar perioder där eleven har inga kurser i svenska, och om dessa perioder infaller i slutet av grundskolan, kan det hända att

studeranden inte har studerat svenska på länge när han eller hon börjar sina studier i yrkesutbildningen.

Aika alkeista joudutaan alottamaan. [...] Että kyllä melkein, sanotaan, lähdetään numeroista liikkeelle ja nekin on hankalia. Atto-kurssilla kerrataan niitä perusteita lähinnä. Siis otetaan ihan peruskielioppi. Ja sitten otetaan lähinnä fraaseja, että mitä sanotaan, kun tervehditään ja niin edelleen. [...] Ja sit siellä ammatillisella kurssilla taas ihan perus asiakaspalvelutilanteita. Kauheen syvällisesti niitäkään ei ehdi mennä, että täytyy miettiä, että mitkä on niitä semmosia keskeisempiä tilanteita...niin sitte ihan otetaan ne fraasit, mitä siinä nyt lähinnä tarvii. (Vera)

Lärarna anser att de har varit tvungen att sänka sina mål och kompromissa år efter år. Det lönar sig att lära bara grunder för att studerandena ska klara sig på något sätt i situationer där de borde tala främmande språk och, som Olivia säger, att de inte rymmer om kunden talar svenska.

Nyt siinä on jouduttu vähän pudottaa niitä [tavoitteita] alas, että pääasia, että saa suunsa auki, ei lähde karkuun jos asiakas puhuukin ruotsia. Että saa sen asiakkaan edes pidettyä siellä omalla työpaikallaan. (Olivia)

Olivia och Vera tror att deras sista års studerande (år 2012) får någorlunda färdigheter att använda svenska i arbetet eftersom de har haft kurser i svenska ganska jämt under sin studietid. Men första årets studerande har svagare färdigheter när de blir färdiga eftersom antalet kurser har minskats och några av de obligatoriska kurserna har förändrats till valfria kurser. Olivia uttrycker sin oro för studerandenas vidareutbildnings- och arbetslivsfärdigheter om det blir så att någon studerande inte studerar några språk under sitt sista år. Nina, å andra sidan, ser att det också beror på studerandens egen attityd hur mycket han eller hon skapar färdigheter. Enligt Nina får deras studerande massor av material och ordförråd, och om attityden är rätt, klarar man sig väl. Emellertid preciserar hon att studerande kan möta kunden med kundens modersmål bara nöjaktigt men inte på flytande sätt.

Riippuu tarpeestakin hirveen paljon. Jos lähtökohta on se, että ... sairaana heikkona oleva ihminen saa sen lohdun ja tulee kohdatuksi omalla äidinkielellään. Ja toinen pystyy edes auttavasti sen tekemään, niin kyllä, mutta sitten jos pitäs sujuvasti palvella, niin ei. (Nina)

Enligt de intervjuade lärarna anser en del av de studerande att språkstudier är viktiga, en del gör det inte. Olivia och Vera tycker ändå att engelskans betydelse förstås lättare. Nina tar upp att studerandens bakgrund också spelar någon roll. Till exempel de studerande som har gått gymnasiet ser språkstudier som en naturlig del av studier,

medan en vuxenstuderande ser kanske inte språk så nödvändiga om han eller hon har redan satt sitt bo och därför med mindre sannolikhet flyttar bort från studieorten.

När jag frågade om studerandena förstår sambandet mellan språkstudier och sitt blivande yrke, svarade lärarna att största delen förstår det men en del gör det inte. Vera konstaterar att några studerande inser att det är en konkurrensfördel för dem om de kan svenska. Några tycker att engelskan räcker till. Olivia säger att de jämt försöker understryka sambandet mellan språk och yrke, och hon tror att det verkar för det mesta. Också Nina tror att studerandena har rätt slags uppfattning om sambandet mellan språk och yrke, och att de vet att språklektioner är för att de ska förbereda sig för situationer där de ska betjäna kunden på främmande språk. Emellertid speciellt i början av sin studietid avlägger studeranden kurser en i taget och utexaminering känns avlägsen. Ju närmare utexamineringen kommer, desto klarare blir helhetsbilden av alla studier och språkens betydelse. Enligt Tarkoma (2004:6–7) skulle integrering göra det lättare för studerande att uppfatta större enheter. Kostiainen för sin del anser att studerandenas motivation att studera också blir bättre när de ser sambandet mellan teoretiska och yrkesinriktade ämnen och arbetslivet (Kostiainen 2003:177). Integrering mellan yrkesämnen och språk är bland de rekommendationer som *Det språkbildningspolitiska projektet KIEPO* lagt fram för språkutbildningen inom yrkesutbildningen (Luukka & Pöyhönen 2007:26).

När det gäller inläring i arbetet, syns språk växlande. Några studerande kan utföra sin inläring utomlands på platser som är läroanstaltens samarbetspartner. Största delen gör emellertid sin inläring i arbetet i Finland, och Olivia berättar att en del har fått använda engelska under sin inläring, några lyckliga få har fått prata svenska och någon skulle ha behövt kunskaper i ryska. Även om språkkunskap enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2013:33–34, 271) är ett bedömningskriterium i yrkesprov, säger Vera att testningen beror helt på inlärningsplatsen och handledaren av inläringen. Handledaren är oftast lärare i yrkesämnen och mindre ofta testas språkkunskaper separat om studeranden inte behöver använda språk i vanliga kundbetjäningssituationer. Också Härmälä (2008) har märkt att språket spelar en marginell roll i yrkesprov fast det står i läroplansgrunderna att studerandenas språkkunskaper också borde bedömas.

Työssäoppimisen ohjaaja useimmiten on ammattiaineen opettaja, ja ei välttämättä testaa sitä kielitaitoa sen näytön yhteydessä. Ja sitten tietysti on vähän siitähän kiinni, että minkälainen se työssäoppimispaikka on ollu, että jos siellä ... ei oo käynyt yhtäkään asiakasta, joka on puhunut edes sitä englantia, niin sitten vähän pelkään, että se jää aika ohueksi kielen testaaminen siinä näytössä. Että se riippuu paikasta, missä on sen näytön antanu, että kun se näyttö on niinkun niitä normaaleitten työtehtävien hoitamista, että siellä ei niinku sillä tavalla erikseen kukaan lähde sitä kielitaitoa testaamaan. (Vera)

Under lektionerna skulle lärarna ta hänsyn till studerandenas egna intressen om det bara skulle komma några förslag, men det händer sällan. Ändå är läroplanen grunden för vad som ska tas upp under kurserna. Och lärarna säger att de planerar innehållet av kursen själv för det mesta. Lärarna i merkonomutbildningen berättar dock att när det gäller valfria kurser och kurser för gymnasister och vuxenstuderande, finns det bättre möjligheter att ta hänsyn till olika intressen som dyker upp i gruppen. Enligt Gnutzmann (2009) skulle det vara nyttigt att ta studerande med i planering av kursen om de har bättre kunskaper i branschen än språklärare. Gnutzmann ser att lärande av fackspråk och LSP gäller ömsesidigt utbyte av kunskaper mellan lärare och inlärare. I alla fall planerar alla lärare sina kurser på det sättet att innehållet är intressant för studerandena och är riktat t.ex. till ett visst utbildningsprogram. Enligt lärarna är detta en sak som motiverar studerandena.

Vanligtvis kan studerandena inverka ganska litet på uppgiftstyper men då och då kan de välja hur de gör uppgifterna, t.ex. ensam eller parvis. Emellertid kan de påverka uppgifter på det sättet att t.ex. Vera frågar om någon sak ännu är oklar och borde repeteras eller om någon sak är helt klar från förut och då behöver de inte slösa tid på det.

Som sagt, tar studerandena ganska sällan upp sina språkanvändningsbehov självmant. Vanligen är det bara några enstaka ord som de frågar. Olivia berättar att studerandena ibland kan fråga saker som inte gäller studier utan deras privata liv. Till exempel några har svenskspråkiga kompisar och när de skickar Facebook- eller textmeddelande, vill studerandena veta vad meddelandet betyder och hur de ska svara på det.

Motivering av unga studerande kan vara utmanande, speciellt i början av studier. De intervjuade lärarna berättar att de använder frasen ”det här ska ni behöva i arbetslivet” eller liknande ganska regelbundet. Vera b.l.a. har alltid förmedlat hälsningarna från representanter av olika företag till sina studerande. Hänvisning till arbetslivet och dess behov fungerar bra men igen, ju närmare arbetslivet är, desto mer motiverande är sådana fraser. Olivia har märkt att det är bra och effektivt om läraren berättar om sin bakgrund samt sina erfarenheter och malörer med språk. Olivia har uppmanat studerande att ta ut det mesta av fri utbildning så att de inte behöver betala för dyra språkkurser i framtiden när de märker att de skulle behöva kunskaper i svenska.

Yleensä se on toiminu aika hyvin ku mä kerron niille kurssin alussa, ... että mä oon opettanu oikeessa elämässä ruotsia tarvitsevia, ja sitte että ne on maksanu itensä kipeeksi niistä kurseista, kun ne on yhtäkkiä huomannu töissä, että ne tarvii kieltä. Ja että nyt teille talo tarjoaa ... kielenopetusta, niin ottakaa kaikki irti. (Olivia)

En stor motiverande faktor är fortfarande vitsord om än det alltid finns sådana som bara vill bli godkända och inte bryr sig om nummer. För dem spelar det ingen roll om kursvitsord är bara på skalan godkänt – icke-godkänt. Numeriska vitsord (1–3) motiverar mest sådana studerande som strävar efter en tvåa eller trea, säger Vera.

5.2.2 Material

Inom närvårdarutbildningen används boken Livets Puls som lärobok, och inom merkonomutbildning används Framsteg (med grundskolebaserade grupper) och Reflex (med studentexamensbaserade grupper). Olika slags datorbaserade program, t.ex. Promentor och Alfasoft, samt olika slags webbplatser används som ett kompletterande material. Dessutom berättar Olivia att många slags material har samlats under åren och de är ännu användbara om hon bara uppdaterar dem. Både Nina och Vera beräknar att läroböckerna byts ut ungefär med tre års mellanrum. Grundfrågorna föråldras ju inte men speciellt teknologirelaterade saker och termer gör det. Vera ger exempel och berättar att det ännu fanns telefaxar i böckerna för några år sedan.

Nina säger att texterna och övningarna i Livets Puls är ganska duglig och att den nuvarande boken är mer praktisk än tidigare böcker. Enligt Nina är läroboken en grund

för studier, och övergången till ett nytt tema händer just via läroboken. Emellertid anser hon att bara en del av övningarna är tillräckligt bra, och därför har hon ett behov att utvidga temat med andra uppgifter. Hon beräknar att hälften av sakerna som behandlas under lektionerna är ur läroboken och hälften kommer någon annanstans ifrån.

Olivia, för sin del, skulle önska att just läroboken skulle vara grunden för allt och läraren inte skulle behöva utarbeta så mycket extra material, åtminstone inte i form av papperskopior. Men för närvarande använder hon mycket mer sitt eget material än lärobokens material. Också Vera tycker att det finns nästan i varje text någonting som hon skulle vilja förändra och göra på något annat sätt. Både Olivia och Vera harmas över att de var tvungna att byta läroboken till en enklare bok som, enligt deras synpunkt, inte fungerar tillräckligt bra i merkonombildningen och inte har så lämpliga teman. Den tidigare boken (Klipp Plus) var bättre, gick ihop med läroanstaltens läroplan och hade många typer av övningar, lättare och svårare. Trots allt var boken för omfattande och därför också för dyr. Olivia ser här en motstridighet eftersom en person som blir en merkonom har ett väldigt brett arbetsfält och därför borde också läroboken vara bred. I alla fall kände de att de inte kunde tvinga studerandena att köpa boken som kostade 50–60 euro om de hann behandla bara en bråkdel av den. Och inte heller studerandena ville köpa en så dyr bok, och då blev undervisningen jobbigare när hälften av studerandena inte hade boken med sig.

LSP-läraren har inte alltid möjlighet att använda färdigt material på sina kurser eftersom sådant material som uppfyller inlärarens specifika behov inte finns i alla fackområden. Dessutom kräver LSP-kurser autentiskt och aktuellt material. Därför kan också tidsbristen påverka LSP-lärarens arbete. (Robinson 1991:79–85.)

I Olivias och Veras skola är språklektionerna för det mesta i en språkstudio, och där har varje studerande en egen dator framför sig. Båda lärarna anser att datorerna möjliggör att t.ex. lyssna på saker när som helst, och läraren behöver inte försöka boka datorklassrummet och planera långt på förhand att en viss dag på en viss tid är det dags för en viss övning där de behöver datorer. Ett stort problem är ändå att studerandena pysslar med datorerna hela tiden och därmed inte koncentrerar sig helt på

undervisningen. Förstås har lärare medel för att t.ex. låsa eller stänga av datorerna men Olivia säger att det beror helt på lärarens egen aktivitet hur ofta man orkar göra det. Emellertid tar Vera upp den aspekten att studerandena inte alltid orkar bli intresserad av datorerna. De använder ganska mycket datorer i sina studier och ibland kan det hända så att de är hela dagen i datorklassrummet. Då når de deras mättnadspunkt och önskar att de inte skulle göra någonting med datorerna under språklektionerna. Vera beskriver sitt drömklassrum så att det finns datorer men de är inte framför studerande utan på någon separat plats dit studerandena kan gå och göra övningar och sedan komma tillbaka till sin vanliga pulpet.

5.3 Integrering och fackspråk

5.3.1 Lektioner och arbetssätt

De intervjuade lärarna berättar att de fokuserar mest på att öka studerandenas fackterminologi med hjälp av olika typer av uppgifter. Och alla lärare betonar framställande av språket, speciellt på ett muntligt sätt. Olivia säger att hon inte använder för mycket tid på skrivning. Under lektionerna tar lärarna upp några grammatiska strukturer men på grundnivå. Enligt lärarna lönar det sig att gå igenom grammatikens grunder men inte lägga för mycket tid på dem på grund av begränsade timresurser. De anser att det räcker om studerandena skiljer mellan förfluten tid, nutid och framtid samt förstår skillnaden mellan singular och plural. Vera understryker att studeranden inte behöver behärska grammatiska saker fullständigt men det är viktigt att han eller hon vet att sådana saker finns överhuvudtaget. Om studeranden skulle någon dag behöva grammatiska regler, t.ex. vid någon skriftlig kommunikation, vet han eller hon var och på vilka begrepp man hittar information om dem. Enligt Gnutzmann (2009) är LSP-undervisning just sådan där kursen inte syftar bara till att lära terminologi utan också olika inlärningsstrategier. Nina säger att hon inte fäster uppmärksamhet på grammatiska saker på sina prov och tester. Det ligger i linje med Byram och Mendéz García (2009) som menar att grammatiken inte är så central om bara felen inte stör kommunikationen. Vera beräknar att det tar ungefär 70–80 procent av kursen för att producera språket

muntligt och skriftligt, och återstående tid tillbringas med grammatiken och hörförståelse.

Me keskitytään ammatilliseen viestintään, ammattisanastoon. [...] Niihin [kieliopin rakenteisiin] niinku ei kiinnitetä huomiota esimerkiks testaustilanteessa ollenkaan samalla lailla kuin peruskoulussa tai varsinkaan lukiossa sitten. Ja puheen tuottaminen on korostunu minusta. (Nina)

Under sina karriärer inom yrkesutbildningen har lärarna betonat talat språk eftersom de anser att det är viktigt i serviceyrken att kunna öppna munnen och tala. Nina har alltid byggt sin undervisning ur den utgångspunkten att var och till vad man ska använda språket, och därför betonar hon muntlig framställning. Både Olivia och Vera antar att det kanske har varit tidigare så att skriftlig framställning betonats mer. Även om alla lärare sporrar studerandena att tala svenska, talar de själv ganska litet svenska. Kunskapsnivån i grupper är inte så hög, och därför säger Olivia att hon använder svenska mindre och mindre i klassrummet. På gymnasiebaserade klasser använder Vera svenska nästan hela tiden men också hon säger att hon pratar svenska betydligt mindre när hon lär grundskolebaserade grupper. När det gäller rätt uttal av svenska, anser hon att det är nyttigt att öva uttalet för att bli förstått rätt men uttalet behöver inte vara felfritt.

Under lektionerna använder lärarna många slags arbetssätt. Nina berättar att det alltid finns en ”gammaldags” del där läraren lär först och sedan studerandena övar sig. Läraren går runt i klassrummet och kontrollerar att saken är förstådd. Alla lärare använder olika slags uppgifter där studerandena jobbar parvis, t.ex. pardiskussioner och styrda översättnings- eller tolkningsuppgifter. Vera använder ibland också grupparbete vilket Nina, för sin del, inte använder. I merkonomutbildningen måste studerandena presentera något företag på svenska och de har s.k. mässa i klassrummet där hälften av gruppen presenterar var sin produkt och andra hälften är kunder som ställer frågor gällande produkten.

Enligt intervjuerna kommer temana och situationerna under lektioner från både vardagslivet och arbetslivet. Under kurserna som hör till de examensdelar som kompletterar yrkesskickligheten lär studerande sig att hälsa, presentera sig och sitt arbete, visa vägen och samtala i telefonen. Kurserna som hör till de yrkesinriktade

studierna (kundservicespråk) innehåller mer situationer och fraser som är centrala för just ett visst utbildningsprogram eller inriktningsalternativ. Enligt min åsikt representerar språkkurser för olika utbildningsprogram mer LSP-undervisning eftersom studerande lär sig fackspecifika ord och fraser där. I VOLL är det inte så viktigt att lära sig utantill listor med fackspecifika ord utan det är viktigare att kunna kommunicera på ett främmande språk och öka språkkunskaper både i arbetskontexter och i inlärares liv (Vogt 2009:67).

De centrala fraserna övar man på olika sätt. Vera berättar att det vanliga mönstret är lyssnande, översättning och variering, dvs. att först bekantar sig studerandena med en främmande text eller fraser genom att lyssna eller läsa. Sedan skapar de förståelse genom att översätta meningarna till finska. När de behärskar dem, kan de skapa egna situationer där de anpassar de lärda fraserna till nya situationer. Nina använder mycket A/B-dialoger som är antingen sådana där studeranden ska översätta färdiga meningar till svenska och paret kollar rätta svar och hjälper vid behov, eller sådana där det finns bara tips och studerandena måste själva bygga meningar. Nina berättar att dialoger kan vara mindre styrda på engelskkurser än på svenskkurser eftersom studerandena har bättre färdigheter i engelska.

Ruotsissa kun sitä taitoa on keskimäärin vähemmän, sen täytyy olla aika ohjattua. Jos ajattelee englannin opetusta, ... niinku tämmösessä peruskielitaidossa on sitä valmiutta, että pystyy laittamaan eri lailla, vähemmän ohjattuja, antaa raamit ja laittaa keskustelun pystyyn. Mutta ruotsissa se valuu hukkaan sillä lailla, koska ei ole valmiuksia ollenkaan aina. On osalla, mutta monella ei ole, ja se aika menee tavallaan yksittäisten sanojen tapailmiseen ja sellaseen. (Nina)

Det viktigaste är att språk sätts in i en kontext på ett eller annat sätt. Både uppgiftsbaserad undervisning och VOLL-inriktad undervisning betonar kraftigt detta. Det är viktigt att uppgifterna försöker motsvara riktiga kommunikationssituationer som studerande möter i det vardagliga livet (Long & Norris 2009:597). Och eftersom uppgifterna strävar efter att imitera verkliga situationer, utvecklar de inlärares aktivitet och kreativitet (Vogt 2009:67).

Lärarna använder både skriftliga och muntliga tester som betygsunderlag. Vera tillägger att om det gäller någon muntligt betonad valfri kurs, kan det skriftliga provet utebli. Olivia betonar betydelse av hela inlärningsprocessen under kursen, inte bara

slutresultatet. Nina ligger i linje med Olivia för hon säger att det slutliga betyget består av själva kunnandet men också av driftighet och arbetande under lektioner. Hon håller hellre flera små tester, t.ex. ordprov, längs kursen i stället för ett stort skriftligt slutprov. I betygsättning kan läraren använda olika slags redskap, t.ex. essäer, föredrag och portföljer men huvudkriteriet måste vara just flytet i språket, inte grammatisk exakthet (Byram & Méndez García 2009:500–503). När det gäller muntliga prov, har Nina märkt att studerandena klarar sig i genomsnitt bättre i dem än i skriftliga prov. Hon tror att detta beror både på det att studerandena har större press att lyckas i prov när de måste vara ansikte mot ansikte med läraren, och på det att när studerandena producerar språket muntligt blir möjliga fel mer osynliga än i en skriftlig produkt.

Både läroplanen och *Gemensam europeisk referensram för språk* är basis för bedömningen och planeringen av kurser men de är bara grova ramar. Till exempel Nina anser att hon har ganska fria händer när hon planerar enstaka lektioner och innehållet för dem. Dock använder hon den europeiska referensramen som hjälpmedel i betygsättningen. Läroplanen innehåller nuförtiden anvisningar om nivåerna på referensramen som studeranden borde befinna sig för att få ett visst vitsord. Olivia och Vera använder inte så mycket den europeiska referensramen när de planerar sitt arbete, och Olivia konstaterar att deras referensram är rent arbetslivet.

5.3.2 Språklärarnas kunskaper i yrkesinriktade ämnen

LSP-läraren måste ha en viss kunskap i fackområdet för att kunna skapa autenticitet till LSP-kursen. Om språkläraren lär många olika utbildningsprogram, måste han eller hon behärska fackspråk från många områden. Men samtidigt måste han eller hon vara först och främst språkexpert. LSP-lärarens roll är inte entydig. Gnutzmann (2009:531) anser att läraren befinner sig någonstans mellan lärare i främmande språk och specialist i fackområde. Men enligt Robinson (1991) har en typisk LSP-lärare pedagogisk behörighet men inte expertkunskap i inlärares fackområden.

Alla intervjuade lärare är eniga att språkläraren måste veta tillräckligt om innehållen i yrkesämnena samt känna till fackområdet (i detta fall vårdbranschen eller handelsbranschen). Nina säger att hon inte kan utarbeta materialet till studerandena eller ens ordentligt lära om hon inte har baskunskaper t.ex. hur man hjälper en rörelsehindrad människa att sitta på sängkanten. Olivia ser att språkundervisningen tjänar och stöder den yrkesinriktade undervisningen, och därför måste alla vara medvetna om hurdana innehåll som behandlas under kurserna. Hon påpekar också att det kan kännas pinsamt för läraren om hon inte vet någon term eller dess betydelse. När t.ex. en språklärare integrerar sin undervisning med yrkesinriktade studier, måste han eller hon veta tillräckligt mycket om deras innehåll och syfte, och detta kan ibland orsaka osäkerhet hos läraren eftersom yrkesstudierna är utanför hans eller hennes egen specialitet (Aaltonen 2003:51).

Alla lärare säger att deras kunskaper i de yrkesinriktade ämnena har vuxit under åren men det beror helt på egen aktivitet hur intensivt man följer tiden, är i kontakt med lärarna i yrkesämnen och bekantar sig med kursernas läroplaner. Språkläraren måste följa med sin tid inte bara inom språkfältet utan också inom yrkesområdet för att kunna märka möjliga integreringsmöjligheter. Samtidigt ger lärarutbildningen knappa förutsättningar för att arbeta inom yrkesutbildningen. Alla ämneslärare får likadan lärarutbildning oavsett det faktum att ämnesläraren som riktar sig till yrkesutbildningen behöver olika typer av pedagogiska metoder för att kunna integrera sitt ämne till yrkesämne (Tarkoma 2004:8).

Under läsåret 2011–2012 hade Nina experimenterat med integrering av språk och yrkesämnen för första gången genom samarbete med en yrkeslärare. Studerandena hade övat hur man ska instruera en rörelsehindrad klient, t.ex. hur man använder armbågs-kryckor, först på finska, sedan på engelska. Hon skulle vilja absolut fortsätta och t.o.m. öka sådant samarbete med lärarna i yrkesämnena. Hon såg studerandena använda språket på helt olikt sätt när situationen var praktisk och inte en vanlig språkstudiosituation.

Olivia och Vera berättar att de har haft försök att samarbeta med lärarna i yrkesämnen och organisera besök till företag där man behöver främmande språk. Läroanstalten har uppmuntrat till det men i praktiken har samarbetet förblivit knappt, kanske på grund av tidsbrist, tror Vera. Enligt Aaltonen (2003:59) kräver undervisningen i par eller team mer tid än undervisning ensam eftersom man måste reservera mer tid för planering och feedback.

On välillä ollut semmosia projekteja tai on kannustettu sellaisiin projekteihin, että suunnitellaan joku kurssi tai kurssin osa yhdessä. Sellaisia on ollut, viime keväänä taisi olla viimeksi. Tottakai semmosta kannustusta on koko ajan, että sitä voisi vaikka koko ajan sitten tehdä sellaista yhteistyötä. Mutta aina se sitten käytännössä ei sitten onnistu. Lähinnä sen takia, että ei ole, tai ainakin tuntuu siltä, että ei ole aikaa. (Vera)

Olivia säger också att det skulle vara ganska enkelt att inplantera språk i olika små aktiviteter i skolan. Som exempel nämner hon mässan i skolans aula. Hon anser att det skulle vara nyttigt att göra broschyrer om produkter och tjänster också på svenska och utöva litet kundservice på svenska.

Kun otetaan vaikka esimerkiksi jotkut messut, jotka pidetään tossa ala-aulassa, niin kuinka sinnekin olis helppo ympätä kieliä, tehdä vaikka esitteet sitten ruotsin kielellä ja jotain harrastaa vähän asiakaspalvelua ruotsiksi siinä ja muuta. (Olivia)

Allt kan inte integreras utan de integrerade innehållen måste vara ändamålsenligt valda. Olivia berättar att de hade samarbete med en lärare i juridik för några år sedan men det slutade eftersom ordförandet var för svårt för studerandena att lära sig på främmande språk.

5.4 Lärarnas utvecklingsförslag

Vera har många tankar hur man skulle kunna utveckla svenska lektioner inom yrkesutbildningen. Man borde börja med antalet kurser. Studerandena borde ha tillräckligt många kurser och kurserna borde vara placerade jämnt längs studietiden. Efter det skulle Vera, och också Olivia, satsa på samarbetet med lärarna i yrkesämnen och utveckla det för att t.ex. undvika några överlappningar. Också Tarkoma (2004:6–7) anser att lärare kan undvika överlappande uppgifter genom integrering. Till slut skulle

Vera begrunda själva lektionerna, deras innehåll och arbetssätt, och utveckla dem. Nina, för sin del, säger att språkundervisningen är en kontinuerlig utveckling. Hela sin karriär har hon försökt att göra sin undervisning intressantare, mer motiverande och effektivare ur inläringens synvinkel. Hon har ändå gjort det på det sättet att hon själv orkar göra sitt arbete och att undervisningssättet känns lämpligt för henne.

Että itsekin jaksaisi sitä työtä tehdä, että olisi mielenkiintoista, motivoivaa ja ne [opiskelijat] jaksaisi keskittyä siihen kielen opiskeluun, koska se on vaikea oppiaine, ... ja jos peruslähtökohdat on heikot, niin se ei ole motivoivaa ja silloin sitä kautta tulee se haaste siihen opetukseen, että se on motivoivaa, mielekästä, tuntuu, että opitaan, ja että ... mielletään, että mulle on tästä hyötyä. [...] Aina voi tehdä erilalla, ja paremmin, mutta se pitää tuntua itsestä sopivalta. (Nina)

Verkliga problem i språkundervisning eller -studier ser de intervjuade lärarna inte. Studerandenas tillfälliga brist på motivation och negativa attityder mot språk skapar emellertid utmaningar. Vera tar upp också den saken att språk inte finns tillräckligt mycket i studerandenas omgivning, varken i skolan eller utanför den. Speciellt svenskan hör man litet och därför kommer språkkunskaperna inte gratis. Enligt Vera skulle mängden och upprepningen vara essentiella faktorer för att studerandena skulle nå sådan nivå att de känner sig tillräckligt säkra för att kunna använda språket och vilja lära sig mer.

5.5 Sammanfattning av intervjusvar

Språkundervisningen inom yrkesutbildning har några särdrag jämfört med språkundervisningen inom gymnasieutbildning. Ett särdrag är betoningen på muntlig framställning. Förmågan och modet att uttrycka sig på främmande språk på det sättet att kunden blir tillräckligt betjänad är viktigare än ett grammatiskt felfritt språk. Materialet måste vara autentiskt för att språkkurserna skulle vara motiverande och nyttiga för studerande. Läroböckerna är inte alltid tillräckligt omfattande och tidsenliga eller de är för omfattande och dyra att använda, och därför måste lärarna använda ofta självgjort material. Lärarna anser även att tillgänglighet på datorer är viktigt nuförtiden för att å ena sidan hitta autentiskt material, å andra sidan kunna erbjuda varierande arbetssätt till studerandena. Datorerna borde inte gärna vara hela tiden framför studerandena men

möjligheten att använda dem när dem behövs måste finnas utan att man måste boka dem många veckor på förhand.

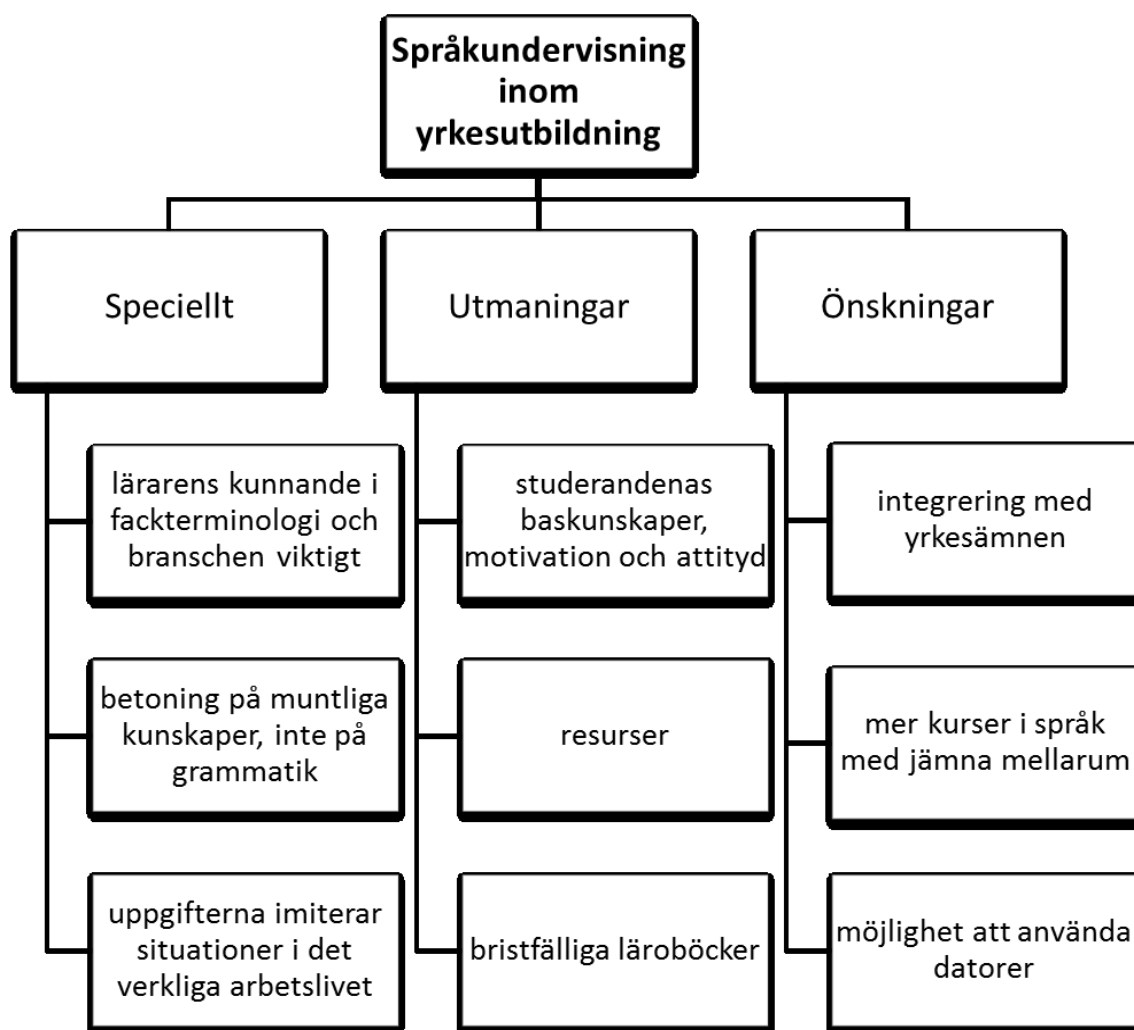
Själva studerandena kan skapa utmaningar för undervisningen. I grundskolebaserade grupper är utgångsnivåerna ofta lägre än hos gymnasiebaserade grupper. Åtminstone inom närvårdarutbildningen blandas dessa grupper till nya grupper efter val av utbildningsprogrammet. Då är det utmanande för läraren att kunna ta hänsyn till alla studerande vars baskunskaper kan avvika från varandra rätt mycket. Också studerandenas motivation och attityder mot språk och språkinläring kan variera, och detta beror på många saker, t.ex. tidigare erfarenheter om språkinläring och -lärare, lektionens tidpunkt och en allmän stämning i gruppen.

Nuförtiden är resurser knappa troligen i alla utbildningar, inte bara inom yrkesutbildningen. I alla fall önskar alla intervjuade lärare att det skulle finnas mer kurser i svenska, och varför inte också i engelska, och att kurserna skulle vara placerade jämnt längs studietiden. På det sättet skulle studerandena få jämna kontakter med språk när speciellt svenskan inte syns tillräckligt mycket utanför skolan för att språkkunskaper skulle bildas automatiskt. Även om de intervjuade lärarna inte ser några verkliga problem i språkundervisning och -studier, önskar de att ovannämnda utmaningar inte skulle bli ett hinder för lyckade och uppmuntrande språkinlärningsupplevelser.

Inom yrkesutbildningen är det också viktigt att språkläraren vet tillräckligt mycket om branschen där han eller hon lär inom. De intervjuade lärarna berättar att de fokuserar mest på att öka studerandenas fackterminologi med hjälp av olika typer av uppgifter. Speciellt de kurser som hör till de yrkesinriktade studierna (kundservicespråk) innehåller mer situationer och fraser som är centrala för just ett visst utbildningsprogram eller inriktningsalternativ. Detta betyder att ämnena och terminologin som går igenom inom yrkesämnena måste vara bekanta för språkläraren i viss mån. Förstås behöver språkläraren inte behärska t.ex. vårdåtgärder så som en utexaminerad närvårdare gör, men det är nyttigt att veta i stora drag t.ex. hur man tar blodtrycket. Kunnande i yrkesämnena gör det lättare för språkläraren att skapa autentiskt material för studerandena. De intervjuade lärarna har alla gjort försök att integrera och

samarbeta med lärarna i yrkesämnen. Läroanstalten har uppmuntrat till det men i praktiken har samarbetet förblivit knappt, oftast på grund av tidsbristen. Lärarna önskar att integrering och samarbetet med lärarna i yrkesämnen skulle ökas för att studerandena skulle se språken som en del av deras yrkesskicklighet.

I figur 4 har jag sammanfattat de ovannämnda centrala aspekterna gällande språkundervisningen inom yrkesutbildning som framkom i intervjuerna.



Figur 4. Sammanfattande diagram om de centrala aspekter i språkundervisning inom yrkesutbildning.

6 Diskussion och studiens tillförlitlighet

6.1 Diskussion

Med min avhandling har jag velat ta reda på hurdan språk- och speciellt svenskundervisning fungerar i ett yrkesinstitut som ligger i västra Finland. Jag har undersökt teman utifrån följande forskningsfrågor:

- Vilka särdrag har yrkesinriktad språkundervisning och hurdana krav ställer den finska yrkesutbildningen på 2010-talet på språklärare?
- Hur kan språk och yrkesämnen integreras? Hurdan är fackspråklig undervisning?

Denna studies undersökningsgrupp har bestått av två språklärare inom företagsekonomi och en språklärare inom social- och hälsovårdsbranschen. Inom dessa branscher spelar kundbetjäning en betydande roll och därför är det viktigt att studerandena får tillräckliga kunskaper i främmande språk för att kunna betjäna kunder också på något annat språk än finska. Min undersökningsmetod har varit en halvstrukturerad temaintervju som är enligt Hirsjärvi m.fl. (2004:194) en användbar metod när området som studeras är relativt okänd och när man vill betona att människan skapar meningar. Även om jag inte gjorde någon pilotintervju lyckades intervjuerna bra eftersom intervjutemana och -frågorna var noggrant genomtänkta. Min analysmetod har varit en teoristyrd innehållsanalys. Både undersökningsmetoden och analysmetoden visade sig vara lämpliga med hänsyn till undersökningens syfte. Med hjälp av halvstrukturerade intervjuerna kunde jag utreda språklärarnas åsikter i stor omfattning även om själva undersökningsgruppen var relativt liten. Emellertid anser jag att urvalet är tillräckligt stort med hänsyn till avhandlingens omfattning och till mitt syfte.

Språkundervisningen inom yrkesutbildning har några särdrag jämfört med språkundervisningen inom gymnasieutbildning. Ett särdrag är betoningen på muntlig

framställning. De intervjuade lärarna anser att det är viktigare att kunna och våga uttrycka sig på främmande språk på det sättet att kunden blir betjänad än att kommunicera med grammatiskt felfritt. Samma tendenser finns både i LSP och i VOLL vars kurser ofta är uppbyggda kring kommunikationen i situationer som inlärare möter i arbetslivet. Kunskaper att kommunicera i praktiken är viktigare än att lära sig ett språk som helhet. (Vogt 2009:67.) Också Sjöberg (2002) konstaterar att begränsade språkkunskaper kan räcka om deltagare lyckas förstå varandra i kommunikationssituationen. Andra kommunikationsstrategier, såsom kroppsspråk, kompletterar brist i tal.

Ett annat särdrag inom yrkesutbildningen är kravet på språklärarens kunnande i fackterminologi inom branschen där han eller hon lär. Detta betyder att läraren måste kunna integrera innehållet och språk (*innehållsbaserad undervisning*) samt skapa uppgifter som motsvarar autentiska kommunikationssituationer (*uppgiftsbaserad undervisning*) (Met 2009:139; Long & Norris 2009:597). Därför måste språkläraren följa aktivt hur arbetslivet utvecklar inom olika branscher för att ha autentiska material. Nuförtiden är det viktigt att både lärarna och studerandena har tillgång till datorer så att de lätt kan hitta autentiskt material. Det kompletterar eller t.o.m. ersätter läroböckerna som inte alltid är tillräckligt omfattande eller är för dyra att använda. Till exempel lärarna inom företagsekonomi måste använda till största delen eget material eftersom läroböckerna är bristfälliga.

En merkonom som har avlagt grundexamen inom företagsekonomi är sakkunnig inom försäljning och handel. En närvårdare för sin del arbetar inom vård, omsorg, fostran och rehabilitering. Båda är utbildade att möta och betjäna klienter och patienter i olika situationer. Arbetsfältet är brett och varierar mycket mellan olika utbildningsprogrammen. Till exempel, en närvårdare som inriktar sig på vård och fostran av barn och unga har en väldigt olik arbetsmiljö jämfört med en annan närvårdare som inriktar sig på äldreomsorg. Grupper i olika utbildningsprogram består ofta av studerande med varierande utgångsnivåer. Några har bara grundskolan bakom sig, några har gått gymnasiet. Då måste läraren kunna ta hänsyn till alla studerande vars kunskaper kan avvika från varandra rätt mycket.

Allmänt sagt anser de intervjuade lärarna att studerandenas språkfärdigheter har blivit sämre och sämre i svenska. Lärarna anser att de har varit tvungen att sänka sina mål och kompromissa år efter år. Det lönar sig att lära bara grunder för att studerandena ska klara sig på något sätt i situationer där de borde tala främmande språk. Och när det gäller grammatiken, är nivån ännu lägre. Alla övningar under lektionerna måste vara ganska styrda på grund av studerandenas låga färdigheter. Också i *Grunder för yrkesinriktad grundexamen* är studerandenas färdighetsnivåer i språk på en ganska låg nivå. För att få vitsordet Goda G2 i svenskan måste studeranden vara på den europeiska referensramens färdighetsnivå A1.3–A2 i hör- och läsförståelse och på nivån A1.3–A2.1 i tal och skrivning. Färdighetsnivåerna för engelskans G2 är A2.2 i hör- och läsförståelse och A2.1 i tal och skrivning. (Utbildningsstyrelsen 2013:236–239.) I alla fall tror lärarna att en del av studerande inser att kunnande i flera språk är en konkurrensfördel för dem, men en del tycker att engelskan räcker till.

Nuförtiden är resurser knappa. Läroplansgrunderna bestämmer inte hur många studieveckor skolspecifika läroplaner ska innehålla språkkurser förutom de kurser som ingår i examensdelar som kompletterar yrkesskickligheten. Det beror på utbildningsanordnaren som värderar hur mycket språkundervisning behövs i respektive utbildningar. Ofta väljer anordnaren att ta med få språkkurser i läroplanen. I de yrkesinriktade studierna har en merkonomstuderande i VFs yrkesinstitut fyra kurser i svenska och fyra i engelska men en närvårdarstuderande högst en vardera. I alla fall önskar alla intervjuade lärare att det skulle finnas mer kurser i svenska, och varför inte också i engelska. Kurserna skulle också vara placerade jämnt längs studietiden så att studerandena skulle få jämna kontakter med språket.

De intervjuade lärarna önskar att samarbetet med lärarna i yrkesämnen skulle ökas för att studerandena skulle se språk som en del av deras yrkesskicklighet. Integrering mellan yrkesämnen och språk är bland de rekommendationer som *Det språkbildningspolitiska projektet KIEPO* lagt fram för språkutbildningen inom yrkesutbildningen (Luukka & Pöyhönen 2007:26). Ett sätt att betona språkets betydelse i arbetslivet skulle vara att man tydligare lyfter fram språk i inläring i arbetet och i

yrkesprov. Både de intervjuade lärarna och Härmälä (2008) har märkt att språket spelar en marginell roll i yrkesprov fast det står i läroplansgrunderna att studerandenas språkkunskaper också borde bedömas. De flesta behöver inte ens visa sina språkkunskaper i provet om handledaren är lärare i yrkesämnen som mindre ofta testar språkkunskaper separat om studeranden inte behöver använda språk i vanliga kundbetjäningssituationer.

Eftersom det inte finns så mycket tidigare forskning i yrkesutbildning, är möjligheter för fortsatt forskning många. Man skulle kunna utreda mer uppfattningar och erfarenheter inom yrkesutbildningen genom att ta med också lärare i yrkesämnen, och förstås undersöka flera branscher än bara två. Om man tar med studerande och representanter för arbetslivet, blir forskningsfältet ännu mer omfattande. Det skulle också vara intressant att göra en jämförande undersökning, antingen mellan språklärare från yrkes- och gymnasieutbildning eller mellan språklärare från yrkes- och högskoleutbildning. Det skulle vara intressant att få veta t.ex. om gymnasielärare verkligen betonar mer språkriktigheten än förmågan att uttrycka sig muntligt på ett förståeligt sätt. Lärare i yrkeshögskolor för sin del skulle kunna ge information om de också har svårigheter att hitta autentiska läroböcker och material. Samtidigt skulle man utreda om lärarna var redo för att själv börja utarbeta läroböcker och annat material för allmänt bruk. Som sagt, finns det många forskningsområden inom yrkesutbildningen. Forskningsarbetet är viktigt för att kunna utveckla och förbättra yrkesutbildningen som har blivit alltmer populär.

6.2 Validitet, reliabilitet och generalisering

I detta kapitel redogör jag tillförlitligheten i min studie. Jag tar fram de faktorer som gör en studie tillförlitlig och speglar dem mot min studie och det tillvägagångssätt som jag har använt.

Validitet handlar om hur sanningshaltig och realistisk undersökningen är, dvs. om metoden mäter det som den avser att mäta (Hirsjärvi m.fl. 2004:216). Kvale (1996:111)

presenterar sju valideringsstadier för intervjuer och de omfattar hela forskningsprocessen.

1. *Tematisering*: Intervjuundersökningen borde både ha vetenskapligt värde och förbättra individens situation.
2. *Planering*: Forskaren ska skaffa sig deltagarnas samtycke för medverkan i studiet och säkerställa dess konfidentiella karaktär.
3. *Intervjusituation*: Den konfidentiella karaktären måste klargöras och interaktionen i intervju tas hänsyn till.
4. *Utskrift*: Forskaren ska bestämma sig hur noggrann ska översättningen från muntlig till skriftlig vara med hänsyn till ändamålet med forskningen.
5. *Analys*: De tolkningar som görs i analysen ska vara djupa och kritiska.
6. *Verifikation*: Rapporterad information måste vara så säker och verifierad som möjligt.
7. *Rapportering*: Forskaren ska ta hänsyn till följdverkan av publicerad rapport för deltagarna och gruppen de hör till.

Validiteten i studien anser jag vara relativt hög på grund av att frågorna i intervjuguide mätte det som de ska mäta och de var tillräckligt specifika. När det gäller Kvaless (1996:111) valideringsstadier för intervjuer anser jag att min undersökning har vetenskapligt värde men troligen kommer resultat från denna avhandling inte inverka på något betydande sätt på de tre intervjuade lärarnas vardagliga liv t.ex. på det sättet att studerandenas färdigheter skulle bli bättre eller det skulle bli mer undervisningstimmar i språkstudier. Men genom att svara på mina intervjufrågor har lärarna fått en möjlighet att dryfta sina arbetssätt och åsikter kring språkundervisningen, och kanske på det sättet utveckla yrkesidentiteten. Studiens konfidentiella karaktär har jag tagit hänsyn till under forskningens lopp. Översättningen från muntlig till skriftlig är tillräckligt noggrann med avseende på undersökningens syfte och karaktär. Mina transkriberingar innehåller inte t.ex. onödiga utfyllnadsord eller betoningar eftersom meningen med mina intervjuer inte är att analysera själva språket utan teman som dyker upp. Analysen av svar har jag gjort noggrant och alla lärarnas synvinklar har tagits med. Informationen som har analyserats finns både i muntlig form (intervjufiler) och skriftlig form (transkriberingar) och jag har genomgått dem många gånger.

Reliabiliteten är hur exakta resultat är, dvs. om mätresultatet kan upprepas och om mätning kan ge icke-slumpmässiga resultat (Hirsjärvi m.fl. 2004:216). Ett sätt att definiera reliabiliteten är att om man upprepar undersökningen blir resultatet densamma och till exempel svaren på frågor förändras inte väsentligt. Ett annat sätt mäta reliabiliteten är att två forskare kommer till samma slutsatser. (Hirsjärvi m.fl. 2004:216.) Reliabiliteten betyder också konsekvensen i genomförandet av forskningen, dvs. att till exempel intervjuerna utgår från samma intervjuguide och att forskaren behandlar svaren och analyserar materialet med samma logik genom hela forskningsarbetet (Ronkainen m.fl. 2011:131–132).

Om undersökningen skulle upprepas, tror jag att svaren inte skulle förändra väsentligt. Alla mina intervjuer utgick från samma intervjuguide, de genomfördes i likadana miljöer och de spelades in för att jag som genomförde intervjuerna inte skulle undgå några detaljer i svaren. Också analysen av svaren gick med samma logik. Jag anser att direkta citat också ökar reliabiliteten i min undersökning eftersom läsaren kan själv bedöma hurdan relation mellan lärarnas åsikter och min analys är.

Generaliserbarhet innebär en bedömning om resultatet kan gälla för fler personer än för undersökningsgruppen eller i andra likadana situationer. När det gäller kvantitativa forskningsmetoder, betyder generaliserbarhet just den först nämnda, dvs. om det är möjligt att generalisera resultat på ett urval till hela populationen. Men när det gäller kvalitativ forskning, kan man tänka att resultatet på forskningen är generaliserbar om det gäller också i andra likartade situationer eller kontexter. (Ronkainen m.fl. 2011:144–147.)

När det gäller generaliserbarhet är det inte möjligt att använda mina resultat som helhet för att dra riksomfattande slutsatser. Tre lärare utgör ett relativt litet urval om man skulle vilja generalisera resultatet för att omfatta hela språkundervisningen inom yrkesutbildning i Finland. Till exempel studerandenas färdigheter och åsikter om språkstudier är beroende av många saker: utbildningsområden, hemort, tidigare studier osv. Därför kan denna del av studien inte generaliseras. Men däremot antar jag att

många språklärare, speciellt inom social- och hälsovårdsbranschen samt inom företagsekonomi, delar de intervjuade lärarnas åsikter om knappa resurser och material. Härutöver tror jag att alla språklärare inom yrkesutbildningen vill betona kommunikativa färdigheter i sin undervisning samt utveckla sina egna kunskaper i fackspråk på sitt respektive område.

Jag anser att fördelen med den valda kvalitativa metoden är att den tar hänsyn till helheten och ger mer fördjupade förståelse av det fenomen som studeras.

Källförteckning

Muntliga källor

Nina (språklärare inom närvårdarutbildningen), 2012: Muntlig intervju. (18.1.2012.)

Olivia (språklärare inom merkonomutbildningen), 2012: Muntlig intervju. (23.1.2012.)

Vera (språklärare inom merkonomutbildningen), 2012: Muntlig intervju. (30.1.2012.)

Litteratur och elektroniska källor

Aaltonen, Katri, 2003: *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde: opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Brinton, Donna M., Snow, Marguerite Ann & Wesche, Marjorie Bingham, 1989: *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

Byram, Michael & Méndez García, Mari del Carmen, 2009: Communicative language teaching. I: Knapp, Karlfried & Seildhofer, Barbara (red.): *Handbook of foreign language and communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 491–516.

Elsinen, Raija, 2000: Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan. Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana, 2007: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. I: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (red.), 2007: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 25–43.

Gnutzmann, Claus, 2009: Language for specific purposes vs. general language. I: Knapp, Karlfried & Seildhofer, Barbara (red.): *Handbook of foreign language and communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 517–544.

Grönfors, Martti, 2007: Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. I: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (red.), 2007: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 151–167.

Gunnarsson, Britt-Louise, 1987: Inledning. I: Gunnarsson, Britt-Louise (red.): *Facktext. Ord och stil 18*. Malmö: Liber. S. 9–15.

Gunnarsson, Britt-Louise, 1992: *Forskning om fackspråk*. Uppsala: FUMS.

Gunnarsson, Britt-Louise, 2008: Professional Communication. I: Hornberger, Nancy H. & Deussen-Scholl, Nelleke Van (red.): *Encyclopedia of Language and Education. Second and Foreign Language Education*. Vol. 4. New York: Springer. S. 83–96

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helen, 2001: *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula, 2004: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hutchinson, Tom & Waters, Alan, 1987: *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Häger, Björn, 2001: *Intervjuteknik*. Stockholm: Liber.

Härmälä, Marita, 2008: *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (4.5.2014.)
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18900/9789513933401.pdf?sequence=1>

Itä-Suomen yliopisto, 2014: Ammatillisesti suuntautunut kieltenopetus 25 op. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. (9.11.2014.)
<http://www.uef.fi/fi/filtdk/ammattillisesti-suuntautunut-kieltenopetus>

Kantelinen, Ritva, 1998: *Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työ ja koulutustarve*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kantelinen, Ritva & Varhimo, Pirjo, 2000: Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!” I: Kalaja, Paula & Nieminen Lea (red.): *Kielikoulussa - kieli koulussa: AFinLAN vuosikirja 2000*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 325–346.

Kostiainen, Emma, 2003: *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kvale, Steinar, 1996: *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka, 2007: Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. I: Laine, Markus, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (red.): *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. S. 9–38.

Laurén, Christer, 1993: *Fackspråk. Form, innehåll, funktion*. Lund: Studentlitteratur

Long, Michael H. & Norris, John M., 2009: Task-based teaching and assessment. I: Byram, Michael (red.): *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge. S. 597–603.

Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari, 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Met, Myriam, 2009: Content-based Instruction. I: Knapp, Karlfried & Seidlhofer Barbara & Widdowson, Henry (red.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Monton de Gruyter. S. 137–140.

Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael, 1994: *Qualitative data analysis*. California: Sage.

Nordman, Marianne, 1992: *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Opetushallitus, 2013: Alustava hahmotelma kaikille tutkinnoille yhteisistä tutkinnon osista. (5.5.2014.)

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet/Tutke_Yhteiset_tutkinnon_osat_alustava_hahmotelma_26_9_2013.pdf

Opetushallitus, 2014: Lausuntopyyntö: Yhteiset tutkinnonosat. (29.10.2014.)

http://oph.fi/download/157952_lausuntopyynto_yhteiset_osat_62_421_2014.pdf

Opetushallitus, u.å.: Liite 2 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. (6.5.2014.)

<http://www02.oph.fi/ops/taivotasoasteikko.pdf>

Opintopolku, 2013: Yrkesutbildning. (4.5.2014.)

<https://opintopolku.fi/wp/sv/yrkesutbildning/>

Robinson, Pauline, 1991: *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.

Roelcke, Thorsten, 2005: *Fachsprachen*. 2. Auflage. Berlin: Eric Schmidt Verlag.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija, 2011: *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

Sjöberg, Anne, 2002: *Functionality of language skills in occupational English. The point of view language users, language training and language testing*. Oulu: University of Oulu.

Skolverket, 2007: *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. (4.5.2014.)

<http://www.sprakforsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf>

Statistikcentralen, 2013: *Antalet studerande i den läroplansbaserade grundläggande yrkesutbildningen var 132 600 år 2012*. (18.10.2014.)

http://www.tilastokeskus.fi/til/aop/2012/01/aop_2012_01_2013-06-19_tie_001_sv.html

Statistikcentralen, 2014: *Placering i fortsatta studier direkt efter utgången av grundskolans nionde klass 2005–2012*. (16.10.2014.)

http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2012/khak_2012_2014-01-23_tau_001_sv.html

Svenska Akademiens ordbok. (4.5.2014.)

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

Takala, Tuija, 2004: *Ammatillisen äidinkielen opetuksen haasteet ja integrointi*. I:

Takala, Tuija & Tarkoma, Elise (red.): *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 10–20.

Tarkoma, Elise, 2004: *Alkusanat*. I: Takala, Tuija & Tarkoma, Elise (red.):

Ammatillinen äidinkieli ja integrointi. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 5–8.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Helsinki: Tammi.

Undervisnings- och kulturministeriet, 2014: Ammatillisen koulutuksen
tutkintojärjestelmän kehittäminen: säädösmuutokset. (5.5.2014.)
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/Helsinki_1612014_Rasku_TUTKE2.pdf

Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.: Det europeiska systemet för överföring av
studieprestationer inom yrkesutbildningen (ECVET). (5.5.2014.)
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/ecvet.html?lang=sv

Utbildningsstyrelsen, 2010: *Grunder för yrkesinriktad grundexamen. Grundexamen inom social- och hälsovårdsbranschen, närvårdare 2010*. (4.5.2014.)
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/126564_Grundexamen_inom_social-_och_halsovardsbranschen_.pdf

Utbildningsstyrelsen, 2013: *Grunder för yrkesinriktad grundexamen. Grundexamen inom företagsekonomi, merkonom 2013*. (4.5.2014.)
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/154257_Grundexamen_inom_foretagsekonomi_2013.pdf

Utbildningsstyrelsen, 2014: Yrkesgrund. (16.10.2014.)
<http://www.oph.fi/yrkesgrund>

Utbildningsstyrelsen u.å. a: Examensgrunder. (4.5.2014.)
http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/yrkesutbildning/grundläggande_yrkesutbildning/nya_examensgrunderna

Utbildningsstyrelsen u.å. b: Inläring i arbetet. (4.5.2014.)

http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/yrkesutbildning/grundlaggande_yrkesutbildning/inlarning

Utbildningsstyrelsen u.å. c: Studiernas uppbyggnad. (5.5.2014.)

http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/yrkesutbildning/grundlaggande_yrkesutbildning/studiernas_struktur

Vogt, Karin, 2009: VOLL as Lifelong Learning: Matching Wants and Needs. I: Kantelinen, Ritva & Pollari, Pirkko (red.): *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: University of Eastern Finland. S. 63–82.

Västra Finlands yrkesinstitut, 2011a: Läroplan för grundexamen inom företagsekonomi, merkonom.

Västra Finlands yrkesinstitut, 2011b: Läroplan för grundexamen inom social- och hälsovården, närvårdare.

Wolff, Dieter, 2009: Content and language integrated learning. I: Knapp, Karlfried & Seidlhofer Barbara & Widdowson, Henry (red.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Monton de Gruyter. S. 545–572.

Bilagor

Bilaga 1

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

© Europarådet

(Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning 2007:24)

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Yleistä

- Kauanko olet toiminut opettajana? Ketä/Millaisia ryhmiä olet opettanut? Mitä aineita?
- Onko eri linjojen/koulutusohjelmien välillä huomattavia eroja?
- Mitä erityistä on opettaa ammatillisella puolella?

2. Opiskelijat

- *Opiskelijoiden valmiudet*
 - Millaisella tasolla yleisesti ottaen opiskelijat ovat kielissä? Mitä kaikkea heille voi/kannattaa opettaa?
 - Koetko, että opiskelijat saavat riittävät valmiudet toimiakseen ruotsin kielellä työelämässä?
- *Kielet vs. ammatti*
 - Kokevatko opiskelijat kieltenopiskelun tärkeänä?
 - Miten opiskelijat näkevät/kokevat ruotsin suhteessa omaan ammattiinsa?
 - Ymmärtävätkö opiskelijat kieltenopetuksen ja ammatin välisen yhteyden? Onko heillä laajempaa kuvaa opiskelustaan vai käyvätkö he vain kurssi kurssilta koulua?
 - Työssäoppiminen? Tuleeko siellä käytettyä kieltä?
- *Opiskelijoiden kiinnostuksenkohteet*
 - Miten paljon opiskelijoilla on mahdollisuuksia valita mitä/millaisia tehtäviä he oppitunnilla tekevät? Miten paljon otetaan huomioon opiskelijoiden omat kiinnostuksenkohteet?
 - Saavatko opiskelijat ehdottaa oppitunneilla käsiteltäviä aihepiirejä?
 - Tuovatko opiskelijat oppitunneilla esiin kielenkäyttötarpeitaan ammattiaineopinnoissa/työharjoittelussa eli kysyvätkö he oma-aloitteisesti “miten tämä tilanne hoidettaisiin ruotsiksi”?

- *Opiskelijoiden motivointi*
 - Miten usein opiskelijoita motivoidaan sanomalla “tätä te tarvitsette työelämässä”/”tämä esimerkkitalanne on ihan oikeasta elämästä”?
Motivoiko se sitten?
 - Oman taustan esille tuominen?
 - Motivoiko numerot/arvosanat?

3. Oppitunnit

- *Kielten eri osa-alueet*
 - Mikä on suullisen/kirjallisen tuottamisen, luetun/kuullunymmärtämisen, kieliopin ja sanaston harjoittelun osuus oppitunneilla?
 - Kannattaako panostaa kielioppiin?
 - Miten paljon painotetaan oikeaa ruotsin ääntämistä? Ja miten tärkeää ääntämisen harjoittelu on mielestäsi?
 - Miten paljon itse käytät ruotsin kieltä oppitunneilla?
 - Oletko ammattikoulun ruotsin tunneilla aina painottanut puhumista vai vasta nyt viime vuosina, kun siitä on ollut laajemminkin puhetta?
- *Työskentelymuodot*
 - Parityöt, ryhmätyöt
 - Millaisia aihepiirejä oppitunneilla käydään läpi?
 - Miten “oikean elämän” esimerkkejä/tilanteita harjoitellaan?
 - Miten tärkeitä/olennaisimpia fraaseja ja lauseita harjoitellaan?
- *OPS:n osuus/vaikutus? EVK?*
- *Arviointi*
 - Millaisia kokeita tms. arviointivälineitä?

4. Materiaali

- Millaisia oppikirjoja/materiaalia hoitoalan/kaupallisen puolen ruotsin opiskeluun?
- Miten suuri osa oppitunneilla läpi käydyistä ammatillisista tilanteista on oppikirjasta ja miten paljon muualta? Mistä?

- Mistä löydät autenttista materiaalia?
- Ovatko oppikirjan tekstit ja tehtävät mielestäsi riittävän aitoja/autenttisia/nykyaikaisia?
- Miten usein oppikirja(sarja) vaihtuu? Miten nopeasti tieto niissä vanhenee?
- TVT: tietokoneet opiskelijoilla hyvä/huono? Tykkäävätkö opiskelijat tietokoneista?

5. Kieltenopettajan tietämys ammatillisista aineista

- Miten paljon tiedät ammatillisten aineiden sisällöistä? Hyödynnätkö tätä tietoa ruotsin opetuksessasi?
- Miten paljon teette yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien/muiden kieltenopettajien kanssa? Onko mahdollista esim. järjestää yritysvierailu ruotsinkieliseen yritykseen?
- Pitääkö kieltenopettajan tietää hoitoalasta/kaupallisesta alasta?
- Mistä saat tiedon?

6. Kehitysideoita

- Pitäisikö kielten/ruotsin tunteja kehittää? Miten/Mihin suuntaan?
- Onko jotain ongelmakohtia kieltenopetuksessa ja -opiskelussa?