

Vasa Universitet
Filosofiska fakulteten
Utbildningsprogram för språkbadslärare

Piia Lindfors

Lärarerfarenheter av stödtecken i andraspråksundervisning.

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2017

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD	7
2.1 Syfte och forskningsfrågor	7
2.2 Material	8
2.3 Metod	10
2.3.1 Intervjun som metod	11
2.3.2 Analys av intervjusvar	14
2.3.3 Reliabilitet och validitet	16
3 SPRÅKINLÄRNING	17
3.1 Tillägnandet av förstaspråket	19
3.2 Andraspråksinläring	21
3.2.1 CLIL-undervisning	24
3.2.2 Språkundervisning för vuxna invandrare i Finland	28
4 TECKENKOMMUNIKATION OCH SPRÅKINLÄRNING	30
4.1 Definition av teckenspråk och tecken som stöd till talet	30
4.2 Stödtecken som stöd vid språkinläring och andraspråksinläring	34
4.3 Tidigare studier om stödtecken som stöd vid språkinläring och andraspråksinläring	42

5 LÄRARERFARENHETER AV STÖDTECKEN I UNDERVISNINGEN	47
5.1 Bakgrundsinformation	47
5.2 Stödtecken i undervisningen	53
5.3 Teckenanvändningens inverkan på undervisning och andraspråksinlärning	58
5.4 Lärarnas väg till teckenanvändningen och stödet från arbetsgivarens sida	65
6 SLUTDISKUSSION	75
6.1 Undersökningens resultat i ljuset av studiens hypoteser	78
6.2 Undersökningens tillförlitlighet och framtidsperspektiv	79
LITTERATURFÖRTECKNING	82
BILAGOR	88
Bilaga 1 Intervjufrågor	88
Bilaga 2 Epost till S2-opettajat	90
Bilaga 3 Epost till lärare om intervjufrågor	90
Bilaga 4 Tecken för läsa	91
Bilaga 5 Tecken som nämns i avhandlingen	91
TABELL 1 Beskrivning av olika termer vid teckenkommunikation	31

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Kirjoittaja:	Piia Lindfors
Pro gradu -tutkielma:	Lärarerefarenheter av stödtecken i andraspråksundervisning.
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Pääaine:	Ruotsi
Vuosi:	2017
Ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Pro gradu -tutkielmani käsittelee tukiviittomien käyttöä tukikeinona vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimuksessani haastattelen kolmea opettajaa heidän kokemuksistaan ja tavasta käyttää tukiviittomia opetuksessa. Yksi opettajista toimii peruskoulun alemmilla luokilla CLIL -opetuksessa ja kaksi opettajista opettaa suomea aikuisille maahanmuuttajille. Yhteistä opettajille on, että heillä ei välttämättä ole yhteistä kieltä opiskelijoidensa kanssa. Haastatteluista saamani aineiston analysoin induktiivisesti mutta vertaan tuloksia myös aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimuskysymyksiä ovat: Millä tavalla opettajat käyttävät tukiviittomia opetuksessa? Miten opettajat kokevat, että tukiviittomien käyttö vaikuttaa opetukseen ja toisen kielen oppimiseen? Miten opettajat ovat aloittaneet tukiviittomien käytön ja ovatko he saaneet tukea siihen koulun puolesta? Tutkielman teoriaosiossa on kirjallisuuskatsaus kielenoppimisesta ja toisen kielenoppimisesta sekä viittomien käytöstä ja tukiviittomista kielenoppimisen tukena.

Tutkimukseni perusteella selvisi, että opettajat käyttävät tukiviittomia havainnollistaakseen ja selkiyttääkseen opetusta. Käytännössä tukiviittomien käyttö tapahtuu siten, että samalla kun opettaja puhuu, hän viittoo tärkeimmät sanat ja ilmaisut. Opettajat käyttävät tukiviittomia lähes koko ajan, kun he puhuvat. He kokevat tukiviittomien käytön luonnolliseksi osaksi vuorovaikutusta.

Opettajat kokevat tukiviittomat hyväksi apuvälineeksi kielenopetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa. Kaksi opettajista painottaa, että tukiviittomat on yksi mahdollinen tukikeino muiden joukossa. Kolmas opettaja taas kokee tukiviittomat ylivoimaiseksi tukikeinoksi kielenopetuksessa. Opettajat nimeävät tukiviittomien vahvuudeksi sen, että ne ovat helppoja ja aina käytettävissä, eikä havainnollistamiseen tarvita mitään erityistä materiaalia. Tukiviittomien vahvuus on myös siinä, että oppilaat saavat mahdollisuuden ottaa vastaan informaatiota myös näköaistinsa kautta. Oppilaat saattavat liittää kuvat äidinkieleensä, kun taas viittomat liitetään vieraan kielen sanoihin. Opettajat eivät ole saaneet tukea viittomien käyttöön koulun puolelta.

AVAINSANAT: stödtecken, språkinlärning, andraspråksundervisning, CLIL, S2

1 INLEDNING

Stödtecken har redan länge använts med barn och även med vuxna som har språkstörningar. Stödtecken har konstaterats gynna språkutveckling. Under senare år har man i Sverige börjat använda stödtecken i förskolor där det finns flera barn med annat förstaspråk än svenska. (Tisell 2009: 8) Lärare har upplevt att stödtecken bygger broar mellan första- och andraspråket och hjälper barn med svaga kunskaper i svenska att förstå, kunna kommunicera och komma snabbare in i verksamheten och utveckla sin svenska. Dessutom resulterar användningen av stödtecken i tydligare pedagogik eftersom tecknandet gör att man talar saktare och tydligare och betonar nyckelorden. Lärarna betonar att stödtecken gynnar inte bara barn med extra behov av stöd med språkutveckling utan alla barn har nytta av stödtecken. (Hellman & Hellstrand 2012)

Jag själv har kommit i kontakt med stödtecken på två olika sätt. Två av mina barn har gått i förskola där det finns specialkunskap om barn med hörselskador. Vid förskolan finns det i vanliga grupper integrerade barn som behöver stödtecken och stödtecken används delvis också med hela gruppen. Våra barn har fått lära sig en del stödtecken och använder dem speciellt vid sång. Jag har också själv fått gå en kurs i stödtecken. När en familjebekant fick ett barn med Downs Syndrom, fick alla, som stod barnet nära, hemundervisning i stödtecken och information om hur stödtecken stödjer språkinläring.

Genom mina studier i språkbud blev jag sedan intresserad av stödtecken och andraspråksundervisning. Ifall stödtecken fungerar så bra som stöd i språkinläringen så skulle de också kunna fungera i andraspråksinläring. Fastän stödtecken förefaller användas redan i Sverige för andraspråksinläring i vissa förskolor där det finns många invandrarbarn har jag förstått att denna typ av undervisning inte är så vanlig i alla fall ännu i Finland. Det känns därför meningsfullt att undersöka hur stödtecken används i Finland i andraspråksinläringen. Bjar och Liberg (2003: 127) definierar andraspråk som ett språk som en person tillägnar sig efter att ett förstaspråk redan etablerats. Andraspråksinläringen skiljer sig från inläringen av ett främmande språk genom att det språk som man lär sig i språkets naturliga användningsmiljö kallas andraspråket.

Min undersökning handlar alltså om användning av stödtecken och teckenspråk som stöd i andraspråksinläring. Jag vill ta reda på hur stödtecken används i undervisningen av barn med ett annat förstaspråk än undervisningsspråket. Jag vill också undersöka om stödtecken gynnar andraspråksinläringen och på vilket sätt i så fall. Jag utgår i min undersökning från forskning och litteratur om språkinläring, andraspråksinläring samt stödtecken som stöd i språkinläring och stödtecken som stöd i andraspråksinläring.

I min undersökning har jag intervjuat tre lärare i Finland som använder stödtecken i andraspråksundervisningen med barn och vuxna. Min förhoppning med undersökningen är att sprida information om stödtecken som en möjlig stödform vid andraspråksinläring. Jag vill genom min studie lyfta fram sätt att använda stödtecken eller teckenspråk i undervisningen och lärarerfarenheter av arbete med stödtecken.

2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet redogör jag först för undersökningens syfte och presenterar mina forskningsfrågor och hypoteser. Sedan presenterar jag materialet som utgör grunden för undersökningen och berättar hur materialinsamlingen gått till. Min undersökning utgår från en hermeneutisk ansats och är en fallstudie, vilket jag diskuterar i tredje avsnittet. I tredje avsnittet går jag också in på intervju som materialinsamlingsmetod och hur jag analyserat intervju svaren. Jag berör också frågor om reliabilitet och validitet.

2.1 Syfte och forskningsfrågor

Undersökningens syfte är att ta reda på hur stödtecken används i undervisningen och om stödtecken gynnar andraspråksinläringen. Jag gör en fallstudie med tre olika lärare som informanter. Genom studien lyfter jag fram lärarnas sätt att använda stödtecken i undervisningen och berättar om deras erfarenheter av teckenanvändningens påverkan på undervisningen och andraspråksinläringen. Forskningsfrågorna är följande:

1. Hur använder lärarna stödtecken i undervisningen?
2. Hurdana erfarenheter har lärarna av teckenanvändningens påverkan på undervisningen och andraspråksinläringen?
3. Hur upplever lärarna att de får stöd för teckenanvändning från skolans eller utbildningsinstitutionens sida?

Med stöd av tidigare forskning kan jag anta att stödtecken påverkar undervisningen genom att de förtydligar lärarens tal och gör språket mera konkret. Stödtecken hjälper eleverna att fokusera på nyckelorden och gör det lättare att uppfatta budskapet. (Hellman & Hellstrand 2012) Man kan ytterligare förvänta sig att stödtecken underlättar andraspråksinläring genom att det blir lättare att urskilja enskilda ord ur talet, fokusera på viktiga ord och ge en inre bild av orden, vilket underlättar att komma ihåg orden. Man lär sig effektivare genom att ta in språket genom flera olika sinnen. (Hellman & Hellstrand

2012) Tecknen fungerar som symboler, tecknet beskriver ofta dess innehåll bättre än ett ord, vilket gör det lättare för elever och studerande att följa undervisningen (Tisell 2003).

Lärarna i min undersökning upplever antagligen tecken som ett viktigt stöd eftersom de använder sig av dem. I andra studier har lärare berättat bl.a. att stödtecken är ett arbetssätt som främjar alla barns språk- och kommunikationsutveckling samt att teckenanvändning är ett bra stöd vid andraspråksinläring (Karlsson, Tovemark & Ödmo 2013; Hellman & Hellstrand 2012).

Fördelen med stödtecken som stödform är att man har tecknen till hands hela tiden. Tidigare forskning visar få nackdelar med stödtecken i undervisningen. En som nämnts är att man måste ha båda händerna fria när man talar (Hellman & Hellstrand 2012). Hellman & Hellstrand (2012) berättar vidare att många lärare önskar mera stöd från arbetsgivaren och möjlighet till utbildning kring arbetet med stödtecken. Det samma konstaterar Karlsson m.fl. (2013: 44). Jag tror att stödet kan vara ännu svagare i Finland än i Sverige, eftersom tecken som en stödform i andraspråksinläringen inte är så vanlig i Finland.

2.2 Material

Jag gör en kvalitativ undersökning och använder intervju som materialinsamlingsmetod. Som material för undersökningen använder jag en intervju med en lärare som arbetar med engelskspråkig CLIL-undervisning, som jag gjort för min kandidatavhandling (Lindfors 2016). För min avhandling pro gradu har jag intervjuat ytterligare två lärare som använder stödtecken i undervisningen av finska för vuxna invandrare.

Jag skulle gärna intervjuat ännu flera lärare till min undersökning men det verkar inte finnas många lärare i Finland som använder stödtecken i syfte att stödja andraspråksinläring. Jag sökte till min undersökning lärare, som arbetar i daghem, förskola eller grundskolans lägre årskurser, som undervisar barn med annat förstaspråk än skolans/institutionens undervisningsspråk och använder stödtecken i undervisningen.

Jag skickade epost eller ringde till 17 olika lärare, rektorer eller daghemsföreståndare i Österbotten. Jag valde skolor och daghem som hade språkbad eller något annat program med undervisning på andraspråk samt daghem där jag visste att det fanns flera barn med invandrabakgrund. Endast en av dem uppgav sig använda teckenspråk i undervisningen av barn med annat förstaspråk än skolans/institutionens undervisningsspråk. Ett par av de som svarade berättade dock att de använde stödtecken med ett barn som behövde extra stöd med språkutvecklingen eller kommunikationen.

Jag skickade också en förfrågan till en epostlista för de lärare som undervisar finska som andraspråk i Finland (S2-opettajat) (se bilaga 2 Epost till S2-opettajat) och fick svar av tre lärare som uppgav sig använda stödtecken eller teckenspråk som stöd i sin undervisning. Två av dem ställde upp för intervju. Jag gjorde intervjuerna via nättjänsten Skype pga. att avstånden till orterna där lärarna medverkar var så långa.

Undersökningsmaterialet består således av tre lärarintervjuer: en intervju gjordes på svenska och två på finska enligt informanternas modersmål. Samtliga lärare är kvinnor. Jag ställde likadana frågor till alla lärare. Jag hade 37 intervjufrågor i min intervjuguide (se bilaga 1 Intervjufrågor). Vid utarbetandet av intervjuguiden tog jag hjälp av tidigare liknande studier (jfr Hellman & Hellstrand 2012). Jag inledde med att fundera kring centrala bakgrundsfrågor om läraren och situationen i klassen samt hur läraren definierar sin teckenanvändning. Sedan formulerade jag frågor kring teckenspråksanvändning i undervisningen som är en av mina två huvudforskningsfrågor. I följande fas arbetade jag fram frågor kring min andra forskningsfråga, om lärarens erfarenheter av stödteckens påverkan på undervisningen och andraspråksinläringen. Slutligen berör en del av intervjun frågor om hur lärarna började med stödtecken samt hurdant stöd de har fått i samband med stödteckenanvändningen. Intervjuerna tog mellan 20–80 minuter.

Jag bandade in intervjuerna och transkriberade dem efteråt. Jag har inte ansett det vara ändamålsenligt att skriva ut hela intervjuerna utan har nöjt mig med att transkribera de delar av intervjuerna som jag citerar i min analys. Då jag återger muntliga citat i skriven form har jag valt att omskriva orden till skriftspråk. Jag har återgett varje ord i de muntliga

citaten. När jag använder citat från finskspråkiga intervjuer, återger jag först det ursprungliga citatet och sedan en översättning på svenska.

2.3 Metod

I detta avsnitt presenterar jag först vad en hermeneutisk forskningsansats innebär för min undersökning. Sedan redogör jag för intervju som materialinsamlingsmetod och relaterar teorin till metoden som jag använt i min undersökning. Efter det berättar jag om hur jag analyserat mina intervjusvar i ljuset av relevant litteratur. I sista avsnittet diskuterar jag undersökningens reliabilitet och validitet.

Min undersökning handlar om en fallstudie med tre olika lärare. Merriam (1994: 24) definierar fallstudie som en undersökning av en specifik företeelse, t.ex. ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. Syftet med min undersökning är att studera hur lärare använder stödtecken i andraspråksundervisning och vilka erfarenheter de har av det. Eftersom jag hittade endast tre informanter, blev studien en fallstudie av tre personers sätt att använda stödtecken i sin undervisning och deras erfarenheter av den. Fördelen med en fallstudie är att man kan studera fallen på djupet och få en bättre förståelse av den företeelse man är intresserad av. Genom min fallstudie kan jag lyfta fram tre olika sätt att använda stödtecken i undervisningen och jämföra vilka principer som tycks vara gemensamma och viktiga för alla tre lärare som är oberoende av varandra.

En fallstudie är heuristisk vilket innebär att den kan förbättra läsarens förståelse av företeelsen som studeras (Merriam 1994: 25). I hermeneutiska studier är det människan som utgör både forskare och forskningsobjekt. Syftet med en hermeneutisk undersökning är att lyfta en företeelse till kännedom. (Sarajarvi & Tuomi 2002: 34, 35). En hermeneutisk vetenskapsriktning utgår från att människor alltid har ett motiv bakom sina handlingar, språk och gester. Hermeneutiken har fått inflytelse av fenomenografin. Hermeneutik gör det möjligt att vetenskapligt behandla människors upplevelser och erfarenheter. En hermeneutisk forskningsansats innebär att forskaren strävar efter att se

till helheten och tolka informanternas svar även mellan raderna. Forskaren har en egen grundsyn och förförståelse i frågan som hen studerar. Den hermeneutiska forskningen är således alltid till en viss grad subjektiv eftersom forskaren tolkar informanternas svar enligt sina egna förkunskaper i frågan. (Patel & Tebelius 1987: 32–34).

När man intervjuar är det viktigt att intervjuaren inte är subjektiv, utan låter informanterna berätta fritt om sina tankar. När man analyserar resultatet enligt hermeneutisk forskningsansats kommer däremot forskarens subjektivitet fram. Jag tolkar informanternas svar enligt min helhetsuppfattning om deras sätt att använda stödtecken och hur de upplevt dem. Mina förkunskaper om stödteckenanvändning i språkinlärning påverkar min tolkning. Jag strävar dock efter att ange mycket citat av informanternas svar för att läsaren skulle ha möjlighet att skilja mellan mina tolkningar och informanternas svar.

Vid en fallstudie används många olika metoder för materialinsamling. I min undersökning använder jag intervju. Slutprodukten i en fallstudie är deskriptiv vilket innebär att beskrivningen av den företeelse man studerat är omfattande och tät. (Merriam 1994: 24–26). Jag beskriver detaljerat lärarnas erfarenheter av stödtecken och anger många citat ur intervjun för att ge läsaren en verklighetstrogen bild av lärarens tankar.

2.3.1 Intervjun som metod

Trost (2005: 13) betonar att syftet med studien är avgörande i valet av undersökningsmetoden. Förenklat kan man säga att där frågeställningen lyder hur ofta, hur många eller hur vanligt, är en kvantitativ studie passande. Om frågeställningen gäller att förstå eller hitta mönster så passar en kvalitativ studie bättre. Syftet med min studie är att förstå hur stödtecken fungerar i andraspråksinlärning och hitta mönster i användningen av stödtecken samt stödteckens påverkan på andraspråksinlärningen, så valet av undersökningsmetoden blev en kvalitativ studie.

Olika kvalitativa datainsamlingsmetoder är t.ex. enkätundersökning, telefonintervju, djupintervju, gruppintervju och narrativ intervju (Trost 2005: 22–27). Jag bestämde mig

för att göra en kvalitativ intervju för att få en så djup uppfattning om det praktiska arbetet med teckenspråk i undervisningen som möjligt. Fördelen med en intervju jämfört med enkät är att man kan ställa följdfrågor och få en djupare uppfattning om ämnet. Min önskan var att träffa den intervjuade själv istället för att göra en telefonintervju för att få bättre kontakt med den intervjuade och kunna iaktta också gester och miner. Två av intervjuerna var jag dock tvungen att göra via videosamtal på grund av det långa avståndet. (jfr Trost 2005: 75)

Trost (2005: 21) säger att kvalitativa intervjuer ofta är strukturerade och utmärks av låg grad av standardisering. Jag hade bearbetat färdiga frågor för min intervju, men tog frågorna i den ordning som det passade bäst i situationen och förtydligade eller ställde tillägsfrågor vid behov. Jag behövde inte ställa alla frågor var för sig utan jag fick svar på de flesta frågorna medan lärarna berättade fritt om sitt arbete med stödtecken. Trost (2005: 51) påminner dock att det är viktigt att det finns en röd tråd i intervjun.

Det är avgörande vid en intervju hurdana frågor som ställs. Bell (2006: 159, 167) poängterar att man ska vara noga med att inte ställa ledande frågor eller outtalade förutsättningar, att man ska ställa en fråga i taget och inte ställa några värderande frågor. Bell säger att det alltid finns en risk för skevhet när en undersökning genomförs av en forskare som är starkt engagerad i ämnet som undersöks. Trost (2005: 85) betonar att man inte ska påstå eller föreslå, utan fråga och låta den intervjuade påstå. Jag försökte noggrant formulera mina frågor så de inte skulle vara subjektiva. Jag bad också min handledare granska frågorna före intervjun.

Trost (2005) säger att det är bra att börja med lätta frågor som att låta informanten berätta om sig själv (Trost 2005: 64–65). Man ska ställa enkla, raka frågor. (Trost 2005: 75–76, 50–51). Man ska gärna fråga hur, hur tänker du?, hur gör du?, men man ska undvika att fråga hur du upplevde. Det är enligt Trost bättre att fråga vad du gjorde då än hur du upplevde det. Man ska även undvika hypotetiska frågor. Man ska också undvika varförfrågor, eftersom de lätt uppfattas som ifrågasättande. (Trost 2005: 33–35, 83) Jag försökte ha Trosts instruktioner i mina tankar när jag formulerade frågorna. Till exempel frågor kring mina två syftesfrågor formulerade jag på följande sätt: ”hur gör du när du använder

teckenspråk i din klass?” och ”hur upplever du att användningen av teckenspråk påverkar undervisningen?” samt ”upplever du att teckenspråk påverkar språkinläring?” och ”på vilket sätt i så fall?” Jag försökte påverka så lite som möjligt med mina frågor och formulera dem så att läraren kunde berätta fritt om alla sina tankar kring ämnet. Jag upplevde att det lyckades bättre och bättre för varje intervju; jag kunde ställa endast huvudfrågan och låta läraren berätta fritt om sina tankar kring det och behövde inte ställa så många följdfrågor som kunde styra lärarens svar.

Trost rekommenderar att man begränsar antalet frågor och hellre använder sig av stora frågeområden. En av lärarna bad om att få veta på förhand några riktgivande frågor som jag kommer att ställa i intervjun så hon kunde fundera dem på förhand. Därför skickade jag mina frågeområden till alla lärare på förhand via epost (se bilaga 3 Epost till lärare om intervjufrågor). Jag upplevde dock det som en trygghet att ha många färdiga frågor, eftersom jag inte är en van intervjuare, och kände att jag inte skulle ha kontroll över situationen utan alla färdiga frågor. Därför formulerade jag färdiga följdfrågor efter de öppna frågorna, ifall läraren skulle ge ett kortfattat svar på den öppna frågan. Till exempel frågorna 10–14 var följdfrågor efter att jag frågat hur läraren gör när hen använder teckenspråk i klassen:

10. Använder du teckenspråk med hela klassen? Med enskilda elever?
11. Använder du teckenspråk när du undervisar nytt ämnesinnehåll?
12. Använder du teckenspråk i kommunikation med elever?
13. Använder eleverna teckenspråk? I vilka situationer?
14. Finns det speciella situationer i och utanför klassrummet då du anser att teckenspråk eller stödtecken absolut ska användas?

Både Trost (2005: 53–54) och Bell (2006: 165) beskriver flera fördelar med att spela in intervjun. Intervjuaren kan koncentrera sig på att lyssna på den intervjuade istället för att skriva ner. Man kan kontrollera den exakta ordalydelsen efteråt om man vill citera. Till nackdelarna hör att vissa personer känner sig obekväma under en inspelning. Man ska alltid fråga om lov att få spela in intervjun. Likaså ska man berätta att ingen utomstående kommer att få ta del av inspelningen och också hålla löftet. Jag bestämde mig för att spela in intervjun för att bättre kunna lyssna på den intervjuade och för att inte missa viktiga detaljer. Detta passade också för mina informanter.

Det är rimligt att informanten får bestämma platsen för intervjun. Det är viktigt att den intervjuade får känna sig trygg och respekterad och att intervjun förlöper ostört. En av mina informanter fick välja platsen för intervjun. Två andra blev intervjuade via videosamtal, vilket passade för dem. De fick välja tidpunkten för intervjun. Den fjärde möjliga informanten ville inte bli intervjuad via videosamtal, vilket tyvärr gjorde att hen uteblev från undersökningen. Trost (2005) tar upp en intressant diskussion om relationen mellan intervjuaren och den intervjuade. Han rekommenderar att man använder termen den intervjuade istället för den gamla termen intervjuobjekt. Intervjuaren och den intervjuade befinner sig på samma nivå men i olika roller: Den intervjuade är expert på sitt område och intervjuarens uppgift är att försöka förstå hur den intervjuade tänker och handlar. Jag hade inte svårigheter med att hålla mig på samma nivå som de intervjuade, eftersom jag upplevde mig betydligt mindre erfaren i ämnet än de intervjuade. (Trost 2005: 40, 45, 71; Bell 2006: 168–169)

I början av intervjun är det viktigt att presentera sig själv och presentera syftet för intervjun samt att fråga om det finns något som den intervjuade undrar över. Under intervjun ska intervjuaren vara så neutral som möjligt och uppmuntra den intervjuade att berätta vidare. Det är viktigt att titta på den man talar med så hen känner att man är intresserad av det som hen berättar. Man ska heller aldrig avbryta den intervjuade. Det är inte bra att sammanfatta under intervjun, eftersom det kan förvirra eller påverka den intervjuade. Det är viktigt att tacka den intervjuade efteråt. (Trost 2005: 65, 74, 86; Bell 2006: 172) Jag kände mig aningen nervös under intervjuerna, men jag var mycket intresserad av informanternas tankar och jag upplevde att informanterna kunde berätta fritt.

2.3.2 Analys av intervjusvar

Jag analyserar intervjuerna enligt kvalitativ innehållsanalys med en hermeneutisk forskningsansats. Jag försöker hitta gemensamma linjer i informanternas svar och också lyfta fram olika åsikter angående teckenanvändning i andraspråksundervisningen och andraspråksinläringen. Jag utgår från en induktiv ansats i analysen men jämför

informanternas svar med teorier och tidigare studier om stödtecken i andraspråksinläringen. Induktiv forskning innebär att man utifrån enskilda fall sluter sig till en princip eller teori (Patel & Tebelius 1987: 17). Jag vill få fram ett mönster ifråga om hur tre lärare i Finland använder stödtecken som stöd i andraspråksinläringen och om den skiljer sig från sättet i Sverige där man har längre erfarenhet av metoden. Jag vill också ta reda på vilka erfarenheter mina informanter i Finland har av stödteckenanvändning i andraspråksundervisningen och om den skiljer sig från tidigare forskning.

Trost (2005: 125) skiljer tre steg i arbetet med undersökningsmaterial. Först samlar man in data, sedan analyserar man den och tredje steget är att tolka data med hjälp av de teoretiska verktyg som finns tillgängliga. I min undersökning tolkar jag intervjuresultaten med hjälp av avhandlingens referensram: teorier om teckenanvändning vid språkinläring och andraspråksinläring.

Patel och Davidson (2011) menar att vid kvalitativa intervjuer är det vanligt att först skriva ut vad som sägs på inspelningen för att få en text att arbeta med. Slutprodukten av en kvalitativ intervju är ofta en text varvad med citat från intervjun och egna kommentarer och tolkningar. Det är bra att dela in analysen och tolkningen i olika temaområden. Bell (2006) betonar att all data måste tolkas, det räcker inte enbart med beskrivning. (Patel & Davidson 2011: 120–122) KvaliMOTV (2016), en öppen lärandemiljö om kvalitativa undersökningsmetoder, instruerar att ifall språket eller språkanvändningen inte är i fokus i undersökningen, behöver man inte göra en noggrann transkribering. Det viktigaste är att man skriver ner alla talade meningar. Ibland lyfter man upp endast de mest centrala delarna av intervjun.

Jag spelade in intervjuerna och så fort som möjligt efteråt transkriberade jag de delar av intervjun som jag hade för avsikt att citera i avhandlingen. Av andra delar av intervjuerna gjorde jag en innehållslig transkribering. Jag gjorde en innehållsanalys av intervjusvaren. Jag citerar relevanta delar av intervjuerna, lyfter fram intressanta tankegångar och kombinerade dem med egna kommentarer och tolkningar. Samtidigt tolkar jag resultaten och jämför olika lärare med varandra och med tidigare studier och litteratur. Närvännen

(1999: 52) betonar att resultatanalysen inte ska utgöras endast av citat utan citat används främst som illustrationer för argumentation och beskrivning.

När man skriver en rapport är det ytterst viktigt att skydda den intervjuades anonymitet. Man ska inte uppge mera bakgrundsinformation än den som har betydelse i sammanhanget. Det är viktigare att skydda den intervjuade än att publicera intressant data. Den intervjuade får inte vara identifierbar. (Trost 2005: 40, 103, 107–109) Det finns inte så många lärare som arbetar med CLIL-undervisning i Finland och inte heller många lärare som använder stödtecken i andraspråksundervisningen. Därför berättar jag endast informanternas kön och att de finns i Finland.

2.3.3 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet eller tillförlitlighet menas att en mätning är stabil och inte utsatt för slumpinflytande. Vid kvalitativa intervjuer anses det vara viktigt med tanke på reliabiliteten att man ställer flera frågor om samma företeelse för att undvika missförstånd. Reliabiliteten handlar också om hur objektiv intervjuaren är. (Trost 2005: 111–112) Mina huvudfrågor i undersökningen var, hur läraren använder stödtecken i undervisningen och hurdana erfarenheter läraren har av stödteckens effekter. Jag ställde flera frågor om ämnet ur olika synvinklar och med utgångspunkt i olika situationer. Frågor om objektivitet behandlar jag vidare i avsnitt 6.2 där jag redogör för min strävan att inte påverka med mina intervjufrågor.

Med validitet eller giltighet menas att intervjuens frågor ska mäta det de är avsedda att mäta. Man ska således inte i första hand ställa frågor om den intervjuade gör och tänker si eller så utan fråga **vad** den intervjuade **menar** eller **hur** hen **uppfattar** ett ord eller en företeelse. (Trost 2005: 113) Vid intervjun ställde jag alltid först öppna frågor om hur den intervjuade tänker och handlar. Om jag fick mycket korta eller allmänna svar så var jag dock vissa gånger tvungen att precisera frågorna och fråga om läraren gör eller tänker på ett visst sätt.

3 SPRÅKINLÄRNING

I det här kapitlet definierar jag termerna språktillägnande och språkinläring samt förstaspråk och andraspråk. Jag beskriver viktiga drag i språktillägnande och andraspråksinläring och presenterar olika faktorer som påverkar andraspråksinläring. Teorier om språktillägnande och andraspråksinläring stödjer förståelsen av teorier om stödtecken som stöd i språkinläring och andraspråksinläring i nästa kapitel. Jag presenterar också två olika situationer för andraspråksinläring som är relevanta för min undersökning: CLIL och språkundervisning för vuxna invandrare i Finland.

Oftast använder man två olika begrepp ifråga om språkinläring: språktillägnande och språkinläring. Lightbown och Spada (2013: 220) använder båda termerna för samma process men berättar att vissa forskare skiljer mellan termerna. Språktillägnande används när man tillägnar sig ett språk i naturlig miljö och fokuserar på betydelsen av språket och lär sig formen vid sidan om. Språkinläring används när inläraren har som fokus att lära sig själva språket som system och koncentrerar sig på korrekthet i stället för textens budskap.

I motsats till Lightbown och Spada gör Baker (2006: 97, 120) skillnad mellan termerna språktillägnande (Language acquisition) och språkinläring (Language learning). Han använder språktillägnande om barns förstaspråksinläring och dessutom om andraspråksinläring som sker genom formell undervisning men där det tillämpas non-formala och kommunikativa metoder. Språkinläring reserverar Baker för formell språkundervisning. Baker beskriver att man kan lära sig ett andraspråk genom språktillägnande om man lär sig språket i en andraspråkstalande omgivning eller till exempel går i ett daghem eller skola där andraspråket används som verksamhetsspråk. Senare kan man lära sig ett språk formellt genom språkinläring i skolan, vuxenutbildning eller på språkkurser.

Krashen (1982: 10) anser likaså att det finns två olika sätt för en vuxen att utveckla kompetensen i ett andraspråk: språktillägnande och språkinläring. Språktillägnande sker på samma sätt som när barn tillägnar sig sitt förstaspråk. Den som tillägnar sig ett språk,

är inte medveten om processen utan är endast medveten om att hen använder språket för kommunikation. Hen är inte heller medveten om specifika grammatiska regler utan bygger språket enligt språkkänslan. Språkinläring sker däremot genom formell eller explicit inläring. Inläraren lär sig grammatiska regler, är medveten om dem och kan diskutera dem.

Strömquist (2003: 57–58) definierar språkinläring som ”den process varigenom en inlärare utvecklar ett språk i samspel med sin omgivning”. Han betonar att språktillägnandet sker omedvetet och i naturliga situationer. Andraspråksinläring som sker i kontakt med infödda talare räknas också ske genom språktillägnande. Man lär sig andraspråket samtidigt när man producerar och tolkar språket i normal kommunikation och under inlärningsprocessen bygger inläraren omedvetet upp en mental grammatik. Andraspråkstillägnandet liknar den process när man tillägnar sig sitt förstaspråk.

I min undersökning finns det studerande som studerar finska som andraspråk på språkkurser och deras sätt att lära sig språket kan definieras som språkinläring eftersom själva språket och dess form står i fokus i undervisningen. I undersökningen finns också elever som lär sig ett andraspråk genom språk- och ämnesintegrerad CLIL-undervisning där ämnesinnehåll och kommunikation står i fokus och språkinläringen sker omedvetet i naturliga situationer. Elevernas sätt att lära sig andraspråket kan således definieras som språktillägnande. I resultatanalysen har jag dock bestämt mig att använda mig av termen språkinläring för båda sätt att lära sig språket på samma som Lightbown och Spada (2013) gör, eftersom jag berättar om alla tre lärarnas erfarenheter på samma gång och det skulle skapa förvirring om jag hela tiden skulle skilja mellan språkinläring och språktillägnande. Sättet att lära sig språket står inte heller i fokus i min undersökning utan stödtecken som hjälpmedel i undervisningen och inläringen.

Min undersökning behandlar vid sidan om inläring av talade språk också inläring av stödtecken som en form av språkinläring och språktillägnande. Östman (2005) betonar att teckenspråk räknas som de dövas modersmål och är ett fullgott språk i alla avseenden. Ernklev (2016b) lyfter fram att också stödtecken kan fungera som modersmål. Enligt Papunet (2016) sker inläringen av stödtecken hos barn på samma sätt som språkinläring

i allmänhet; genom att lära sig av andra teckenanvändare. I de fallen liknar processen språktillägnande. Innan man kan erbjuda barnet en miljö som använder stödtecken måste naturligtvis barnets föräldrar och omgivning först lära sig stödtecken. Eftersom det finns få tecknande miljöer i Finland är det vanligt att man lär sig stödtecken på språkkurser. Då liknar inläringen av stödtecken språkinläring.

3.1 Tillägnandet av förstaspråket

Första språket, dvs. modersmålet lär man sig genom språktillägnande. Man lär sig av andra och man lär sig för att kunna kommunicera med andra. Det är betydelsefullt för språkinläringen att barnet får växa upp i språkligt rika miljöer. Lightbown och Spada (2013: 6) tar upp att barnets tidiga språk är mycket likadant världen över. Barnets första språkliga uttryck är gråt, med vilket barnet berättar om något obekvämt. Efter några månader börjar barnet jollra och uttrycka olika ljud och ljudkombinationer. Redan långt före barnet kan säga ett ord, kan det ändå förstå betydelsen av flera för honom eller henne viktiga ord. Det är viktigt att barnet får rik språklig stimulans och lär sig att vara med i interaktionen enligt sina förutsättningar. (Lightbown & Spada 2013: 6) Söderbergh (1979: 51) betonar att det är det sociala trycket som är orsaken till språkutveckling. Barn märker att de kan göra sig bättre förstådda när de använder samma språk som omgivningen.

Barnet uttalar sina första betydelsefulla ord ungefär kring ett års ålder. Barn lär sig först ord som har betydelse för barnet och ord som förekommer ofta i omgivningen. Vid två års ålder har barn ett ordförråd på ca 50 ord och då börjar också barn kombinera ord till korta meningar på två ord, tvåordsyttranden. De första orden som barnet använder är oftast oböjda och består av substantiv och även verb och enstaka adjektiv och vissa deiktiska ord såsom den, där. Den vuxna reagerar oftast på korta meningar, bestående av två ord, med att utvidga dem och på så sätt stimulera barnets språkutveckling. (Lightbown & Spada 2013: 6–7; Bjar & Liberg 2003: 66–67)

Mellan två och tre års ålder sker en ordförrådsspurt. Barnet lär sig snabbt flera hundra ord vilket är en förutsättning för utvecklingen av grammatik och böjningsmorfologi. Barnet lär sig använda speciellt flera verb och senare också bland annat prepositioner, konjunktioner och hjälpverb. I grammatiken utvecklas speciellt morfemanvändningen. Vad det gäller verb, lär barnet sig först använda presens- och supinumformer och av substantivböjning lär barnet först bestämd form i singularis och obestämd form i pluralis. Barn i 2–3 års ålder lär sig använda prepositioner, partiklar och rumsadverb och lär sig också syntaxen i språket. (Bjar & Liberg 2003: 57; Söderbergh 1979: 38, 53)

För att lära sig ett ord behöver barnet lära sig vilka enheter, fonem som finns i det talade ordet och dem övar barnet genom att jollra och imitera. Det är viktigt att vuxna använder språket rikligt med barnet redan innan det självt kan producera. Det är lättare att höra skillnad på två olika språkljud om man får se ansiktet på den som talar så det räcker enbart inte om barnet hör språket i sin omgivning utan det behövs att man tar med barnet i interaktionen. Barnet ska också koppla språkenheterna till sitt sammanhang. Där kan vuxna hjälpa med att till exempel peka på saken som omtalas. Vuxna hjälper barnet att utveckla sitt språk genom att tala med korta tydliga meningar och genom att betona och upprepa de viktigaste orden i satsen. Små barn har lättare att uppfatta de viktigaste orden och språkets struktur i enkelt språk. Det är dock viktigt att språket är stimulerande och att vuxna ligger steget före barnets utvecklingsnivå i deras språkanvändning. Enligt studierna anpassar vuxna sitt språk enligt barnets utvecklingsstadium upp till 2–3 års ålder men sällan mera till 5-åringar. (Bjar & Liberg 2003: 59–61; Söderbergh 1979: 53–54)

Vid fyra års ålder kan barn ofta ställa frågor, berätta en händelse, berätta om bilder och kan för det mesta uttala fonemen rätt, använda korrekta ord och korrekt grammatik. Forskarna är överens om att fyraåriga barn redan har hunnit tillägna sig de grundläggande strukturerna i språket eller språken som de har vuxit upp med under sina första år. Barnens språk fortsätter dock utvecklas kraftigt under följande år. Barn kan lära sig flera nya ord per dag och lär sig också mera sällsynta språkstrukturer t.ex. passiv. Barn utvecklar sitt språk så att de kan kommunicera också med andra än familjemedlemmarna och nära bekanta. (Lightbown & Spada 2013: 12–13) Bjar och Liberg (2003: 57) betonar att vissa

delar av språket som ordförråd och de retoriska färdigheterna fortsätter att utvecklas under hela livstiden.

I skolåldern ger läsinlärning nya möjligheter att utvidga sitt språk. När man läser olika texter lär man sig en massa nya ord. Barn kan lära sig från några hundra till tusentals nya ord per år. Barn lär sig att språket har både form och innehåll. De lär sig hur talat och skrivet språk skiljer sig från varandra och att man använder olika stilnivåer i olika situationer. Barn börjar förstå att ord kan ha flera olika betydelser och att man kan leka med språket. Barn kan tänka metalingvistiskt; de förstår att fastän tåg är ett kort ord så är fordonet, som ordet symboliserar, långt. (Lightbown & Spada 2013: 13–14)

3.2 Andraspråksinlärning

Bjar och Liberg (2003: 127) definierar andraspråk som ett språk som en person tillägnar sig efter att ett förstaspråk redan etablerats. Man drar ofta gränsen vid tre års ålder, dvs ett språk räknas som personens andraspråk om det har tillägnats efter att personen fyllt tre år. Bjar och Liberg betonar att den slutgiltiga språkbehärsningen kan variera och inte alltid uppnår så hög nivå som hos dem som har språket som förstaspråk. Andraspråksinlärningen skiljer sig från inlärningen av ett främmande språk på grund av att andraspråket är ett språk som man lär sig i språkets naturliga användningsmiljö. Lightbown och Spada (2013: 223) definierar andraspråket som alla andra språk än modersmålet. Termen andraspråket innefattar således även det tredje och fjärde språket osv.

Man kan lära sig ett andraspråk genom språktillägnande eller formella språkstudier. Om man lär sig två eller flera språk samtidigt, kallas det simultan två-/flerspråkighet. Om man lär sig två eller flera språk vid olika tillfällen, benämns det successiv två- /flerspråkighet. Ofta dras gränsen mellan simultan och successiv tvåspråkighet vid tre års ålder, lär man sig språken före tre års ålder, kallas det simultan tvåspråkighet och lär man sig det andra språket efter tre års ålder, kallas det successiv tvåspråkighet. (Arnqvist 1993: 144)

Enligt Akselsen Fisher (2014) kan andraspråksinläring delas in i huvudsakligen tre perioder. Första stadiet kallas *den tysta perioden*, där personen bara lyssnar utan att prata. Den tysta perioden kan vara, beroende på individen, allt från några timmar till flera månader. Om man jämför med förstaspråksinläring, har ett spädbarn en tyst period på ett helt år. Den tysta perioden slutar inte på en gång och betyder inte att man är helt tyst, man kan använda några enstaka ord eller fraser. Termen syftar främst på att man inte är kapabel att kommunicera. Lightbow och Spada (2013: 38) beskriver också den tysta perioden och berättar att man då i språkundervisningen övar språket t. ex. genom sånger och lekar.

Akselsen Fisher (2014) kallar det andra stadiet för *den tidiga produktionen*. Ingången till andra stadiet sker ungefär när individens ordförråd börjar vara ca 1000 ord och hen kan formulera fraser och uttryck, även om de inte är grammatiskt korrekta. Vanligen varar det här stadiet ungefär 6 månader. Den tidiga produktionen vid förstaspråksinläring varar ungefär till tre års ålder. Enligt Akselsen Fisher (2014) sägs det tredje stadiet, *språkuppkomsten* börja när individen har ett ordförråd på cirka 3 000 ord och kan sammanställa dessa till fraser, frågor och meningar. Det uppstår ännu grammatiska fel, men nu kan inläraren både ”förstå, prata, läsa och skriva det nya språket” (Akselsen Fisher 2014).

Specifika drag i inlärarspråket är förenkling och övergeneralisering. Förenkling kan förekomma på alla språkliga nivåer; man till exempel utelämnar pluraländelsen när man använder räkneord eller utelämnar artiklar, prepositioner och andra formord. Övergeneralisering kan också förekomma på alla språkliga nivåer. Man kan t.ex. övergeneralisera all rörelse till verbet *gå* eller använda den regelbundna verbböjningen vid oregelbundna verb. (Bjar & Liberg 2003: 131)

Det är förstås avgörande i vilken utsträckning inläraren möter det nya språket och hur stort stöd inläraren får. Ett barn som lär sig ett andraspråk genom språktillägnande, kan använda tusentals timmar på inläringen och får öva språket i olika sammanhang. En vuxen, speciellt i formell undervisning vid traditionell språkundervisning använder kanske bara några timmar i veckan till språkinläring och övar språket i begränsade

situationer. (Lightbown & Spada 2013: 38–39) Gibbons (2010: 35–38) nämner talutrymmet som en viktig faktor som befrämjar språkinläring i klassen. För elevernas språkinläring är det avgörande att läraren skapar mångsidiga och meningsfulla möjligheter för eleverna att tala språket. Elevstyrd undervisning och grupparbeten ger bättre möjligheter för eleverna att öva språket än traditionell lärarstyrd undervisning.

Det är också avgörande att hitta sitt eget sätt att lära sig. Vissa individer tar bäst in information auditivt, andra visuellt och en tredje grupp genom att göra med kroppen, kinestetiskt (Lightbown & Spada 2013: 83). ”The Multiple Intelligences (MI) Theory” som Howard Gardner presenterade år 1983 innebär att alla människor har olika slags intelligenser, talanger som påverkar på vilket sätt vi uppfattar och lär oss nya kunskaper. Gardner urskiljer nio olika intelligenser: språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, musikalisk intelligens, visuell intelligens, kinestetisk intelligens, naturalistisk intelligens, existentiell intelligens, interpersonell intelligens samt intrapersonell intelligens. Alla människor har en eller flera intelligenser som är starkare än andra och vi lär oss bäst genom övningar inom vårt eget intelligensområde. (Palmberg 2003: 3–8)

Av interna faktorer är det bakgrundskunskaper i barnets förstaspråk som påverkar andraspråksinläringen allra mest. En person som har en bra grund i sitt eget språk, som har ett brett ordförråd och som kan kommunicera väl på förstaspråket samt som kan läsa och skriva, har ett enormt försprång jämfört med de som inte ännu har dessa färdigheter. När man börjar lära sig ett nytt språk, kan man överföra alla dessa kunskaper till det nya språket. Av den anledningen är det förståeligt att nära besläktade första- och andraspråk påverkar andraspråksinläringen. (Akselsen Fisher 2014)

Undersökningarna visar att även positiva attityder och motivation är relaterade till framgång i andraspråksinläringen. Om eleverna har positiva attityder till dem som talar ett andra språk, vill de också ha mera kontakt med dem och upplever att de behöver språket. Om man vet att man kommer att behöva språkkunskaper betyder det oftast att man förhåller sig positiv till språkinläringen. (Lightbown & Spada 1999, 56)

Akselsen Fisher (2014) säger att också personlighet påverkar andraspråksinläringen. En person som är introvert och blyg utvecklar inte språket i samma takt som en person som är utåtriktad, orädd och social. Personer som kräver perfektionism av sig själva begränsar ofta sina egna tillfällen att öva det nya språket.

Tidigare tänkte man att gamla vanor påverkar och stör inläringen av nya vanor. Så även med språket. Man trodde att alla de fel och avvikelser som språkinlärare gör, berodde på skillnader mellan första- och andraspråket. Nuförtiden har man märkt att olika språk har mycket gemensamt och att kunskaper i ett språk gynnar ett annat. Flerspråkighet är positivt. Man märkte att andraspråksinlärares fel inte berodde på transfer från modersmålet utan snarare visade sig höra till faser av naturlig språkutveckling. (Bjar & Liberg 2003: 41)

3.2.1 CLIL-undervisning

Det finns olika metoder och situationer för andraspråksundervisning. Jag presenterar de som är relevanta för min undersökning: CLIL-undervisning samt språkundervisning för vuxna invandrare i Finland. En av informanterna i min undersökning arbetar med CLIL-undervisning och två med språkundervisning för vuxna invandrare.

Det används flera olika termer ifråga om undervisning på ett främmande språk och därför har den Europeiska kommissionen gett en rekommendation att använda en gemensam term för all undervisning som går på ett främmande språk – CLIL (Järvinen 1999: 15–16). CLIL är en förkortning av orden Content and Language Integrated Learning och syftar på undervisningsprogram som kombinerar både språkinläring och ämnesinläring. (Marsh & Nikula 1997: 7). I Finländska CLIL-program lär sig eleverna normalt ämnesinnehåll enligt läroplan men undervisningen sker i vissa ämnen på ett andraspråk eller främmande språk. I undervisningen fokuserar man först och främst på inläring av ämnesinnehåll och språkinläring planeras in i verksamheten så att den sker omedvetet för eleverna. I CLIL-undervisning är språket således ett medel för inläring medan språket i traditionell språkundervisning är undervisningsobjekt. I CLIL sker

undervisning **via** ett andraspråk och i traditionell språkundervisning **i** ett främmande språk. (Marsh & Nikula 1996: 7)

Enligt Marsh och Nikula (1997: 13) finns det två olika orsaker som skapar behov av CLIL-undervisning i Finland. En orsak är att forskningen kring språkinlärning och -undervisning har ökat och man har upptäckt svagheter i traditionell formell språkundervisning och vill satsa på mera kommunikativa och autentiska situationer för språkinlärning. Den andra orsaken är ändringar i vårt samhälle och fenomen som globalisering som ger ett ökat behov av språkkunskaper. Järvinen och Nikula (2013: 143) lyfter fram att undervisning på främmande språk sker i enlighet med den sociokulturella inlärningsteorin som betonar språkinlärning i interaktion.

Andelen undervisning som sker på ett andraspråk varierar i olika CLIL-program. Marsh och Nikula (1996: 28) lyfter fram att man i olika studier i Europa kommit fram till att minst 25% av undervisningen borde ske på ett andraspråk för att främja andraspråksinlärningen. Trots det räknar man till CLIL-undervisning även program där eleverna undervisas på andraspråk endast i ett skolämne. Bergroth (2015: 5) konstaterar att CLIL-undervisningen kan till exempel innefatta undervisning i endast några ämnen på ett främmande språk. Å andra sidan kan undervisningen i ett annat CLIL-program ske på ett främmande språk i alla andra ämnen förutom modersmål och litteratur. Utbildningsstyrelsen (2014: 94–95) definierar program där minst 25 % av undervisningen i den grundläggande utbildningens hela lärokurs ordnas på målspråket som *omfattande undervisning på två språk*. *Mindre omfattande undervisning på två språk* syftar på program där mindre än 25% av undervisningen sker på ett främmande språk. Dessa program kallas språkberikad undervisning.

Enligt lagen om grundläggande utbildning kan även andra språk utöver skolans egentliga undervisningsspråk användas i undervisningen, förutsatt att man bedömer att det inte försämrar elevernas möjligheter att följa med undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014). I Finland är det absolut vanligaste CLIL-undervisningsspråket engelska. Skolorna vill antagligen börja CLIL-undervisningen på engelska som oftast är elevernas starkaste främmande språk. Andra språk som används är svenska, finska, tyska, franska och ryska.

Vissa skolor erbjuder CLIL-undervisning på två olika språk. I de fallen är kombinationen ofta engelska och svenska i finskspråkiga skolor samt engelska och finska i svenskspråkiga skolor. (Marsh & Nikula 1997: 35).

Språkbadsundervisning kan räknas in under termen CLIL-undervisning, eftersom den syftar till språk- och ämnesintegrerad undervisning. Språkbad är dock ett noggrant definierat program. I Finland tillämpas tidigt fullständigt språkbad enligt kanadensisk modell. Språkbad ordnas på minoritetsspråket för barn som talar majoritetsspråk, detta betyder oftast språkbad på svenska för finskspråkiga. I språkbadet sker alltid minst 50% av undervisningen på språkbadsspråket. (Marsh & Nikula 1996: 8) Tidigt fullständigt språkbad definieras också i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Målet är att under hela den grundläggande utbildningen undervisa alla läroämnen på både språkbadsspråket och skolans undervisningsspråk. (Utbildningsstyrelsen 2014: 93–94). I CLIL-undervisningen kan läraren använda både elevernas modersmål och målspråket medan man i språkbad håller fast vid principen att en språklig modell (en lärare) använder endast ett språk (Bergroth 2015: 5). Utbildningsstyrelsen (2014: 94) preciserar att i språkbad innebär byte av undervisningsspråket också byte av lärare. Laurén (1999: 20–24) presenterar det vanligaste språkbadsprogrammet i Finland som kallas för *tidigt fullständigt språkbad* på följande sätt: Språkbad börjar när barnen är 3–5 år gamla och på daghemsnivå går all verksamhet på språkbadsspråket. Eleverna lär sig också läsa och skriva på språkbadsspråket medan man i CLIL oftast lär sig läsa och skriva på sitt modersmål (jfr Järvinen & Nikula 2013: 145). I årskurs ett börjar man ta in elevernas modersmål och ökar andelen så småningom så att andelen språkbadsspråk går ner till 50% i högstadiet. Detta för att eleverna inte ska missa något i utvecklingen av sitt modersmål. Målet med språkbad är att eleverna ska nå funktionell tvåspråkighet. (Laurén 1999: 20–24).

Målet och innehållet i CLIL-undervisningen varierar enligt omfattningen av undervisningen som sker på ett andraspråk i olika skolor i Finland (Marsh & Nikula 1997: 119). I program där närmare 50% av undervisningen sker på ett andraspråk kan målet vara funktionell tvåspråkighet för eleverna. (Marsh & Nikula (1996: 7). Mindre omfattande undervisningen har däremot som mål att uppmuntra och aktivera eleverna att

använda målspråket också utanför de egentliga lektionerna på språket Utbildningsstyrelsen (2014: 95).

Järvinen och Nikula (2013: 157–159) berättar att CLIL-undervisningen i Finland har influerats av språkbadsmetoden. Tanken är att språkinläring sker i meningsfulla kommunikationssituationer. Det är viktigt att eleverna får diskutera och arbeta i grupper och att läraren medvetet ställer frågor som kräver längre svar av eleverna för att uppmuntra eleverna att producera tal. Det är också viktigt att läraren medvetet satsar på genreundervisning. Marsh och Nikula (1997: 52–58) lyfter fram att största delen av lärarna som börjar med CLIL-undervisning upplever att deras sätt att undervisa ändras och blir mera konkret. Lärarna använder bland annat olika visuella hjälpmedel t.ex. bilder, filmer, konkreta föremål och figurer samt gester och drama. Många lärare berättar att ämnesundervisningen blir lite förenklad. Andra ser det som positivt, man utelämnar onödiga detaljer och koncentrerar på huvudinnehåll. Andra igen ser att undervisningen inte blir lika djup som på modersmålet. I CLIL-undervisningen är det viktigt att lärarna repeterar nytt ämnesinnehåll genom att berätta om samma fenomen med andra ord. Det hjälper eleverna att förstå och lära sig nya termer. Det är också viktigt att läraren kontrollerar regelbundet att eleverna förstått undervisningen. Det är lärarens ansvar att skapa en tillåtande atmosfär i klassen så att eleverna vågar använda språket och fråga vid behov. I CLIL-undervisningen är det viktigt med bekanta rutiner och fraser som skapar trygghet och hjälper eleverna att få en helhetsuppfattning av undervisningen även om de inte förstår varje ord av lärarens tal.

Resultat av både språkinläring och ämnesinläring i CLIL är positiva. Bland annat Järvinen (1999: 137) har undersökt engelskspråkig CLIL-undervisning i Finland och kommit fram till att CLIL-grupperna lär sig språk snabbare och mångsidigare än jämförelsegrupperna i traditionell språkundervisning. Frigols, Marsh och Mehisto (2008: 11) poängterar att språkinläring i CLIL är mera motiverande för eleverna eftersom de använder språket i meningsfulla situationer för att förstå och använda innehållsliga fakta i olika uppgifter. Järvinen och Nikula (2013: 143) betonar att eleverna i CLIL-undervisning har mera omfattande ordförråd och flytande kommunikationsfärdigheter än

elever i traditionell språkundervisning samt att CLIL- undervisning inte påverkar negativt på inlärningsresultaten i olika skolämnen eller i elevernas modersmål.

3.2.2 Språkundervisning för vuxna invandrare i Finland

Lagen om främjande av integration säger att undervisning i finska eller svenska för invandrare ges i enlighet med grunderna i Utbildningsstyrelsens läroplan för integrationsutbildningen för vuxna invandrare (Finlex 2010a). På Arbets- och näringsministeriets nätsida vad det gäller integration av invandrare anges att innehållet och omfattningen av utbildningen för en vuxen invandrare varierar enligt de individuella behoven. Utbildningens omfattning kan vara högst 60 studieveckor. I integrationsutbildningen ingår undervisning i finska eller svenska samt kommunikationsfärdigheter minst 30–40 studieveckor och vid behov undervisning i läs- och skrivfärdigheter. Därutöver ges invandrare undervisning bland annat i arbetslivs- och samhällsfärdigheter. (Arbets- och näringsministeriet 2017a). Integrationsutbildningen ordnas av Närings-, trafik- och miljöcentralen som genomförs som arbetskraftpolitisk vuxenutbildning (Finlex 2010b).

Målet med integrationsutbildningen är att invandrare ska få fungerande elementära språkfärdigheter. Det innebär att studeranden uppnår sådana kunskaper i finska eller svenska som behövs i Finland både i vardagslivet och i arbete och utbildning. Elementära språkkunskaper definieras som färdighetsnivå B1.1 i finska eller svenska i den europeiska referensramen för språk. (Arbets- och näringsministeriet 2017b). Den gemensamma europeiska referensramen för språk är en gemensam grund för färdighetsbedömning i språk i hela Europa. Dess syfte är att uppmuntra till språkinläring och underlätta utarbetning av kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa genom att erbjuda en enhetlig skala för nivåer i språkfärdigheter. Den innehåller en beskrivning av kunskaper och färdigheter man måste tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk. (Council of Europe 2014: 1, 5). I referensramen definieras också färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta inlärares framsteg och nivå i inlärningsprocessen. (Council of Europe 2014: 26–27).

Färdighetsnivå B1.1 innebär att studeranden kan följa tal om allmänna saker på klart standardspråk. Studeranden kan delta och upprätthålla samtal som handlar om bekanta eller intressanta teman och uttrycka sin uppfattning och åsikt. Målet för läsförståelsen är att den studerande kan förstå huvudsakerna och söka information om texter som intresserar honom eller henne eller som hör till den egna branschen. Målet för den skriftliga färdigheten är att den studerande kan skriva en enhetlig faktatext som är förståelig och innehåller information och tankar om konkreta och delvis också abstrakta teman. (Utbildningsstyrelsen 2012: 30).

Studeranden kan välja en lämplig språkstudieväg enligt tidigare utbildningsbakgrund och inlärningsförmåga. Den långsamma studievägen är avsedd för studerande med svaga studiefärdigheter eller andra problem till exempel på grund av livssituationen. Färdigheterna i läsning och skrivning med latinska alfabetet är nöjaktiga eller oövade. Målet för den långsamma studievägen är sysselsättning eller yrkesinriktad utbildning. Den grundläggande studievägen är för studerande med grundläggande studiefärdigheter, basfärdigheter i läsning och skrivning med det latinska alfabetet och tidigare erfarenheter av studier i minst ett främmande språk. Målet är sysselsättning eller yrkesinriktad utbildning. Den snabba studievägen är för studerande som är vana vid språkstudier, kan läsa och skriva enligt det latinska alfabetet, är vana vid att studera självständigt, har högskoleutbildning eller erfarenheter av akademiska studier. Målet är att den studerande sysselsätts i ett akademiskt yrke eller kan söka till fortbildning inom den egna branschen. (Utbildningsstyrelsen 2012: 14).

4 TECKENKOMMUNIKATION OCH SPRÅKINLÄRNING

I det här kapitlet presenterar jag olika teckenkommunikationsformer: teckenspråk samt olika sätt att använda tecken som stöd till talet. Jag definierar begreppen teckenspråk och stödtecken som är centrala termer för avhandlingen. Vidare berättar jag hur stödtecken används vid språkinläring och andraspråksinläring. Jag presenterar också tidigare studier om användningen av stödtecken vid språkinläring och andraspråksinläring.

4.1 Definition av teckenspråk och tecken som stöd till talet

Dövas teckenspråk är ett primärt teckenspråk och räknas som de dövas modersmål. Teckenspråket beskrivs som ett visuellt-gestueellt språk: man artikulerar med händerna. I många tecken ingår också en munrörelse och en speciell min. Tecken kan skilja sig åt i t.ex. handform, rörelse eller läge. (Heister Trygg 2004: 14) Teckenspråken används mest av döva och gravt hörselskadade. De används även av hörande som på något sätt har teckenspråkiga i sin närhet, som hörande barn till döva föräldrar exempelvis. Att utöva teckenspråk kallas ofta att teckna. Den som utövar teckenspråket kallas teckenspråkig. (Nationalencyklopedin 2016)

Teckenspråk är ett fullgott språk i alla avseenden: man kan uttrycka allt med teckenspråk som man kan uttrycka med talspråk eller skriftspråk (bl.a. abstrakta, dynamiska skeenden, åsikter, känslor) (Östman 2005). Östman refererar till Baker (1996) och beskriver att teckenspråk inte är detsamma som att gestikulera, gester är relativt osystematiska. Teckenspråk är väldigt omfattande, strukturellt komplext och bundet till regler. Det finns åtminstone 1500 teckenspråk i världen och alla dessa språk är naturliga. Det betyder att ingen har ”skapat” teckenspråk utan de har utvecklats spontant liksom alla naturliga språk. Det betyder också att det inte finns ett ord-för-ord -förhållande mellan t.ex. finskt teckenspråk och finskt talspråk och språken har helt olika grammatik. Finskt teckenspråk och svenskt teckenspråk är nära besläktade trots att finskan och svenskan inte är genetiskt besläktade, medan amerikanskt och brittiskt teckenspråk inte är genetiskt besläktade trots att de talade språken är nära besläktade. (Östman 2005)

År 1981 godkände riksdagen teckenspråk som de dövas modersmål, i Finland erkändes teckenspråkigas rätt till sitt språk i grundlagen 1995 (Nationalencyklopedin 2016). En elev som går i grundskolan eller i andra stadiets skola i Finland har rätt att studera teckenspråk som sitt modersmål. Eleven och studeranden har rätt till tolk när undervisningsspråket är något annat än teckenspråk. (Opetushallitus 2016)

Man har använt flera olika termer för tecken som stöd till talet genom åren. Jag har gjort en tabell (se nedan) om olika begrepp vid teckenkommunikation som används i både Sverige och Finland för att förtydliga skillnaderna mellan olika begrepp. De tre termer som förekommer mest i min avhandling: Teckenspråk, TAKK samt stödtecken är svårtade.

Tabell 1 Beskrivning av olika termer vid teckenkommunikation

Begrepp	Definition	Syfte	Används främst i
Teckenspråk	Teckenspråk är ett fullgott språk i alla avseenden: man kan uttrycka allt med teckenspråk som man kan uttrycka med talspråk eller skriftspråk. Teckenspråk har en egen grammatik.	Teckenspråk är de dövas modersmål. Den används av döva och deras närstående.	Sverige/ Finland
Tecken som stöd (TSS)	Vid användning av tecken som stöd artikulerar man orden tydligt med munnen och tecknar de viktigaste orden som komplement till talet. Tecken är lånade från teckenspråket.	Används som stöd i kommunikation med hörselskadade och vuxendöva.	Sverige
Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK)	Tecken används som stöd för talet och/eller kommunikationen. Man talar och tecknar samtidigt de viktigaste orden i meningen.	Används till att utveckla kommunikation och språk hos barn.	Sverige

	Tecken är lånade från teckenspråket.		
Teckenkommunikation	Tecken används som alternativ kommunikationsmetod. Tecken är lånade från teckenspråket. Teckenkommunikation kan användas som ett överordnat begrepp för olika former av teckenanvändande.	Används främst vid utvecklingsstörning när personen inte kan kommunicera via tal. Termen används främst i specialskolor.	Sverige
Tecken till tal (TTT)	Tecken används som stöd för talet och/eller kommunikationen. Man talar och tecknar samtidigt de viktigaste orden i meningen. Tecken är lånade från teckenspråket.	Används till att utveckla kommunikation och språk hos barn. Nuförtiden föredrar man benämningen TAKK	Sverige
Tecknad svenska/finska	Man talar och tecknar samtidigt varje ord i meningen. Tecken är lånade från teckenspråket.	Används när man talar med hörselskadade och vuxendöva.	Sverige/ Finland
AIM (Accelerative Integrated Method)	Man använder standardiserade gester samtidigt när man talar.	För att effektivisera andraspråksinläring	Kanada
Stödtecken	Vid användning av stödtecken talar man och tecknar samtidigt de viktigaste orden i meningen. Tecken är lånade från teckenspråket.	Används som stöd vid språkutveckling och kommunikation.	Finland

Tecken som stöd (TSS) används ofta när man syftar på kommunikationen med hörselskadade och vuxendöva. När man använder TSS, artikulerar man orden tydligt med munnen och tecknar de viktigaste orden som komplement till talet. TAKK är benämningen på ett kommunikationssätt som används för att utveckla kommunikation och språk hos barn (och i vissa fall även vuxna). När man använder TAKK talar man och samtidigt tecknar de viktigaste orden i meningen. TAKK är en förkortning av

benämningen: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Teckenkommunikation används i liknande sammanhang som TAKK. Termen teckenkommunikation används ofta i specialskolor och vid teckenanvändning vid utvecklingsstörning. Teckenkommunikation skulle enligt Heister Trygg (2004) kunna användas som ett överordnat begrepp för olika former av teckenanvändande. En annan term som används i stort som TAKK men numera används mera sällan är tecken till tal (TTT). (Heister Trygg 2004: 14) I Sverige används oftast termen TAKK när man använder tecken som stöd för talet och/eller kommunikationen. Tecknad svenska/finska används när man talar och samtidigt tecknar varje ord och böjningar i talet. Tecken är lånade från teckenspråken och dels påhittade men grammatiken följer det talade språkets grammatik. Tecknad svenska kan användas när man talar med hörselskadade eller vuxendöva. Tecknad svenska användes tidigare när man undervisade talad svenska för döva. (Sveriges dövas riksförbund 2009)

I Kanada, USA och Australien används åtminstone ett slags teckenkommunikationsmetod som liknar stödtecken. Metoden kallas för AIM (Accelerative Integrated Method) och har utvecklats av Wendy Maxwell, fransklärare i Kanada. Metoden strävar efter att effektivisera andraspråksinläring genom användning av gester så att eleverna kan förstå och tala andraspråket så tidigt som möjligt. (Brandon 2010) Maxwell har utvecklat standardiserade gester för alla vanliga ord (över 300 ord) och både lärarna och eleverna i AIM-program använder gester samtidigt som de talar andraspråket (Maxwell 2017).

I Finland används ofta termen tecken som stöd eller stödtecken. Stödtecken används i stort sett i samma betydelse som TAKK i Sverige. Vid användning av stödtecken talar man och samtidigt tecknar de viktigaste orden i meningen. Man använder enskilda tecken från teckenspråket. (Papunet 2016). Jag kommer att använda termen stödtecken i min avhandling, eftersom min avhandling främst handlar om att använda tecken som stöd i andraspråksinläring och inte som alternativ och kompletterande kommunikation. På finska används termen ”Viittomat puhetta tukevana ja korvaavana kommunikointikeinona” (THL 2016) samt termen ”tukiviittomat” (Papunet 2016).

Stödtecken och TAKK är inte samma som teckenspråk, även om dess handrörelser i stort sett är lånade från teckenspråket. Teckenspråket är ett eget språk med egen grammatik medan stödtecken däremot följer det talade språket och dess grammatik och utsträckningen av teckenanvändningen varierar. Lärare som är teckenspråkskunniga, är vanligen inte AKK -kunniga (kunniga i att använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och tvärtom. Teckenspråk används i kommunikation mellan och med döva och TAKK och stödtecken används i kommunikation med personer som behöver extra stöd i sin språkutveckling. (Heister Trygg 2004: 15) TAKK innebär att tecken används som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling (Tisell 2009: 7). Tecken i TAKK och stödtecken används tillsammans med talat språk och följer talspråksgrammatik även om i huvudsak bara nyckelord tecknas (Heister Trygg 2004: 13). Man kompletterar det talade språket med teckenspråkets handrörelser för att förtydliga talet (Tisell 2009: 8).

4.2 Stödtecken som stöd vid språkinlärning och andraspråksinlärning

TAKK -metoden utvecklades i Sverige under sent 70-tal. Den började som ”tecknad svenska” för att underlätta döva barns svenskinlärning. Detta prövades senare med framgång bland barn med språkstörningar. Därefter utvecklades metoden vidare mot teckenkommunikation eller tecken till tal. På 80-talet blev tecken i kommunikation mera kända och det ordnades kurser i teckenkommunikation. Under 2000-talet har TAKK-metoden blivit etablerad och diskussionen kring teori och praktik har blivit mera enig. Det börjar finnas forskning om arbetssättet. Fortfarande finns det dock mera erfarenhet än det finns dokumentation om metoden. (Heister Trygg 2004:13)

Enligt Papunet (2016) passar tecknen som ett tidigt kommunikationssätt när barnet har störningar i språkutvecklingen. Tecken borde införas i kommunikationen alltid när barnets talutveckling blir försenad. Användningen av tecken hindrar inte talutvecklingen utan stödjer den. När barnet börjar tala, faller tecknen bort som onödiga, vilket bekräftas av Göteborg (2012), Klemets (2014), Hellman & Hellstrand (2012: 28) och Tisell (2009:

9). Man behöver således inte vara rädd för att barnet inte skulle börja tala när hen får ett alternativt kommunikationssätt.

För det mesta används TAKK eller stödtecken med barn som har språksvårigheter, utvecklingsstörning, autism eller CP-skada. I de fallen kan tecken vara ett kommunikationssätt innan barnet lär sig tala och samtidigt stödjer tecken talutvecklingen. För vissa förblir tecken deras kommunikationssätt livet ut och för andra är tecken bara en väg till språket. På många förskolor i Sverige används stödtecken för invandrabarn som en brygga till det svenska språket. På senare år har det även blivit vanligt att använda stödtecken med barn med normal språkutveckling som extra stöd för snabbare talutveckling. (Tisell 2009: 9)

Ernklev (2012) poängterar att om man har ett tecknande barn i en förskole-/skolverksamhet kräver det utbildad personal. Personalen behöver ett grundteckenförråd på minst 400–500 tecken. Det är dock viktigare att fokusera på kommunikationsförmågan än antalet tecken som man behärskar. Det är bättre att mäta hur många kommunikationssituationer barnet och personalen klarar tillsammans än hur många tecken barnet och personalen kan.

I Finland ordnas olika kurser i stödtecken. Bland annat Mokoma (2017) som är ett företag som erbjuder tolknings- och undervisningstjänster i alternativa kommunikationsmetoder anger att de erbjuder undervisning i stödtecken. Stödtecken liksom teckenspråk ordnas oftast som familj- eller gruppundervisning. Familjeundervisning bekostas av kommunens socialbyrå. Medborgarinstitutet, andra läroanstalter samt företag kan beställa kurser i stödtecken eller teckenspråk åt sina grupper. Viittomakielialan Osuuskunta Via anger att de ordnar undervisning i stödtecken för familjer, grupper och även som privatundervisning. För arbetsplatser och skolor finns även färdiga kurspaket. Undervisning i tecken erbjuds ett barn och dess närstående då barnet har en hörselskada, hörsel- och synskada, dysfasi eller utvecklingsstörning. Grundkursen i stödtecken innehåller 20 timmar undervisning Via rekommenderar att grundkursen varar i minst 15 timmar och har högst 15 deltagare för att kunna garantera effektiv inläring. (Via 2017)

Enligt Papunet (2016) sker inläringen av stödtecken hos barn på samma sätt som språkinläring i allmänhet; genom att lära sig av andra teckenanvändare (Se kapitel 3.1). Därför måste först barnets föräldrar och omgivning lära sig stödtecken och börja använda dem i vardagen samtidigt som de pratar med barnet. Inläringen av stödtecken sker oftast enligt följande mönster:

1. Enskilda tecken används för att handleda barnet. T.ex. när man klär barnet,



2. I valsituationen tecknas valmöjligheterna. T.ex. Vill du ha VATTEN eller MJÖLK? (Se bilaga 5 för teckenbilder)
3. De viktigaste orden, orden som man vill betona, tecknas. T.ex. I dag kör PAPPA med bilen till ARBETET
4. Man börjar teckna meningar, de vanligaste fraserna, och använda frågeord och adjektiv. T.ex. VAD VILL du GÖRA på HELGEN? Något ROLIGT!
5. Man kan teckna de flesta orden i meningarna och tecknandet är automatiserat. Tecknandet närmar sig tecknat tal.

I en språkträningskurs enligt Karlstadsmodellen (Abrahamsson, Knipström, Mård, Mäenpää, Rabb, Sandell, Stenmark-Saarenpää, Åstrand & Öhman 2014) beskrivs ännu ett högre stadium:

6. Man tecknar alla småord i ordböjningar i satser. T.ex. Bollen är I lådan.

Karlstadsmodellen är en metod för språkinläring speciellt vid språkstörningar men också vid t.ex. andraspråksinläring. I Karlstadsmodellen står individen i fokus och det är viktigt att hen lär sig språket i för honom eller henne meningsfulla situationer och sammanhang. Det ska vara roligt att lära sig språket. Karlstadsmodellen betonar språkinläring i vardagen och engagerar starkt familjen och personer i barnets närmiljö i språkträning. Metodens grundtanke är att alla har rätt till ett språk och rätt att kunna kommunicera. (Johansson 2010)

Larsson (2014) ger goda praktiska råd som hjälper i inläringen av nya tecken. Hon betonar att det är viktigt att fundera varför tecknet ser ut som det gör. Många tecken är

logiska, man till exempel låtsasskalar en banan när man tecknar banan. Andra tecken som inte är bildliga måste man själv skapa en "minneskrok" till. Till exempel tecknet för mamma är en rörelse från bröst till mun och man kan tänka på att små barn ammar vid moderns bröst. När man hittar en minneskrok är det oftast inget problem att lära sig tecknen. Och när man använt tecknen några gånger i autentiska situationer, kommer man ihåg dem.

Abrahamsson m.fl. (2014) liksom Heister Trygg (2004: 63) poängterar att föräldrar och andra personer i barnets närhet behöver ligga steget före barnet för att stimulera till vidare utveckling. Redan långt före det självt kan säga ett ord kan barnet ändå förstå betydelsen av flera för honom eller henne viktiga ord (se avsnitt 3.1). På samma sätt är det också med stödtecken, det lönar sig att börja använda dem tidigt även om barnet självt inte ännu kan teckna, vilket också Heister Trygg (2004: 30) och Ernklev (2016a) betonar. Den vuxna reagerar ofta på barnens korta tvåordsyttranden med att utvidga dem (se avsnitt 3.1). På samma sätt ska det vara med teckenkommunikation. Om barnet till exempel tecknar MJÖLK, FLASKA, så kan vuxna teckna VILL DU ha MJÖLK i FLASKAN?

Barnets grammatiska utveckling förutsätter att man också visar småord och ordböjningar med tecken. Heister Trygg (2004: 30) betonar därför att man inte ska sluta använda tecken när barnet börjar tala, utan fortsätta ge barnet möjlighet att utveckla sitt språk med hjälp av stödtecken. Tisell (2009: 13) berättar att tecken kan hjälpa att hitta språkets olika beståndsdelar. Tisell (2009: 59) refererar också till John Clibbens studier där det framgår att om man fortsätter använda tecken när barnen blir äldre så stöder det deras användning av korrekt grammatik.

Användningen av stödtecken i kommunikationen underlättar språkutvecklingen eftersom tecken gör de enskilda orden tydligare. För barnen kan det talade språket, och framförallt ett andra språk, låta som långa "ljudkorvar" där man inte vet var ett ord börjar och slutar. När man talar och samtidigt tecknar de viktigaste orden, blir det lättare för barnen (och vuxna) att uppfatta ett skilt ord och senare att fokusera på de viktigaste orden, vilket gör det lättare att uppfatta budskapet. En annan fördel med stödtecken är att vuxna pratar

långsammare och tydligare och betonar nyckelorden när de tecknar samtidigt. (Tisell 2009: 8–13)

Tecken ger också barnet möjlighet att ta in språket via flera olika sinnen; de hör inte bara språket, utan ser och känner också när de tecknar själva. Viktiga verktyg när man bygger språket är tal, bilder, tecken och text, och när man använder alla verktyg, blir inläringen effektivare. (Tisell 2009: 10–13) Tecknet försvinner inte heller lika fort som ett talat ord, utan man kan lämna tecknet att synas för en stund så barnet har lättare att uppfatta det (Ernklev 2012). Tecknen fungerar som symboler, tecknet beskriver ofta dess innehåll bättre än ett ord. Tecknen gör också språkets struktur tydligare för barnet, som snabbare kan förstå hur språket är uppbyggt, vilket är en förutsättning för att kunna tala (Tisell 2003). Barnen kan ha svårt att koncentrera sig på att lyssna när de har svårt att förstå talet. När man tecknar, blir det mera intressant och det är lättare att behålla ögonkontakten (Hellman & Hellstrand 2012: 35).

Tecknen är lättare både att göra och uppfatta än orden. För att förstå ord, måste man kunna skilja mellan olika ljud och koppla ljudkombinationen till rätt företeelse. För att producera ett ord måste man samtidigt ha kontroll över läppar, tunga, stämband och lufttryck. Handens rörelser är däremot lättare att kontrollera och se. Barnet kan börja kommunicera tidigare och får ett försprång i språkutvecklingen. (Tisell 2009)

Stödtecken vid andraspråksinläring

Stödtecken underlättar andraspråksinläring av samma orsaker som de underlättar förstaspråksutveckling. Tecken gör de enskilda orden tydligare och hjälper till att fokusera på de viktigaste orden. Tecken stödjer förståelsen, eftersom tecknen är lättare att komma ihåg än orden då tecknen är mera konkreta och man kan ta in talet med stödtecken via flera olika sinnen. (Tisell 2009) Tecknen ger en inre bild av orden som gör att man kommer ihåg orden bättre (Klemets 2014:30). En inre bild kan man skapa också med bilder, men styrkan hos stödtecknen är att man alltid har dem till hands. Risken med bilder är också att eleverna kopplar ihop dem med förstaspråket och inte lär sig nya ord på andraspråket.

Den som talar sänker automatiskt taltempot när hen använder stödtecken, vilket underlättar språkinläringen (Tisell 2009). Med andra ord gör stödtecken det lättare för barnen att lista ut olika ords betydelse, och hjälper att komma ihåg vad orden heter på andraspråket, när man kopplar orden till flera olika sinnen. Stödtecken gör också språkets struktur synligt för barnen (Tisell 2003) vilket gör grammatikutvecklingen snabbare.

Håkan Ernklev (2016b) betonar att det är viktigt med vilka mål man sätter upp för användningen av stödtecken i syfte att stödja språkinläring och i syfte att stödja andraspråksinläring. Han säger att det är viktigt att man med barn som har utvecklingsstörning inte ser tecken endast som en väg till talet för att inte sluta med misslyckande om barnet inte utvecklar talet utan istället se tecken som både alternativ och kompletterande kommunikation:

Det är viktigt att man INTE använder tecken för barn med utvecklingsstörning enbart som ett sätt att nå talet – det är en gammal inställning som tyvärr fortfarande finns närvarande på många skolor. En del av dessa barn kommer att börja prata och då försvinner tecknen, en del pratar och tecknar, därför att vissa ord funkar bra att säga medan andra är svårare och en del barn tar till sej tecken som sitt uttrycksätt. Om man går in i en teckenanvändning för dessa barn med enda inriktningen att det är en väg till tal, så kommer alltså en del barn att ”misslyckas” – de kommer inte längre än till teckenanvändning. (Håkan Ernklev 2016b)

Däremot använder barn som har ett annat modersmål och som ska lära sig ett andraspråk med hjälp av tecken, tecknen som bildsymboler för ett talat ord och för dem är det det talade ordet som ska bli kvar, inte tecknet. Dessa barn har i allmänhet en normal språkutveckling bakom sig och tecknen används för att förstärka en inläring av ett nytt språk. I användningen av tecken som stöd i andraspråksinläring har man således som mål att via tecknen lära sig ett nytt talat språk och tecknen faller bort efter att man utvecklat kunskaperna i andraspråket. (Ernklev 2016b)

I Sverige finns det flera förskolor där man använder stödtecken i hela undervisningsgrupper i syfte att utveckla språket. Stödtecken används mest i skolor med flera barn som har svenska som andraspråk (och förstås med barn med språkstörningar), men lärare och forskare poängterar att alla elever har nytta av att använda stödtecken (jfr. Tisell 2009: 27; Göteborg 2012; Hellman & Hellstrand 2012; Karlsson, Tovemark & Ödmo 2013; Larsson 2014).

Blom (2008: 36) skriver att stödtecken enligt HUUHTANEN (2001:26) har varit den första och mest använda AKK -metoden i Finland. Blom fortsätter att man länge har använt stödtecken med personer som har språkstörningar men det har inte varit så vanligt i Finland att använda stödtecken som stöd i andraspråksinläringen. Hon menar dock att man börjat använda stödtecken mer och mer i traditionell undervisning t.ex. i förskolor, eftersom man märkt att tecknen utvecklar barnens språk.

Vissa förskolor har börjat använda stödtecken när ett barn med språkstörning har kommit in på avdelningen. Så också i Bengtfors kommun i Sverige, där stödtecken numera används i alla förskolor (GÖTBERG 2012). När man väl börjat använda stödtecken, har man märkt att alla barn och speciellt barn med annat förstaspråk än svenska har dragit nytta av stödtecken. Tecknen bygger broar mellan det nya och gamla språket. Barnen kommer också snabbt in i det nya språket. (GÖTBERG 2012; HELLMAN & HELLSTRAND 2012: 22–23 KARLSSON M.FL. 2013: 2). Vissa skolor har däremot börjat använda stödtecken direkt av den anledningen att det har funnits ett behov av en ytterligare metod att stärka det svenska språket hos barn (VILLANUEVA GRAN 2009).

VILLANUEVA GRAN (2009) berättar om en förskollärare i Linköping i Sverige som arbetat länge med barn som har ett annat förstaspråk än svenska. Läraren har länge följt med:

Hur flera av barnen inte har förstått slutklämmen i sagan hon just berättat, betraktat hur de suttit frågande när kompisarna skrattat eller märkt hur de dragit sig undan och mest velat vara för sig själva (VILLANUEVA GRAN 2009).

Hon har också varit bekymrad över att:

förutom frustrationen och otryggheten barnen känner över att inte förstå fullt ut, är ju det här något som följer dem långt upp i åldrarna. De hinner inte ikapp i språkutvecklingen tills de ska börja skolan, vilket senare leder till att dessa barn får sämre betyg. (VILLANUEVA GRAN 2009)

När hon börjat använda stödtecken i undervisningen, berättar hon att barnen är med på ett helt annat sätt när man läser sagor och är mera engagerade i undervisningen och verksamheten. Läraren berättar att hon tecknar bara huvudordet i en mening, ofta ett substantiv eller verb. Läraren har upplevt stödtecken så betydelsefulla i språkutvecklingen att hon har utbildat personal i flera andra förskolor till att använda stödtecken samt bearbetat en mängd böcker med tecken bredvid de vanliga meningarna

och sånger med tecken till som stöd till undervisningen med tecken. (Villanueva Gran 2009)

Wendy Maxwell, en fransklärare i Kanada, blev missnöjd med traditionell språkundervisning i slutet av 80-talet och började söka efter nya metoder som skulle effektivisera språkundervisningen. Hon upptäckte att genom att engagera eleverna emotionellt i språkanvändning och använda drama, musik och TPR i undervisningen, blev inlärningsresultaten bättre. (Maxwell 2017)

TPR är en språkundervisningsmetod och är förkortning av Total Physical Response (TPR). Frost (2016) beskriver hur man använder TPR i undervisningen: läraren säger ett ord eller en fras och demonstrerar det/den. Läraren säger till exempel ”hoppa” och hoppar själv. Efter det säger lärare ordet eller frasen på nytt och eleverna demonstrerar. Efter att eleverna tränat några gånger på att demonstrera kan lärare be eleverna även säga ordet eller frasen på samma gång som de demonstrerar. När eleverna lärt sig de nya orden kan de även ge instruktioner till varandra. Koskela (2001: 9–10) beskriver att TPR passar för språkundervisningen under den sk. tysta perioden (se avsnitt 3.2) när inläraren är i början av sin språkinläring och lär sig genom att lyssna och producerar endast enstaka ord eller fraser själv.

Snart märkte Maxwell dock att något fattades och kom på att en kinestetisk rörelse i samband med varje ord hjälpte eleverna att lära sig språket snabbare. TPR kunde inte erbjuda en rörelse för varje ord så Maxwell utvecklade själv gester för flera hundra vanligaste ord och skrev också en bok *Gesture Approach* (1997) som innehåller detaljerade beskrivningar och bilder för gester. Maxwell utvecklade metoden vidare och den fick namnet AIM (Accelerative Integrated Method) en form av språkundervisningsmetod som inkluderar teckenanvändning (se definition i avsnitt 4.1). Efter år 2004 har tusentals lärare börjat använda undervisningsmetoden över hela världen, främst i Kanada, USA, Australien och Nederländerna (Maxwell 2017)

Maxwell konstaterar att användning av AIM vid andraspråksinläring gör att eleverna är mycket mera motiverade av språkinläring och stolta över sina kunskaper i det nya

språket. Eleverna lär sig andraspråket snabbare med AIM eftersom de kan både förstå undervisningen och kommunicera tidigare än i traditionell språkundervisning. (Maxwell 2009) I sin avhandling pro gradu år 1999 jämförde Maxwell två klasser, en i generell temaundervisning och en i AIM. Studien visade att eleverna i AIM-klassen kunde kommunicera på betydligt högre nivå än eleverna i temaundervisning. (Maxwell 2017)

4.3 Tidigare studier om stödtecken som stöd vid språkinlärning och andraspråksinlärning

Ulla Peltola (2006) har gjort en longitudinell studie åren 2001–2006 med 14 informanter som lärde sig tecken under ett åtta månader långt projekt. Informanterna använde tecken som stöd i kommunikation med sina barn under deras andra levnadsår. Undersökningens syfte var att få mera kunskap om vad som händer med barns tecken- och talutveckling när man använder stödtecken parallellt med talet när barnets tal utvecklas. Datainsamlingen skedde bl.a. genom månatlig kartläggning av barnens tecken- och ordutveckling.

Undersökningen visade att antalet tecken varierade mycket mellan barnen. Barnen använde i medeltal 40 tecken vid 17–21 månaders ålder. Barnen använde tecken om de såg tecken användas i sin omgivning. Då barnens ordförråd ökat till 50–100 ord, började tecknen falla bort så småningom (från och med 17 månaders ålder). De flesta barnen hade lämnat bort tecken vid två års ålder då deras ordförråd uppgick till 380 ord.

Tisell (2009: 59) refererar till Acredolo och Goodwyns (2000) studie, gjord i USA, som visar att teckenanvändningen utvecklar språket hos alla barn. Acredolo och Goodwyn valde slumpmässigt 140 barn med normal språkutveckling i åldern 11 månader och delade upp barnen i en tecknande och en icke-tecknande grupp. Barnens språkutveckling testades var fjärde månad upp till tre års ålder. Studien visade att barnen som använt tecken hade vid två års ålder ca fyra månaders försprång i språkutvecklingen jämfört med barnen som inte tecknade. Vid tre års ålder pratade de barn som använt tecken som en fyraåring i genomsnitt. Försprånget var således ett helt år.

Kaisa Launonen (1999) har i en studie om barn som har Downs syndrom visat att barn som har fått tecken utvecklar sitt språk bättre och använder flera talade ord än jämförelsegruppen. Launonen har i sin undersökning följt med 12 barn som deltog i ett tidigt rehabiliteringsprogram som påbörjades när barnen var 6 månader gamla. Rehabiliteringen pågick tills barnen blev tre år. Rehabiliteringens syfte var att stödja barnens utveckling av språk och kommunikation och barnens familjer lärdes att använda stödtecken. Med i studien var också en jämförelsegrupp på 12 barn som inte använde stödtecken medan andra tidiga stödåtgärder var desamma för båda grupperna. Studien visar att i tre års ålder hade barnen som använt tecken ett betydligt försprång i utvecklingen, speciellt i språkliga, kognitiva och sociala färdigheter jämfört med barnen som inte använt tecken. Launonen följde med barnen i flera års tid och studien visar att barnen som använt tecken behåller sitt försprång också senare och har lättare att lära sig skriva och läsa.

Lundgren (2016) beskriver i sin rapport ett projekt i Rinkebyskolan med syfte att öka förskollärarnas kompetens att stöda barn i språkutvecklingen. Förskollärarna har använt tecken som stöd som grund i språkträningen och förskolan har under projektiden byggt upp ett omfattande språkstimulerande material. Under projektet betonades lexikala språkkunskaper. Projektet berörde 12 elever varav 4 hade någon form av språkstörning. Alla elever hade ett annat förstaspråk än svenska och tecken användes som stöd vid både inläringen av första- och andraspråk. Ett annat syfte med projektet var att i samarbete med Karlstads universitet utveckla ett arbetssätt där man använder stödtecken som länk mellan modersmålet och det svenska språket.

I rapporten framgår att stödtecken har hjälpt alla barn både i fråga om språkutveckling och social utveckling och varit en tillgång även för barn med normal tvåspråkighetsutveckling. Alla barn i förskolegruppen lärde sig använda stödtecken i mer eller mindre omfattning och de barn som inte hade en konstaterad språkstörning utvecklade språket snabbt i förskolans språkligt rika miljö. (Lundgren 2016)

Hellman och Hellstrand (2012) har intervjuat sex förskollärare från fem olika förskolor och undersökt hur pedagoger som arbetar aktivt med TAKK ser på metoden och dess

möjligheter att fungera som ett stöd i andraspråksinläringen. Undersökningen visar att TAKK är ett stöd vid andraspråksinläring i förskolan och bidrar till trygghet, tydlighet och lugn i förskolans verksamhet. Förskollärarna berättar att de ser tydligt att barn tar till sig och använder tecken innan de behärskar det talade ordet. Barn lär sig först förstå och först senare producera språket. När man förstår men inte kan kommunicera kan det leda till frustration. Stödtecknen ger snabbare ett sätt att kommunicera och fungera i gruppen, vilket också skapar trygghet för barn med annat hemspråk än svenska. (Hellman & Hellstrand 2012: 30–32).

Förskollärarna i studien berättar också att användningen av stödtecken bidrar till tydligare pedagogik. När man tecknar, är barnen mera intresserade och orkar koncentrera sig längre stunder. När barnen får ta till sig språket och innehållet via flera olika sinnen, stödjer det lärande och utveckling. Tecknen fungerar som en förstärkning av det man säger eftersom då man använder sitt kroppsspråk blir budskapet tydligt. Förskollärarna säger att det är en fördel med TAKK att läraren pratar långsammare och tydligare när man tecknar. En förskollärare berättar att när hon inte når fram till ett barn så gör hon det ändå oftast med tecken. Flera av pedagogerna i studien, samt Götberg (2012), lyfter fram att det är bra att man kontinuerligt använder TAKK i undervisningen så man har beredskap om det kommer barn som behöver extra stöd i sin språkutveckling. (Hellman & Hellstrand 2012: 24–25, 34–35)

Johansson och Reftel (2005) har i sitt examensarbete undersökt om TAKK kan vara ett stöd för andraspråksinläring i förskola och skola. De har intervjuat förskole- och skolpersonal och sökt speciellt svar på frågan om pedagogerna i skolan kan märka någon skillnad mellan de barns utveckling i svenska som gått på avdelningen där man använder TAKK, jämfört med dem som gått i en förskola där de inte arbetar med TAKK (Johansson & Reftel (2005: 11).

Studien visar att personalen på förskolan där man använder TAKK är mycket positiva till arbetssättet. De upplever att barnen tar till sig nya ord fortare, får en större förståelse och ett större ordförråd och de tycker att barnen pratar tidigare. De tycker även att barn med svenska som andraspråk har lärt sig svenska på ett enklare sätt. Personalen i skolan (dit

barnen fortsätter efter förskolan men där TAKK inte mera används) ser en liten skillnad mellan barnen som fått stimulation med TAKK jämfört med barnen som inte fått det. Skolans personal tycker att de borde ha fortsatt att arbeta med TAKK i skolan eftersom barnen är vana vid detta arbetssätt och redan kan ca 100 tecken. Pedagogerna i skolan berättar att de använder sig av mycket gester, pekar och visar med hela kroppen för att barnen skall förstå vad de säger. Många ansåg att de skulle kunna ersätta kroppsspråket med TAKK eftersom de då får gemensamma bilder som förstärker de talade orden. (Johansson & Reftel (2005: 46, 47, 51).

Blom (2008) har gjort en studie om användningen av gester och stödtecken som stöd i språkinläring hos invandrare i Finland. På språkskolan Onnenkieli Oy i Tammerfors, vars undervisning Blom (2008) har undersökt, använder man stödtecken och vissa gester i undervisningen av både lexikon och grammatik, men undersökningen koncentrerar sig på tecken i grammatikundervisningen. Stödtecken används speciellt i undervisningen av morfologi. Man har utvecklat ett eget tecken för varje böjningsändelse som man alltid använder i samband med böjningsändelsen i fråga.

Undersökningen visar att stödtecken passar utmärkt för undervisningen av grammatik. Studerandena tycker om stödtecken och om att använda dem. Stödtecken upplevs som lätta och konkreta. Stödtecken underlättar språkinläringen och hjälper studerandena att använda grammatiskt rätta former även i fortsättningen. (Blom 2008)

Tisell (2009: 58) nämner även studier gjorda av Jon F. Miller (1991) som visar att personer som tecknar kan fler talade ord jämfört med de som inte använder tecken. Millers studier visar också att det är lättare att uppfatta visuell information och att tecken underlättar förståelsen.

Brandon (2010) har i sin fallstudie jämfört språkkunskaper hos elever som fått vanlig språkundervisning i fem år i franska som andraspråk i Kanada och en lågstadielklass som undervisas för andra året med AIM-metoden i franska som andraspråk i Kanada. Endast 35% av eleverna som gjort språktesten efter fem år i vanlig undervisning klarade av 50%

eller mera av uppgifterna. Av eleverna som gick andra året i AIM-program klarade däremot alla förutom två elever 70% eller mera av uppgifterna. Eleverna i AIM-program klarade de grammatikaliska uppgifterna något sämre än jämförelsegruppen men elevernas förmåga att uttrycka sig själva samt deras näst intill perfekta uttal förvånade forskaren.

5 LÄRARERFARENHETER AV STÖDTECKEN I UNDERVISNINGEN

I det här kapitlet redogör jag för min fallstudie om lärarerfarenheter av stödtecken i undervisningen. I första avsnittet ger jag en inblick i informanternas bakgrund. I andra avsnittet beskriver jag och jämför de tre lärarnas sätt att använda stödtecken i undervisningen. I tredje avsnittet analyserar jag lärarnas erfarenheter av stödteckenanvändningens inverkan på undervisningen och språkinläringen. I fjärde avsnittet berättar informanterna hur de börjat med stödtecken i sin egen undervisning samt hur stödet från skolans sida ser ut. Till slut sammanfattar jag resultaten av intervjuerna. Jag diskuterar samtidigt undersökningens resultat i ljuset av tidigare studier.

I resultatanalysen använder jag citat av informanterna som fungerar som grund för mina tolkningar. Vid transkribering av intervjuerna har jag återgett varje ord av informanterna men omskrivit orden till standardspråket. När jag använder punkt i transkriberingarna, anger det en paus i talet. När jag använder tre punkter anger det en längre tankepaus. Ett kommatecken däremot anger en kort paus. När informanterna använder gester eller tecken samtidigt när de talar, har jag beskrivit det inom parentes. På vissa ställen har jag tillsatt ett förtydligande ord i citatet och de finns inom hakparentes. Tecknen som nämns i avhandlingen finns beskrivna i bilaga 5. Tecknen är i alfabetisk ordning. Efter varje citat finns informantens namn inom parentes. Efter citaten som är på finska finns översättning till svenska inom hakparentes efter det ursprungliga citatet.

5.1 Bakgrundsinformation

Jag har intervjuat tre lärare som alltid använder stödtecken i sin undervisning. Två av lärarna undervisar finska för vuxna invandrare och en lärare arbetar med CLIL-undervisning för elever i lägre årskurser i grundskolan. Lärarna bor i olika delar av Finland. Jag har valt att ge påhittade namn till lärarna för att underlätta analysen och jämförelsen samt att göra det lättare för läsarna att hålla isär de olika informanterna. Nedan ger jag bakgrundsinformation om de tre informanterna innan jag går in på att analysera deras erfarenheter av teckenanvändning.

Tina är en klasslärare i medelåldern och arbetar i en skola i västra Finland. Läraren har klasslärarutbildning och dessutom har hon gjort grundstudierna i språkbud och extra studier i språktillägnande och språkinlärning. Hon har flera års erfarenhet av att arbeta med klasser där CLIL-program tillämpas. Läraren undervisar också sin nuvarande klass både på engelska och på svenska. Hennes modersmål är svenska och därutöver kan hon finska och engelska. I avsnitt 3.2.1 lyfts fram att det absolut vanligaste CLIL-undervisningsspråket i Finland är engelska samt att andelen undervisning som sker på ett främmande språk varierar. Bergroth (2015: 5) konstaterar att CLIL-undervisning kan till exempel innefatta undervisning i endast några ämnen på ett främmande språk. Å andra sidan kan undervisningen på ett annat CLIL-program ske på ett främmande språk i alla andra ämnen förutom modersmål och litteratur. Tina uppskattar att hon använder i åk 1–2 ca 70% engelska och 30% svenska i undervisningen. I åk 3–4 använder hon ca 60% engelska och 40% svenska.

Eleverna i klassen har flera olika förstaspråk, Tina berättar att vissa år kan klassens elever ha upp till tio olika förstaspråk. De flesta har inte engelska som förstaspråk. I åk 1–2 använder de flesta eleverna svenska med läraren och med de andra eleverna men i 3–4 börjar allt flera elever använda engelska.

När jag tog kontakt med Tina för första gången så berättade hon att hon använder teckenspråk i undervisningen. Därför använde jag termen teckenspråk under intervjun (se Bilaga 1 intervjufrågor). Det visade dock sig att hon menade stödtecken även om hon använde termen teckenspråk så därför använder jag termen stödtecken i analysen.

Under intervjun betonar Tina flera gånger att hon inte använder teckenspråk utan tecken som stöd. Hon beskriver också hur hon använder tecken rent praktiskt.

Jag använder ju inte teckenspråk för att översätta allt. För det skulle ju bli tecknad engelska och tecknad svenska och ordföljd och grammatikalisk struktur är ju så olika för teckenspråk och för det talade språket, så jag säger nog mera att jag använder tecken som stöd för talade språket. (Tina)

Du kan inte jobba så att du pratar om en sak och tecknar samtidigt som... till exempel att jag går på en väg. Den ordföljden stämmer ju inte i teckenspråket. Först måste du ha den där vägen, så

du alls kan gå någonstans... så det är omöjligt att tala och teckna samtidigt och få det grammatikaliskt rätt båda vägarna. det är inte målet. Målet är nog bara att stödja liksom och framhäva viss vokabulär och uttryck och fraser. (Tina)

Jag plockar ut vissa ord som jag vill betona eller vissa fraser eller sådant här och använder alltid samma så vet de att jaha, det här kommer jag ihåg kanske från en situation. (Tina)

Lärarens beskrivning passar således in på definitionen av stödtecken (se avsnitt 4.1). Stödtecken är inte samma som teckenspråk, även om dess handrörelser i stort sett är lånade från teckenspråket. Teckenspråk är ett eget språk med egen grammatik medan stödtecken däremot följer det talade språket och dess grammatik och utsträckningen av teckenanvändningen varierar. (Heister Trygg (2004: 15)). Läraren berättar att hen använder tecken från finskt och finlandssvenskt teckenspråk.

Den andra läraren i min undersökning som jag kallar för Kaisa är yngst av de tre informanterna, under 30 år och finns i östra Finland. Kaisa studerar på universitetsnivå (modersmålet) finska som huvudämne, och har litteratur och teckenspråk som biämne och är i slutskedet av studierna. Hon kommer att bli behörig som lärare i modersmål och litteratur samt lärare i finska som andraspråk. Kaisas modersmål är finska och andra språk som hon behärskar är finskt teckenspråk, engelska, skolsvenska och -tyska samt grunderna i ryska, estniska, ungerska och arabiska. För tillfället arbetar hon som finsklärare för invandrare.

Kaisa håller intensivkurser på fem veckor för nybörjare samt non stop -kurser för nybörjare. Enligt Arbets- och näringsministeriet (2017b) är målet med integrationsutbildningen att invandrare ska få fungerande elementära språkfärdigheter och utbildningen ordnas av Närings-, trafik- och miljöcentralen. Gruppstorleken varierar mellan 8–15 personer på intensivkurserna och gruppstorleken på non stop -kurserna är i genomsnitt 25–30 personer. Alla kursdeltagare är vuxna. En del av kursdeltagarna är flyktingar och andra har flyttat till Finland av andra orsaker. Kursdeltagarnas utbildningsbakgrund varierar kraftigt; vissa har gått endast några år i grundskolan medan andra kan ha universitetsutbildning. De flesta som kommer på kursen har inga förkunskaper i finska. Kursdeltagarna har olika språkliga bakgrund; de största språkgrupperna är ryska och arabiska och därutöver finns det t.ex. olika afrikanska språk, thai, olika språk från mellanöstern som dari, tyska, italienska, estniska och ungerska.

Läraren använder huvudsakligen finska i undervisningen med kan ibland också ta till engelska som hjälp om studerandena kan det. Studerandena använder för det mesta finska med läraren men vissa talar engelska. Vissa studerande försöker bli förstådda också på sitt modersmål. Studerandena pratar oftast ett gemensamt modersmål eller engelska med varandra. De mest motiverade använder finska.

Kaisa betonar att hon inte använder stödtecken utan teckenspråk och tecken från finskt teckenspråk:




Haluan tarkentaa, että minä käytän viittomia suomalaisesta viittomakielestä, en ole koskaan opiskellut varsinaisesti tukiviittomia, nehan saattavat olla vähän erilaisia. (Kaisa)

[Jag vill precisera att jag använder tecken från finskt teckenspråk, jag har aldrig studerat precis stödtecken, de kan ju vara lite olika.]




De exempel som hon ger av sin teckenanvändning i undervisningen och hur hon beskriver sitt sätt att använda tecken passar dock bäst för definitionen på stödtecken (se avsnitt 4.1)

När jag ber henne berätta hur hon använder stödtecken i undervisningen samt att ge konkreta exempel, säger hon bland annat att:

Vaikka jos sanotaan lause: katso sinun paperia ja kirjoita.

(viittoo sinun  , paperi  ja kirjoita ) tai vaikka katso paperia ja alleviivaa (viittoo katso, paperi ja alleviivata (se bilder för tecken i bilaga 5)) niin siinä saatan viittoa näköjään kaikki, eli sitten se tulee osana lausetta ja korostaa tärkeitä sanoja. (Kaisa)

[Till exempel om man säger mening: titta på ditt papper och skriv (tecknar samtidigt ditt

 , papper  och skriva ) eller till exempel titta på pappret och understryk (tecknar samtidigt titta, papper och understryka (se bilder för tecken i bilaga 5)) så där kan jag teckna alla ord, de [tecknen] blir alltså en del av mening och betonar de viktiga orden.]

Helppoja esimerkkejä ovat esimerkiksi huomenna ja eilen (viittoo huomenna ja eilen) tai myöhemmin, kauan sitten, aikaisemmin. Lapsi, aikuinen, koira. kirja, lukea, ehkä viiton sen tällä tavalla (viittoo toinen käsi kirjana ja toinen käsi viittoman ”puhua” kirjasta) tai sitten suomalaisen viittomakielen viittoma on tällainen (viittoo lukea) (Kaisa)

[Enkla exempel är till exempel imorgon och igår (tecknar imorgon och igår) eller senare, för länge sedan, tidigare (tecknar orden samtidigt). Barn, vuxen, hund, bok, läsa... jag kanske tecknar

den på det här sättet (har en hand som en bok och tecknar tecknet ”prata” ur boken med andra handen) eller så tecknet i finskt teckenspråk är ett sådant här (tecknar läsa).]

Läraren verkar således använda tecken genom att prata och samtidigt teckna de viktigaste orden i meningen. Hon använder inte teckenspråk med grammatik och böjningar utan tar endast orden. Läraren strävar inte heller efter att använda korrekt teckenspråk vilket kommer fram t.ex. med ordet läsa som inte är så uppenbart till de som inte känner teckenspråk (se bilaga 4 Tecken för läsa) utan har endast som mål att konkretisera och förtydliga sitt tal.

Den tredje informanten med det påhittade namnet Maria är i medelåldern och finns i norra Finland. Hon är född utomlands. När hon anlände till Finland, studerade hon först finska i ett år för att sedan börja arbeta. Senare började Maria undervisa finska för invandrare och har gjort det nu i snart 10 år. Maria har gått en två år lång utbildning i en finländsk läroanstalt till handledare i teckenspråk och kommunikationsmetoder. Maria har ungerska som modersmål och kan därutöver finska, engelska, teckenspråk och litet ryska samt har lärt sig något om studerandenas olika modersmål.

Maria undervisar huvudsakligen studerandegrupper som har en mycket begränsad utbildningsbakgrund eller ingen utbildning alls. Alla studerandena är vuxna. De flesta är således analfabeter och har svaga kunskaper i att studera. I avsnitt 3.2.2 konstaterades att i integrationsutbildningen ingår undervisning i finska eller svenska samt kommunikationsfärdigheter minst 30–40 studieveckor och vid behov undervisning i läs- och skrivfärdigheter. Därutöver ges invandrare undervisning bland annat i arbetslivs- och samhällsfärdigheter. (Arbets- och näringsministeriet 2017a). Maria har enligt sina egna ord utvecklat en pappersfri, funktionell undervisningsmetod. Hon behöver alla möjliga konkretiseringsmedel och har därför blivit intresserad av stödtecken. När hon kom i kontakt med stödtecken för några år sedan, blev hon så övertygad om dess möjligheter i sin undervisning att hon tog studieledighet från sitt arbete i två år för att studera stödtecken samt olika alternativa kommunikationsmetoder för att sedan komma tillbaka med nya verktyg till sitt gamla arbete. Studerandegruppernas storlek är 14–15 studeranden och deltagarnas ålder varierar från 18–65 år. En nybörjarkurs i finska anpassad för studerande som är ovana att studera räcker 5–6 månader.

Maria använder endast finska i sin undervisning, det är en principiell överenskommelse från arbetsgivarens sida. Arbetsgivaren anser att de kursdeltagare som inte kan engelska blir åsidosatta om läraren använder engelska med vissa studerande. Studerandena använder finska med läraren. Studerandena har många olika språk som modersmål, till exempel swahili och arabiska.

Maria uppger att hon använder stödtecken i sin undervisning. Hon beskriver att hon tecknar nyckelorden. Ibland tecknar hon alla ord i en mening och ibland endast de viktigaste. Hon beskriver skillnaden mellan teckenspråk och stödtecken på följande sätt:

Viittomakielellä järjestys on ihan eri, koska lauseen loppuun laitetaan aina verbi ja sitten kysymyssanat. Se että viittomakielessä on se kielioppi, sanajärjestys, miten se sanotaan. Tukiviittomissa on sitten vaan se, jotta asia menee perille. Siinä viitotaan ainoastaan ne avainsanat. Ja puhutaan samaan aikaan, koska välttämättä ei ole kyse kuuroista ihmisistä, vaan kuulevasta, mutta jos kuulee ja näkee, niin menee helpommin perille, kun kahdesta aistista tulee se signaali. (Maria)

[I teckenspråk är ordföljden helt annorlunda eftersom man alltid sätter verbet i slutet av meningen och sedan frågeorden. Det att teckenspråk har en grammatik, hur man säger. Stödtecken har då endast det att budskapet går fram. Då tecknar man endast nyckelorden. Och talar på samma gång, eftersom det nödvändigtvis inte är fråga om döva människor utan hörande, men om man både hör och ser så går det (budskapet) lättare fram när signalen kommer från två olika sinnen.]

Lärarens sätt att använda tecken passar alltså in på definitionen av stödtecken (se avsnitt 4.1). Läraren talar och tecknar samtidigt de viktigaste orden.

Tina undervisar barn via deras andraspråk i ett språk- och ämnesintegrerat undervisningsprogram medan Maria och Kaisa är språklärare som undervisar finska för vuxna invandrare som är helt i början av sin språkinläring. Maria är den enda av informanterna som har utbildning i användning av stödtecken i språkinläring. Kaisa har studerat teckenspråk på universitetsnivå och Tina är självlärd i teckenspråk och de har självständigt tagit initiativet till att börja använda tecken som stöd i undervisningen. Gemensamt för alla lärare är att de inte nödvändigtvis har något som helst gemensamt språk med sina elever/studerande. Alla lärare använder stödtecken huvudsakligen i all undervisning och kommunikation.

5.2 Stödtecken i undervisningen

Alla tre lärare använder stödtecken för att förtydliga och konkretisera sitt tal. Stödtecken används för att läraren och studerandena inte använder något gemensamt språk och därför behövs olika sätt att hjälpa studerandena att förstå lärarens tal. Många tecken är logiska och beskriver företeelsen som de syftar till bättre än ett uttalat ord (jfr. Tisell 2003). Tecken gör de enskilda orden tydligare och hjälper till att fokusera på de viktigaste orden. Tecken stödjer förståelsen, eftersom tecknen är lättare att komma ihåg än orden då tecknen är mera konkreta och man kan ta in talet med stödtecken via flera olika sinnen. (Tisell 2009). Studerandena kan således lista ut olika ords betydelse utgående från tecknet, vilket speciellt Maria och Kaisa som undervisar nybörjare lyfter fram.

Tärkein tavoite on, että [opiskelijat] ymmärtäisivät, että vuorovaikutus olisi sujuvaa, että kun varmasti niillä menee paljon ohi mitä minä puhun, niin niitten viittomien avulla pystyy ymmärtämään kuitenkin jotakin, pysyy kärryillä opetuksessa. (Kaisa)

[Det viktigaste målet är att [studerandena] skulle förstå, att interaktionen skulle fungera, att eftersom det säkert finns mycket som de missar av vad jag pratar så med hjälp av tecknen kan de ändå förstå något, hänga med i undervisningen]

Maria konstaterar i sin tur att hon använder stödtecken helt enkelt för att de hjälper studerandena att förstå undervisningen bättre.

Tina som undervisar barn även efter nybörjarstadiet lyfter fram lite olika styrkor hos stödtecken i undervisningen vilket kan bero på att när man tar in olika ämnen i undervisningen, blir också ordförrådet mera abstrakt och då är inte tecknen heller nödvändigtvis uppenbara och beskrivande för eleverna som inte har fått undervisning i stödtecken. Tina betonar att stödtecken är ett bättre visuellt konkretiseringsmedel än bilder, eftersom eleverna lättare kopplar ihop bilder med sitt förstaspråk medan eleverna kopplar ihop tecken med andraspråket, eftersom de inte har sett tecken användas i samband med förstaspråket. Klemets (2014: 30) beskriver också att tecknen ger en inre bild av orden som gör att man kommer ihåg orden bättre. Stödtecken hjälper således att lära sig komma ihåg nya ord. Tina poängterar dock också att orsaken att hon använder stödtecken är att underlätta förståelsen av undervisningen: ”för att hjälpa barnen förstå målspråket så tyckte jag att teckenspråket föll bra på plats.”

Helt praktiskt använder lärarna stödtecken i undervisningen på samma sätt: lärarna pratar och tecknar de mest betydelsefulla orden samtidigt. Maria ger ett beskrivande exempel på hur hon använder stödtecken i undervisningen:

Jos alussa viiton esimerkiksi: minä syön hampurilaisen, niin viiton kaikki sanat, mutta jos on pitempi lause, niin viiton vain sen mikä on tärkeintä, että asia menee perille. Mutta esimerkiksi jos – aamulla minä herään kello seitsemän, silloin minä viiton ihan kaikki sanat. (viittoo aamu, minä, herätä, kello (näyttää seitsemän sormea)) numeroita minä en viito niin kuin pitäisi viittoa seitsemän (viittoo 7 viittomakielellä), koska se on sitten viittomakieli, jos ne numerot. Numerot näytän ihan niin kuin se on (näyttää seitsemän sormea). (Maria)

[Om jag i början tecknar till exempel: jag äter en hamburgare så jag tecknar alla ord men om det är en längre mening så tecknar jag bara det som är det viktigaste för att budskapet ska gå fram. Men till exempel om – På morgonen vaknar jag klockan sju, då tecknar jag precis alla ord. (tecknar morgon, jag, vakna, klocka, visar sju fingrar). Siffror tecknar jag inte som de ska (tecknar sju), eftersom det skulle isåfall vara teckenspråk, om siffrorna. Siffrorna visar jag som de är (visar sju fingrar)]

Maria tecknar alltså alla viktiga ord i meningen. Hon prioriterar dock i vissa fall förståelse framom riktiga tecken t.ex. när det gäller siffror.

Lärarna använder stödtecken både när de talar till hel klass och när de kommunicerar med enskilda elever. Tina och Kaisa anser dock att de använder kanske mera när de talar med hela undervisningsgruppen. Kaisa motiverar det med att när hon talar med bara ett studerande så är det lättare att avgöra om samtalspartnern förstår eller inte. Man behöver inte använda tecken för säkerhets skull.

Tina uppger att hon använder stödtecken endast för att lära nya ord, inte grammatik: ”Målet är nog bara att stödja liksom och framhäva viss vokabulär och uttryck och fraser”. Kaisa berättar att de inte hinner med så mycket grammatik under kursen för nybörjare men till exempel lokalkasusändelser kan man visa med hjälp av stödtecken. Maria beskriver hur hon har fått stor hjälp av att förklara olika grammatiska detaljer, till exempel kasusändelser med hjälp av stödtecken:

Viittomalla voi näyttää liikkeen, Jostakin johonkin mennään ja ymmärtää päätteet. Aikaisemmin oli tosi vaikea selittää miksi sanotaan [paikanimi]XXltä, ltä. että lähdetään jostain paikasta pois. Se oli tosi vaikea [ennen] selittää missä, mistä mihin, ne paikat, -ssa, joskus -lla. Nyt voi aina viittoa, että jos on katon alla (viittoo katon itsensä päälle) se on -ssa ja sitten jos on katon ulkopuolella (viittoo katon eteensä), sitten se on -lla, pihalla. (Maria)

[Genom att teckna kan man visa rörelsen. Man åker från ett ställe till ett annat och förstå ändelserna. Tidigare var det mycket svårt att förklara varför man säger från XX [ortnamn], från. Att man går bort från ett ställe. Det var jättesvårt [tidigare] att förklara var, varifrån, olika ställen, i, på. Nu kan man alltid teckna att om man är under taket (tecknar tak ovanför sig) det är i och sedan om man är utanför taket (tecknar taket framför sig), då är det på, på gården.]

Alla tre lärare använder stödtecken så gott som i all undervisning.

Jag försöker nog [använda] genomgående. (Tina)

Tina berättar att hon använder det speciellt när det kommer ny vokabulär. Hon konstaterar dock senare att det alltid kommer nytt eller så är det alltid det som ska befastas. Å andra sidan betonar hon dock att stödtecken inte är det enda sättet att stödja inläringen

Jag tror speciellt om det kommer nya situationer, ny vokabulär, och... för att... ja, det ska vara en del i allt det andra. Inte det något sådant här att nu ska det specifikt vara si, nu ska det specifikt vara så... man måste ju variera arbetssätten. Men precis som med det muntliga språket så kan man ju stödja med tecken. (Tina)

Maria säger först att hon använder stödtecken hela tiden när hon pratar. Hon lyfter fram hur viktigt det är med repetition för att studerandena ska lära sig nya ord. Hon förklarar dock att stödtecken inte får bli ett självändamål, utan man använder dem när de stödjer språkinläring och förståelse.

Viiton avainsanat. Se on tukiviittomien ja viitotun puheen välimuoto. Käytän koko ajan... joskus viiton koko lauseen, joskus jätän jotkut sanat viittomatta, Toistaminen on tosi tärkeää, vaikka esimerkiksi syötkö sinä lihaa? (viitto syödä, sinä, liha) syötkö sinä lihaa? syötkö sinä lihaa (viitto koko ajan, kysyy eri opiskelijoilta) Sitten kun se on viitottu jo monta kertaa, niin kysyn jo, että syötkö sinä lihaa? (ei viittomia) elikkä silloin jätän jo pois, ettei se mene överiksi. (Maria)

[Jag tecknar nyckelorden. Det är en mellanform mellan stödtecken och tecknat tal. Jag använder hela tiden... ibland tecknar jag hela meningen, ibland låter jag bli att teckna vissa ord. Att upprepa är jätteviktigt, till exempel äter du kött? (tecknar äta, du, kött). Äter du kött?, Äter du kött? (tecknar hela tiden och visar hur hon frågar olika studerande). Sedan när det har blivit tecknat redan många gånger, så frågar jag redan, att äter du kött? (utan att teckna). Alltså då lämnar jag redan bort, så det inte blir för mycket.]

Kaisa uppskattar att hon använder stödtecken i ca 90% av allt som hon talar med studerandena.

Kaisa beskriver att teckenanvändningen är en naturlig del av hennes sätt att undervisa och hon tänker inte på det medvetet. Tina avdramatiserar också teckenanvändningen genom att konstatera att teckenanvändning är bara en del av vardagen och ingår i lärarrollen. Kaisa förklarar på samma sätt som Maria att hon ibland inte använder stödtecken. Kaisa

motiverar det dock med att hon vill testa om studerandena förstår utan dem också och för att vänja dem vid endast de uttalade orden:

Välillä voisin sanoa paremminkin, että tietoisesti en viito, jotta tavallaan testaan sitä pelkän sanatason ymmärtämistä. Esimerkiksi tänään kysyin: mikä päivä on huomenna? mikä päivä oli eilen? ja siinä en auttanut apuviittomilla, että ne ei saisi siitä heti sitä apua, koska näin (viittoo eilen, huomenna) ne sen tunnistaisi heti, mutta ilman sitä pitää tunnistaa sana. Minä käytän sitä [viittomia] silloin kun tuntuu että se auttaa ja tarvitaan tukea suomen kielen lisäksi. (Kaisa)

[Ibland kan jag snarare säga att jag medvetet låter bli att teckna, för att liksom testa förståelse på bara ordnivån. Till exempel idag frågade jag: vilken dag är det imorgon?, Vilken dag var det igår? och då hjälpte jag inte med tecken, för att de inte skulle få hjälp direkt därifrån, eftersom så här (tecknar imorgon, igår) skulle de känna igen det direkt men utan tecken måste de känna igen ordet. Jag använder de [stödtecken] när det känns att det hjälper och det behövs stöd utöver finskan.]

Att ibland låta bli att teckna för att testa studerandena är en ny tanke som inte kommer fram i varken tidigare studier eller teorier om stödtecken i språkinläring. Det kan bero på den vanliga fördomen mot stödteckenanvändning, att studerandena inte skulle lära sig orden utan endast tecken. Tina, som undervisar sin klass en längre period än Kaisa som har endast kortkurser, berättar att när eleverna kommer till åk 3–4 så är det roligt att märka att eleverna börjar förstå även om hen inte använder tecken. Tina avvisar således den vanliga fördomen mot stödtecken att barnen skulle ta till sig tecken i stället för det talade språket. Fördomen bekräftas vara obefogad också bland annat av Peltola (2006), Tisell (2009: 9), Acredolo och Goodwyns (2000) studie i Tisell (2009: 59), Göteborg (2012), Hellman & Hellstrand (2012: 28), Klemets (2014) och Ernklev (2016b).

Kaisa och Tina berättar att de minskar stödteckenanvändning vartefter de märker att studerandena förstår undervisningen utan tecken också. Heister Trygg (2004: 30, 63) betonar att man inte ska sluta använda tecken när barnet börjar tala, utan fortsätta ge barnet möjlighet att utveckla sitt språk med hjälp av stödtecken. Hon och även Abrahamsson m.fl. (2014) säger att föräldrar och andra personer i barnets närhet behöver ligga steget före barnets nivå för att stimulera till vidare utveckling. Blom (2008) säger att stödtecken passar utmärkt för undervisningen av grammatik samt att stödtecken underlättar språkinläringen och hjälper studerandena att använda grammatiskt rätta former även i fortsättningen. Tisell (2009: 13) berättar att tecken kan hjälpa att hitta språkets olika beståndsdelar samt att tecken hjälper att fokusera på grammatiska former. t.ex. prepositioner, konjunktioner och frågeord. Tisell (2009: 59) refererar också till John

Clibbens studier där det framgår att om man fortsätter använda tecken när barnen blir äldre så stöder det deras användning av korrekt grammatik. Med stöd av dessa resultat kunde det vara intressant att inte minska teckenanvändningen när eleverna avancerar i språket utan istället avancera teckenanvändningen och även ta in småord och böjningar. Maria beskrev ju ovan hur hon har nytta av att förklara användningen av olika kasusändelser med hjälp av stödtecken.

Endast Maria uppger att studerandena också använder stödtecken. Enligt henne använder studerandena själva stödtecken och tecknar automatiskt tillbaka till läraren. Studerandena använder också stödtecken när de gör övningar med varandra. Hon beskriver att studerandena verkar gilla att hon har med stödtecken i undervisningen och att de är ivriga på att använda nya tecken som de lärt sig:

Koulussa kun puhuttiin joulupukista, niin heti seuraavana aamuna he tulivat: joulupukki, joulupukki (viittoo joulupukki) ja omena, omena (viittoo omena) Opiskelija ei vielä tiennyt sanaa, mutta ensin tulee kuva, sitten viittoma ja sitten puhuminen [sana] Viittoma on helpompi muistaa kuin sana, joka on kirjaimia [äänteitä] peräkkäin. (Maria)

[I skolan när vi pratade om jultomten så direkt nästa dag kom de: tomten, tomten (tecknar tomte) och äpple, äpple (tecknar äpple). Studerandet visste inte ännu ordet, men först kommer bilden, sedan tecknet, och sedan talet [ordet]. Tecknet är lättare att komma ihåg än ordet som är endast bokstäver [fonem] efter varandra.]

Maria förklarar också att språkinläringen går till på det sättet att först kommer bilden, sedan tecknet, och sist ordet. Hellman och Hellstrand (2012: 31) bekräftar samma mönster. De skriver att förskollärarna ser tydligt att barn tar till sig och använder tecken innan de behärskar det talade ordet. Tisell (2009) förklarar processen genom att tecknen är lättare både att göra och uppfatta än orden. För att förstå ord måste man kunna skilja mellan olika ljud och koppla ljudkombinationen till rätt företeelse. För att producera ett ord måste man samtidigt ha kontroll över läppar, tunga, stämband och lufttryck. Handens rörelser är däremot lättare att kontrollera och se. Barnet kan börja kommunicera tidigare och får ett försprång i språkutvecklingen.

Tina i sin tur berättar att hennes elever inte använder tecken och att hon inte ens har uttalat för barnen att det som hon gestikulerar heter stödtecken, vilket jag tycker känns litet förvånande. Man skulle tro att eleverna skulle reagera på att läraren tecknar hela tiden och fråga vad det är som läraren gör. Å andra sidan så kan det ju vara att barnen tänker

att läraren bara visar med händerna vad hon menar. Det att Tinns elever inte använder tecken kan bero på att de flesta redan har ett gemensamt språk att kommunicera med läraren med. Många har antingen svenska eller engelska som modersmål som de vet att läraren förstår. Eleverna har också varit en längre tid i undervisningsprogrammet och hunnit lära sig det grundläggande undervisningsspråket till skillnad från studerandena på nybörjarspråkkurser.

Alla lärare i min undersökning betonar att styrkan hos stödtecken är att de är standardiserade. Maria till exempel berättar att hon använde gester och olika föremål som hjälp innan hon kom i kontakt med stödtecken, men att gesterna inte var alls lika effektiva. Tina säger att stödtecken är bättre än bara gester:

Om man kontinuerligt jobbar och använder samma gest så blir det ju också en sån där igenkännandets grej för barnen. Skulle jag jobba bara med mitt eget personliga kroppsspråk och då kommer det nästa lärare med sitt så har vi olika gester. (Tina)

Hon lyfter fram att om alla använder stödtecken som är standardiserade, så kan nästa lärare fortsätta använda dem och eleverna förstår lika bra. Det är också viktigt att själv alltid använda samma tecken för samma sak och teckna dem tydligt som Kaisa betonar:

Jos alkaa käyttää jotain viittomaa niin sitten käyttäisi sitä samaa, koska sitten se vakauttaa sitä. Tietenkin jos vaihtelee sitä koko ajan niin sitten ei välttämättä pysy opiskelija perässä. Ja sitten että ne [viittomat] olisi sillä tavalla tunnistettavia. (Kaisa)

[Om man börjar använda något tecken så ska man använda detsamma eftersom det ger stabilitet. Förstås om man varierar det hela tiden så då hänger nödvändigtvis inte studerande med. Och sedan det att de [stödtecken] borde vara igenkännbara.]

5.3 Teckenanvändningens inverkan på undervisning och andraspråksinläring

Alla tre lärare som jag intervjuade är positiva till användningen av stödtecken i undervisning av andraspråks elever och andraspråksstuderande. Lärarna upplever att stödtecken stödjer studerandenas förståelse av undervisning, underlättar undervisningen för lärare och stödjer andraspråksinläringen. Lärarna är överens om att stödtecken hjälper studerandena speciellt att förstå undervisningen. Kaisa berättar att stödtecken gör

undervisningen smidigare för att det går snabbare att konkretisera med stödtecken än till exempel genom att rita:

Kyllä, ne auttavat ymmärtämään ja nimenomaan minähän voisin vaikka piirtää taululle vaikka kissan... mutta jos minä sen sijaan pystyn ilmaisemaan asian viittomalla, niin se ehkä säästää vähän aikaa... niin tulee sujuvampi tunti, opetus etenee sujuvammin... ja se on tukikeino. Sen avulla opiskelijat pystyvät ymmärtämään enemmän. (Kaisa)

[Ja, de hjälper att förstå och jag kunde ju fast rita på tavlan till exempel en katt... men om jag istället kan uttrycka saken genom att visa ett tecken så det kanske sparar lite tid... så lektionen blir smidigare... och det är en stödform. Med hjälp av det kan studerandena förstå mera.]

Kaisa och Tina betonar dock att stödtecken är för dem ett hjälpmedel bland alla andra. Kaisa berättar vidare att stödtecken är ett av hennes hjälpmedel men att hon har också många andra, till exempel bilder och att rita på tavlan.

Det är ett hjälpmedel för mig att organisera tid och rum. Men det är inte enda sättet jag har för att försöka få förståelig input, det är det inte, det är bara ett av mina hjälpmedel. (Tina)

Tina säger att stödtecken gör undervisningen tydligare och lättare att ta in men att det inte är det enda sättet att förtydliga undervisningen och hjälpa eleverna att förstå. Hon strävar efter att inte ha eleverna att sitta ensamma vid sina pulpeter och jobba utan de rör sig mycket och använder bl.a. drama och TPR (Total Physical Response) (se närmare beskrivning på metoden i avsnitt 4.3) i undervisningen. Tina försöker arbeta elevcentrerat:

Jag jobbar inte att barnen sitter i långa rader i sina bänkar hela tiden utan vi rör oss mycket, vi har drama, jag har mycket Total Physical Response... jag vill aktivera eleverna jätte mycket. Det är inte kring mig som undervisningen ska centreras, det är kring barnen och barnens aktiviteter. (Tina)

Stödteckens inverkan på andraspråksinläringen

Även om Tina och Kaisa anser att stödtecken underlättar undervisningen vågar de inte säga att användningen av stödtecken skulle underlätta språkinläringen mera än andra hjälpmedel. När jag frågar Tina om hon kan se någon skillnad i språkinläringen när hon inte använde och när hon använder teckenspråk, svarar hon:

Nu har jag jobbat så länge så jag kan inte så där klart säga hur var det före och hur var det... då blir det nog bara spekulationer. (Tina)

Kaisa konstaterar också att hon inte kan dra några direkta paralleller mellan språkinläring och stödtecken:

En voi suoraan vetää johtopäätöksiä nimenomaan niistä viittomista... oppimiseen ja sen lisääntymiseen. (Kaisa)

[Jag kan inte direkt dra några slutsatser uttryckligen från dessa stödtecken... till lärandet och dess ökande.]

Maria däremot anser stödtecken vara en helt överlägsen stödform som inte kan kompletteras med andra hjälpmedel med lika stor framgång. Hon upplever att språkundervisningen är betydligt lättare för henne nu när hon använder stödtecken jämfört med tidigare när hon inte gjorde det, även om hon tidigare använde både gester och konkreta föremål och andra möjliga hjälpmedel i undervisningen.

Minulla ei tule tuskanhiki eikä heillä [opiskelijoilla]. Paljon mukavampi, paljon käytännöllisempi, paljon hauskeampi. (Maria)

[Jag får inte ångestsveit och inte heller de [studerandena]. Mycket trevligare, mycket mera praktiskt, mycket roligare-]

Opetus on paljon helpompi, sujuvampi, kuin aikaisemmin. Ennen opetin omilla käden heilumisella [eleillä], käytin esineitä kommunikointiin. (Maria)

[Undervisningen är mycket lättare, mera flytande än tidigare. Tidigare undervisade jag genom att vifta mina händer [gestikulera], jag använde konkreta föremål till hjälp för kommunikationen.]

Maria ger ett exempel hur stödtecken kan underlätta undervisningen i praktiken:

Kun opiskelemme esimerkiksi minun, sinun; näitä asioita. Tosi hyvin ymmärtävät opiskelijat, kun: **minun** (viittaa minun), **sinun** (viittaa sinun), **minun** tavara (viittaa minun) tai vaikka **minun** lapsi (viittaa minun ja lapsi). tai **minun** tyttö (viittaa minun, tyttö) Tai vaikka **sinun** (viittaa sinun). Tosi hyvin ymmärtää, kun viittaa ---, --- Aikaisemmin kun en käyttänyt tukiviittomia, vaan vain eleitä, niin huomaa kuinka siinä on iso ero, miten nopeammin menee asiat perille. Verrattuna tällä hetkellä, kun käytän viittomia ja vaikka viisi vuotta sitten. Ihan eri tavalla. Ennen oli vaikea selittää ero minä ja minun välillä ja sinä ja sinun. Ei mennyt perille. Oppilaat sanoivat minun [haastateltavan nimi]... ei, **minä** olen [nimi], mutta **minun**... siihen meni tosi pitkä aika ennen kuin he tajusivat, että se on **minun** oma. (Maria)

[När vi studerar till exempel min, din; dessa saker. Studerandena fattar jättebra när: **min** (tecknar min), **din** (tecknar din), **min** grej (tecknar min) eller till exempel **mitt** barn (tecknar mitt, barn). Eller **min** dotter (tecknar min, flicka) Eller till exempel **din** (tecknar din). Man förstår jättebra när man tecknar ---, --- Tidigare när jag inte använde stödtecken utan endast gester så märker man hur det finns en stor skillnad, hur mycket snabbare budskapet går fram. Jämfört med nu när jag använder stödtecken och till exempel för fem år sedan. Helt på ett annat sätt. Tidigare var det svårt att förklara skillnaden mellan jag och min, du och din. Det gick inte fram. Studerandena sade min [informantens namn] ... nej, jag är [namn] men mitt.. det tog jättelänge innan de förstod att det är **mitt** eget.]

Maria förklarar här att det tidigare var svårt att förklara för studerandena skillnaden mellan subjekt och genitiv i personliga pronomen men med hjälp av stödtecken blir skillnaden tydlig.

Maria nämner också andra stödformer som hon använder vid sidan om stödtecken. De är funktionell, praktiskt orienterad undervisning och drama:

Minulle toiminnallinen opetus tarkoittaa, että kaikki tehdään, mennään, näytetään ja vähän kuin koko ajan kokeilemalla oppii, koska ei ole kirjaa eikä ymmärrä tekstiä ---, ---Elikkä minun täytyy tehdä jokaisesta tehtävästä toiminnallinen versio tai draama. (Maria)

[För mig betyder funktionell undervisning allt (alla övningar) måste göras, visas och man lär sig lite som genom att prova, göra, eftersom det inte finns någon bok och man inte förstår text---, -- -Så jag måste alltså göra om alla uppgifter till en funktionell version eller drama.]

Man kan spekulera om skillnaden mellan lärarnas sätt att lyfta fram stödtecken som en stödform beror på stödet och åsikterna de har fått utifrån. Tina och Kaisa har inte fått utbildning i användningen av stödtecken i språkinlärning utan har själva börjat använda dem i sin undervisning och känner inga andra som gör det. Det kan vara orsaken till att de inte vågar lyfta fram att hjälpmedlet som de själva börjat använda i sin undervisning skulle vara på något sätt bättre än andra hjälpmedel som deras kollegor använder. Maria däremot har fått utbildning och fått bekräftat att undersökningarna stödjer stödteckens positiva effekter på språkinlärningen. I de flesta andra undersökningar har lärarna starkt betonat stödteckenanvändningens positiva effekter (jfr Blom 2008; Tisell 2009: 27; Villanueva Gran 2009; Hellman & Hellstrand 2012; Lundgren 2016). Bland annat Villanueva Gran (2009) berättar om en lärare som upplevt att när hon börjat använda stödtecken i undervisningen, är barnen på ett helt annat sätt engagerade i undervisningen och verksamheten när de kan vara med i kommunikationen. Villanueva Gran berättar vidare om att läraren har upplevt stödtecken så betydelsefulla i språkutvecklingen att hon har utbildat personal i flera andra förskolor till att använda stödtecken samt bearbetat en mängd stödmaterial för teckenanvändning.

Stödteckens styrkor och svagheter

Två av lärarna lyfter fram att det finns också andra praktiska fördelar med teckenanvändningen än språkrelaterade. Läraren kan kommunicera på avstånd med eleverna utan ljud, utan att behöva höja rösten. Tina berättar att: ”Ibland kan jag ha

nonverbal kommunikation med dem och bara teckna någonting bara jag får liksom ögonkontakt så kan vi gå den vägen.” I Hellman och Hellstrand (2012: 25) beskriver också en lärare att hon annars lätt pratar fort och högt men att tecknanvändningen hjälper henne att sänka taltempot och hon behöver inte höja rösten när hon kan teckna istället. Det bidrar till lugn i klassen och hjälper läraren att spara sin röst. Maria beskriver att att undervisa språk för nybörjare utan ett gemensamt språk är väldigt kognitivt krävande. I slutet av arbetsdagen är hon ibland så trött så hon knappt orkar tala. Då kan hon ibland endast teckna:

Esimerkiksi joskus tunnilla sanon: opettaja on väsynyt, odottakaa vähän. En puhu vaan: (viittoo kirja, avata kirja, neljä) kirja, avaa kirja, sivu (viittoo neljä). (Maria)

[Till exempel ibland på lektionen säger jag: läraren är trött, vänta lite. Jag talar inte utan: (tecknar bok, öppna bok, fyra) bok, öppna boken, sida (tecknar fyra)]

Som positiva sidor med stödtecken nämner lärarna till exempel att stödtecken är ett enkelt sätt att konkretisera undervisningen, de passar i alla situationer och man behöver inte hela tiden fundera på olika sätt att konkretisera.

När jag började jobba med de här CLIL-klasserna, började jag med åk 1–2. Och då var det ju, man märkte ju att man fick jobba på ett annat sätt att konkretisera. och just det att inte lockas själv att översätta för då börjar ju barn vänta på en översättning, utan faktiskt hålla fast vid målspråket och fundera vilka alla vägar kan jag gå för att göra det här förståeligt. (Tina)

Hon säger alltså att när hon inte använde stödtecken under första åren med CLIL-klasserna så måste hon använda mera tid på att söka olika sätt för att konkretisera och göra kommunikationen förståelig. Kaisa är inne på samma linje:

Ne on aina tässä (käytettävissä), ne on helposti osa sitä vuorovaikutusta. Niitä pystyy tekemään samalla kun puhuu, yhtä aikaa. (Kaisa)

[De är alltid här (till hands), de är lätt en del av interaktionen. De kan man göra på samma gång när man talar, samtidigt.]

Hon menar att man hela tiden har dem till hands och de är lätta att ta i bruk (man behöver inget speciellt material). Man kan använda stödtecken samtidigt som man talar. Hon tillägger också tillsammans med Maria att tecknen kan vara roliga, man får in humor i undervisningen. Andra tecknanvändare beskriver också som stödteckens styrka att man hela tiden har dem med sig. Man behöver inte ha med sig något speciellt material eller verktyg. (jfr Heister Trygg 2004: 13)

Tina lyfter fram som stödteckens styrka att eleverna får möjligheten att ta in undervisningen genom flera sinnen. När jag frågar Tina om hon har märkt någon skillnad på förståelsen om hon bara talar och om hon talar och tecknar, svarar hon:

Nå, jag tror ju inte så hemskt mycket på att bara prata, därför att jag reagerar själv så att pratar någon väldigt länge med mig så far det in i ena örat och ut genom det andra... men kopplar man till någonting, man gör samtidigt så kanske det stannar opp och fastnar. Så att det gäller ju att jobba på många olika sätt i ett klassrum för du vet ju inte vilken strategi som är bäst för barn x och y, utan man jobbar mångsidigt så kanske det gynnar både x och y. (Tina)

Jag tolkar det som att Tina inte vill påstå att stödtecken är någon överlägsen stödform men att det är viktigt att ge eleverna möjligheten att ta in undervisningen via flera olika sinnen. Stödtecken ger möjligheten att ta in undervisningen via synsinnet och stödjer därför förståelsen. Också i Hellman och Hellstrand (2012: 35) lyfter lärarna fram att man med stödtecken får uppleva språket med flera sinnen. Villanueva Gran (2009) och Tisell (2009: 10) ser det som positivt med teckenanvändningen att man inte bara hör ordet utan att man också får känna och se det. I teoridelen i avsnitt 3.2 refererar jag också till Howard Gardners teori om multipla intelligenser. Vissa individer tar bäst in information auditivt, andra visuellt och en tredje grupp genom att göra med kroppen, kinestetiskt och vissa på andra sätt (Palmberg 2003: 3–8).

Maria poängterar att när hon använder stödtecken i undervisningen så lär inte studerandena bara ett andraspråk via stödtecken utan de lär sig själva stödtecken också som de kan ha nytta av i framtiden. Någon kan till exempel ha en familjemedlem som får stöd av tecken. Eller så kan man alltid möta någon teckenanvändare på staden eller i arbetsplatsen.

Kerron aina heille [opiskelijoille], että viittomat on tärkeitä, koska maailmassa on ihmisiä, jotka eivät pysty puhumaan eikä kuulemaan, mutta heilläkin on oikeus kommunikointiin. Itsellekin on mukavampi, kun ei tarvitse vältellä viittomakielisiä ihmisiä. (Maria)

[Jag berättar alltid till dem [studerandena] att tecken är viktiga eftersom det finns människor i världen som inte kan tala eller höra men också de har rätt att kommunicera. För en själv är det också trevligare när man inte behöver undvika teckenspråkiga människor.]

Maria brukar berätta för sina studerande att de kan ha nytta av stödtecken även utanför språkkursen. Maria själv har en anhörig som behöver stödtecken och Maria är därför mycket engagerad i ämnet. Tina lyfter också upp att hennes elever kan relativt många

stödtecken även om de inte är medvetna om det. Hon menar att det skulle vara intressant att någon gång göra en uppföljning av elevernas teckenförståelse.

Som möjliga negativa sidor med stödtecken kommer det fram i intervjuerna att läraren kan ibland lita för mycket på tecken som konkretiseringsmedel för att vissa tecken inte är logiska, bildliga och deras betydelse är nödvändigtvis inte uppenbar för studerandena som inte har fått undervisning i stödtecken eller teckenspråk. Då kan användningen av stödtecken skapa förvirring och störa lektionens gång.

Esimerkiksi suomalainen viittomakieli viittoo vaikka unohtaa näin (viittoo kädellä kasvoista pään taakse.) Käytän tällaista viittomaa... niin sitten mä yritin viittoa sitä – opiskelija ei ymmärtänyt. Sitten yritin viittoa sen jotenkin muunlaista, näin että ajatus lähtee päästä pois ja se unohtuu (viittoo) niin sitten se ehkä meni perille.. eli se että jos se ensin ei mene perille niin sitten siitä voi tulla aikaan semmoinen, että siihen takerrutaan ja sitten unohdetaan se asia [mitä oltiin käsittelemässä] ja sitten ne [opiskelijat] luulee että on joku ongelma, kun ei päästä siitä eteenpäin, vaikka se oli sellaista rupattelua eikä mikään hirveän vakava asia. eli jos ne [viittomat] johtaa väärille poluille väärinymmärryksen takia niin se on huono puoli. Ja siinä taas sitä selkeyttä, että ei ole liian suuri luottamus niihin, että ne [opiskelijat] automaattisesti ymmärtäisi tällaisia viittomia, jotka ei välttämättä ole kuvallisia, niin kuin suoraan kuvallisia. (Kaisa)

[Till exempel finskt teckenspråk tecknar t.ex. glömma så här (tecknar glömma). Jag använder ett sådant här tecken... så då försökte jag teckna det – studerandet förstod inte. Sedan försökte jag teckna det på något annat sätt, så här att tanken faller bort från huvudet och det glöms. (tecknar tanke som faller bort från huvudet) så då gick det kanske fram... alltså det att om det till först inte går fram så kan det uppstå en sådan, att man fastnar i det och då glömmar man saken (som man höll på att behandla) och sedan tror de [studerandena] att det finns ett problem när man inte kommer vidare även om det bara var fråga om småprat och ingen väldigt viktig sak. Alltså om de [stödtecknen] leder in på fel spår på grund av missförstånd så det är en negativ sida. Och där igen tydlighet, att man inte har för stort förtroende för dem, att de [studerandena] automatiskt skulle förstå sådana här tecken som inte nödvändigtvis är bildliga, såsom direkt bildliga.]

Maria igen har märkt att vissa invandrare ibland kan ha fördomar mot teckenspråk, det förknippas med utvecklingsstörning och dövhet som anses vara skamfullt i vissa länder, speciellt i öst:

Monissa maissa vielä kehitysvammaisuus... ja kuurous kuuluu vielä kehitysvammaisuuteen, vaikka se ei sitä olekaan, mutta kaikki joilla on pieni vika, se on sitten poissa silmistä, monissa maissa, varsinkin idästä tulleilla... on negatiivinen asenne. (Maria)

[I många länder är utvecklingsstörning ännu... och dövhet hör ännu till utvecklingsstörning, fastän det inte är det, men alla som har ett litet fel, det är då bort från ögonen, i många länder, speciellt de som kommer från öst... har en negativ inställning.]

I andra studier har det inte kommit fram några speciella nackdelar med stödtecknanvändningen förutom att läraren behöver ha båda händerna fria när hen talar

(Hellman & Hellstrand 2012: 27–28). Vissa lärare har dock en praktisk inställning till stödtecken och säger att om man har något i handen när man ska teckna så tecknar man endast med en hand och gör så gott det går, budskapet kan gå fram iallafall.

I allmänhet upplever lärarna att eleverna och studerandena har en neutral eller positiv inställning till stödtecken. Maria beskrev tidigare i avsnittet att studerandena gillar mycket hennes sätt att använda stödtecken i undervisningen förutom några enstaka undantag. Kaisa säger att hon en gång fått direkt respons på att teckenanvändningen har hjälpt studeranden ifråga att ta in undervisningen. Andra har inte sagt direkt, åtminstone inte skriftligt, men hon har fått beröm för sin undervisningsmetod och tänker att det inkluderar stödteckenanvändning. Också utomstående som följt med hennes undervisning har varit imponerade av hennes undervisningsstil. Jag har inte stött på någon undersökning där det skulle ha rapporterats om negativ inställning hos studerandena eller eleverna mot stödtecken vid andraspråksinläring. Till exempel Blom (2008) rapporterar i sin undersökning att studerandena tycker om stödtecken och om att använda dem.

5.4 Lärarnas väg till teckenanvändningen och stödet från arbetsgivarens sida

Alla lärare har själva tagit initiativet att börja använda stödtecken som stöd i sin undervisning. Tina och Kaisa har sedan tidigare behärskat teckenspråk och själv börjat testa dem i sin undervisning och upptäckt att de fungerar bra som hjälpmedel. Tina förklarar att hon kommit i kontakt med teckenspråk redan som barn när hon hade en bekant som använde teckenspråk och då fick hon också gå en kurs i teckenspråk. Tina har också undersökt undervisning av hörselskadade barn under sin studietid. Vidare berättar Tina att hon har en bekant som är teckenspråkstolk och när hon arbetade med CLIL-klasser och började fundera på om hon kunde ha hjälp av stödtecken i sin undervisning så har denna bekanta gett tips och material hur man kan använda tecken i undervisningen. När jag frågade Kaisa hur hon fick tanken att ta med stödtecken i undervisningen så berättar hon att:

Se, että olen viittonut niin paljon viime vuosina, niin se on lisännyt sitten sen tosi luontevaksi osaksi vuorovaikutusta ja sitten tuolla opetuksessa yrittää löytää kaikkia keinoja millä voi

edesauttaa oppimista ja ymmärtämistä, niin sitten se on hyvin luontevasti tullut siihen mukaan ihan vaan tukikeinona. (Kaisa)

[Det att jag har använt teckenspråk så mycket under senaste åren har gjort det till en naturlig del av interaktionen och där i undervisningen försöker man hitta alla möjliga sätt som kan främja lärande och förståelse, så på det sättet har det kommit med mycket naturligt helt bara som en stödform.]

Kaisa förklarar att i och med att hon under senaste åren studerat teckenspråk och använt det så mycket så har det blivit ett naturligt sätt att ha med i kommunikationen och när man undervisar språk för nybörjare utan ett gemensamt språk så söker man hela tiden alla möjliga sätt att underlätta inläring och förståelse för eleverna. Som en följd av detta har hon börjat använda tecken också i det sammanhanget som en stödform.

Maria däremot har kommit i kontakt med teckenspråk via en kollega på sin arbetsplats som är döv och använder teckenspråk. Hon har blivit intresserad av teckenspråk och bitt denna kollega alltid lära henne något tecken varje dag. Till saken hör att hon har en nära anhörig som inte har utvecklat något språk och när Maria började lära sig tecken kom hon att tänka på att denna anhörig eventuellt skulle ha hjälp av dem i sin kommunikation. Hon begärde undervisning i stödtecken och när hon märkte hur stor hjälp denna anhörig fick av dem, de hittade nyckeln till gemensam kommunikation, så tog hon själv studieledigt från sitt arbete för att gå en tvåårig utbildning till handledare i teckenspråk och kommunikationsmetoder. Under utbildningen fick hon bland annat lära sig hur man använder stödtecken som stöd i språkinläringen. Detta har hon då tillämpat i andraspråksundervisningen när hon återkom till sitt arbete som språklärare till invandrare.

Koulu antoi minulle sekä työhön kielenopettajana, että omassa yksityiselämässä todella tärkeän, hyvän, vahvan työkalun. (Maria)

[Utbildningen gav mig både i mitt arbete som språklärare och i mitt eget privatliv ett synnerligen viktigt, bra och starkt verktyg]

Maria betonar hur bra verktyg hon har fått av utbildningen för sitt arbete som språklärare och också i privatlivet.

När jag frågar om och hurdant stöd hon har fått för arbetet med stödtecken från arbetsgivaren eller kollegor så kommer det ändå fram att hon har själv tagit initiativet att

börja använda stödtecken i sin undervisning, precis på samma sätt som de två andra lärarna i undersökningen. Hon berättar besviket att:

Itse asiassa en ole saanut minkäänlaista. Ja jopa en saanut, kun minulla on keskitason testi viittomakielestä, niin periaatteessa pitäisi saada kielilisää, mutta en sitä saanutkaan. (Maria)

[I själva verket så har jag inte fått något. Och dessutom när jag har test på mellannivå i teckenspråk så i princip borde jag få språktillägg men det fick jag inte.]

Maria har alltså inte fått något stöd från arbetsgivaren och hon tillägger att hon i princip borde få ett språktillägg när hon har studerat teckenspråk men att arbetsgivaren inte räknar det som språkstudier. Hon fortsätter att spekulera att arbetsgivaren möjligen tänker att huvudsaken är att hon undervisar finska och det vilken metod hon använder är lärarens ensak:

Työntäjä varmaan ajattelee, että minä opetan suomen kieltä, ja se, että millä keinolla opetan, se on minun oma asia. (Maria)

[Arbetsgivaren kanske tänker att jag undervisar finska och det att med vilken metod jag gör det, det är min ensak.]

Lärarna berättar att kollegor och andra språklärare förhåller sig positiva till deras teckenanvändning men att ingen av dem har börjat använda stödtecken i sin egen undervisning.

Tosi harva opettaja osaa enempää kuin muutaman viittoman. Minä ajattelen, että olisi tosi kiva, jos minä voisin pitää näille maahanmuuttajaopettajille semmoisen ihan oman kurssin, voisin opettaa vähän perusviittomia, mutta sitten tuota, kun minä olen tuntiopettaja, on aina niin kiire työpaikalla, että ei ole saanut aikaiseksi. Eikä opettajilla vaikuta olevan niin korkea motivaatio. He aina sanovat, että opeta minulle, mutta saman tien... tunnen että joillakin saattaa olla vähän asenneongelmaa tässä... ja se vähän häiritsee minua... Ja jotta ei tule mitään konflikteja, minä en sitten tarjoa, tai niin kuin... se pitää lähteä itsestä, halu oppia ja käyttää. Jos sinulla ei ole itsellä halua, niin minä en voi mennä vakuuttamaan, että voi kuule se kyllä toimii... jos hän ei itse ole vakuuttunut. (Maria)

[Få lärare kan mera än endast några tecken. Jag tänker att det vore väldigt trevligt om jag kunde hålla för de här invandrarlärarna en helt egen kurs, jag kunde lära dem lite bastecken, men det där... när jag är timplärare, det är alltid bråttom i arbetet så jag har inte fått gjort det. Och lärarna verkar inte ha så hög motivation. De säger alltid att lär mig, men på samma gång... så känner jag att vissa kan ha lite problem med attityden här... och det stör mig lite... Och för att det inte ska uppstå några konflikter, erbjuder jag då inte, eller liksom... Det måste komma från en själv, viljan att lära sig och använda. Om du själv inte har en vilja så kan jag inte gå och övertyga att voj hördu, det fungerar nog... om denne inte själv är övertygad.]

Maria tänker att det skulle vara trevligt att lära även kolleger lite stödtecken som de kunde ha nytta av i undervisningen, eftersom hon själv upplever att de hjälper henne så mycket

i undervisningen. Kollegerna brukar uttrycka sig positivt till stödtecken och vilja att hon ska lära dem några tecken, men Maria upplever samtidigt att lärarna saknar en djupare motivation för att faktiskt vilja ta till sig stödtecken och börja använda dem i sin undervisning. Andra lärare upplever kanske inte stödtecken så betydelsefulla för andraspråksundervisningen att det skulle löna sig att sätta så mycket tid och energi på att lära sig dem och börja använda dem. Hon upplever att kollegerna vill närmast bara vara artiga och för den skull visar intresse för hennes arbetssätt. Kaisa berättar i samma banor; hon har fått uppmuntrande kommentarer av kolleger och arbetsgivaren kring sitt arbete med stödtecken, men hon har själv tagit in tecken i undervisningen, ingen har uppmanat henne.

Tina berättar att hon inte fått något stöd från arbetsgivaren sida men att hen inte har frågat efter heller. Tina skulle inte heller önska något specifikt stöd eller någon utbildning utan är nöjd med att hon kan ta reda på själv. Tina menar att det är ju hennes eget initiativ att använda tecken i undervisningen och inte arbetsgivarens. Kaisa saknar inte heller något speciellt stöd men skulle gärna delta i fortbildning om arbetsgivaren skulle ordna sådant:

En panisi pahakseni, jos on olemassa jotain sellaisia koulutuksia. En panisi pahakseni, jos työnantaja maksaisi ja lähettäisi sinne, mutta en kaipaa sinänsä muuta tukea. (Kaisa)

[Jag skulle inte misstycka om det finns någon sådan fortbildning. Jag skulle inte misstycka om arbetsgivaren skulle betala och skicka dit, men i och för sig så saknar jag inte något annat stöd.]

Maria är mera bestämd på den här punkten. Hon tycker att arbetsgivaren absolut borde utbilda språklärare i stödtecken:

Työnantajana minä varmaan sanoisin, että nyt, kurssi pystyyn, kaikki opettajat sinne! Ja maksaisin palkan opetuksen ajalta, koska opettajat eivät tee ilmaiseksi mitään. Se on tosiasia, se on suomalainen kulttuuri. (Maria)

[Som arbetsgivare skulle jag väl säga att nu, igång med kursen, alla lärare med! Och jag skulle betala lön under kursen eftersom lärare gör inget gratis. Det är ett faktum, det hör till den finländska kulturen.]

I Hellman och Hellstrands (2012: 21) undersökning var hälften av de intervjuade lärarna självlärda och hälften hade fått någon utbildning i stödtecken. Lärarna i undersökningen skulle ha önskat mera utbildning. I Finland verkar det inte finnas någon specifik utbildning för stödtecken i andraspråksinlärning. Däremot finns det kurser för stödtecken i språkinlärning. Om barnet har en diagnos som förväntas orsaka problem eller försening

i språkinläringen erbjuds barnet och dess närstående undervisning i stödtecken kostnadsfritt som en del av anpassningen. Till exempel Via (2017) anger att grundkursen innefattar 20 lektioner och man har rätt att vid behov senare ansöka om tillägsundervisning. Under grundkursen lär man sig ca 400 tecken. Ernklev (2012) ger som en riktlinje att om man har ett tecknande barn i en förskole- /skolverksamhet kräver det utbildad personal. Personalen behöver ett grundteckenförråd på minst 400–500 tecken. Det är dock viktigare att fokusera på kommunikationsförmågan än antalet tecken som man behärskar.

Alla lärare är överens om att stödtecken kunde användas mera i andraspråksundervisningen. Tina är blygsammare och säger att det kunde lyftas fram mera. Kaisa och Maria däremot anser att stödtecken absolut borde användas mera i andraspråksundervisningen i allmänhet. På frågan hur man i så fall skulle uppmuntra lärare att börja med stödtecken i undervisningen svarar Tina att:

Jag tror att informera överhuvudtaget att man kan göra det, för att jag tror att det finns många som inte ens har tänkt på det. Man tänker på att man ska konkretisera på olika sätt om man tänker på... jamen att... men jag tror inte att det är så många funderat över att det kan vara en möjlighet även i så att säga vanliga skolan, det är inte bara barn med särskilda svårigheter, alla kan gagnas av det. (Tina)

Hon menar att stödtecken är ett bra hjälpmedel bland andra sätt att konkretisera och de kunde lyftas fram mera. Tina tror att många lärare inte ens har tänkt på att stödtecken skulle vara en möjlig stödform i undervisningen av barn med normal språkutveckling, vilket jag tror är sant eftersom det är så ovanligt i Finland.

Kaisa och Maria tror att kurser och utbildningar skulle hjälpa lärare att börja med stödtecken. Kaisa säger att man kunde till exempel göra grundkursen i teckenspråk obligatorisk för alla. Kurser och utbildning kunde sänka tröskeln att börja uttrycka sig mera visuellt och använda hela kroppen i undervisningen:

Koulutukset, kurssit. Viittomakielen alkeiskurssi kaikille pakolliseksi esimerkiksi. Uskoisin että se vaatii sitä tottumista siihen visuaaliseen kielenkäyttöön ja isoin kynnyks on ruveta huitomaan luokan edessä ja sitä että pääsee sen kynnyksen yli. (Kaisa)

[Utbildning, kurser. Grundkurs i teckenspråk kunde till exempel bli obligatorisk för alla. Jag tror att det kräver att man blir van vid visuell språkanvändning och den högsta tröskeln är att börja vifta framför klassen och det att man kommer över den tröskeln.]

Maria lyfter fram samma tanke som Kaisa om att göra grundkursen i teckenspråk obligatorisk för alla. Maria har dock även andra anledningar till det än andraspråksrelaterade. Hon vill att alla ska kunna kommunicera också med de människor som inte kan tala eller höra utan använder stödtecken som alternativt kommunikationssätt:

Mielestäni jokaisen ihmisen pitäisi osata vähintään 300-400 tukiviittomaa, koska maailmassa on ihmisiä, jotka eivät voi puhua tai kuulla mutta heilläkin on oikeus kommunikointiin ja he ovat aivan tavallisia mukavia ihmisiä. Jos olisin opetushallituksessa, se kuuluisi perusopetukseen - päiväkodista yläasteelle saakka. Toivon, että jopa opettajan perusopintoihin kuuluisi ainakin nämä 400-500 tukiviittomaa. (Maria)

[Jag tycker att alla borde kunna minst 300-400 stödtecken, eftersom det finns människor i världen som inte kan tala eller höra men också de har rätt till att kommunicera och de är helt vanliga trevliga människor. Om jag var i utbildningsstyrelsen så skulle det höra till grundläggande undervisning – ända från dagvården till högskolan. Jag önskar att till och med inom grundstudier för lärare skulle det höra åtminstone de här 400-500 stödtecknen.]

Maria lyfter fram att man kan uppmuntra andra lärare genom att berätta om positiva erfarenheter av stödtecken i språkundervisningen på möten och annars på arbetsplatsen. Hon brukar betona hur stödtecken underlättar förståelsen av undervisningen. Hon anser också det vara avgörande att arbetsgivaren ger tid och pengar för utbildning. Hon preciserar ännu att arbetsgivaren borde ordna utbildning under arbetsdagen eftersom ingen orkar koncentrera sig på tilläggsstudier efter arbetstiden:

Eli työnantajan tulisi antaa resursseja kesken työpäivän, vaikka aamulla. Ei missään nimessä, että kuuden tunnin jälkeen, että no niin nyt jäätte sitten neljältä... ei kukaan varmasti tule---, --- se on se ongelma, että opettajilla on tosi kiireinen työ. Kuuden tunnin opetuksen jälkeen... minun pitää sanoa, että sen jälkeen ei jaksakaan enää edes puhua. Se vie mehit ihmisestä, juuri se, että opiskelijoilla oppimistaito on heikko, elikkä meidän pitää opettaa ensin heitä opiskelemaan ja oppimaan. Ja pitää kiinnittää huomiota arjen taitoihin, ei vai suomen kieleen, vaan opetetaan ihan kaikkea, mitä kuuluu elämäntaitoihin. (Maria)

[Arbetsgivaren borde ge resurser under arbetsdagen till exempel på morgonen. Absolut inte att efter sex timmar att, så där ja, nu lämnar ni hit efter klockan fyra... det är säkert ingen som kommer---, --- Problemet är att lärarna har ett väldigt hektiskt arbete. Efter sex timmars undervisning... jag måste säga att man orkar inte ens prata efter det. Det suger musten ut ur människan, just det att studerandena har svag inlärningsförmåga, vi är alltså tvungna att först lära dem att studera och lära. Och man måste ta hänsyn till vardagskompetensen, inte bara på finska språket, utan man undervisar riktigt allt vad det innebär att leva.]

Ingen av lärarna samarbetar med någon annan lärare kring användningen helt enkelt av den anledningen att de inte känner någon annan lärare som skulle använda stödtecken i syfte att underlätta andraspråksinläring hos barn med normal språkutveckling. Kaisa berättar dock att hon tror att det finns andra lärare som arbetar med stödtecken och hon

har iallafall lagt märke till att många lärare som undervisar invandrare använder gester i sin undervisning. Hon gör dock inte samarbete med någon lärare men skulle vara intresserad av det:

Mitä itse olen havainnoinut niin monet käyttävät jonkinlaista elepohjaista... ja varmasti monella on sitten jonkinlaista viittomakielitaustaa, käyttävät tietoisesti viittomia... mutta sitten se voi olla vain sellaista elepohjaista. ---, ---Emme tee yhteistyötä, just tutustuin yhteen viittomakielen tulkkiin/suomen opettajaan, niin uskoisin, että hän käyttää, mutta en ole puhunut hänen kanssaan millaista hänen opetus on... mutta olisin kiinnostunut keskustelemaan kyllä. (Kaisa)

[Vad jag själv har iakttagit så använder många gester... och många har säkert någon slags bakgrund i teckenspråk, använder tecken medvetet... men det kan då också bara vara gester. ---, ---Vi samarbetar inte, nyligen så bekantade jag mig med en teckenspråkstolk/finsklärare, så jag tror att hen använder men jag har inte pratat med hen hurdant hens undervisning är... men jag skulle nog vara intresserad av att diskutera.]

Kaisa berättar alltså om en ny bekant teckenspråkstolk och lärare i finska som andraspråk. Jag kontaktade denne bekanta och frågade efter hens intresse för att bli intervjuad för undersökningen. Läraren berättade dock att hen inte använder teckenspråk i språkundervisningen utan hellre gester. Hen ansåg det problematiskt att kombinera ett talat och tecknat språk på grund av deras annorlunda grammatik. Hen tyckte också att gester många gånger är tydligare och mera självklara än riktiga tecken i teckenspråk för invandrare som inte tidigare har varit i kontakt med finskt teckenspråk eller stödtecken.

Maria uppger att hon känner en teckenspråkstolk som brukar vikariera henne ibland och hon använder tecken när hon undervisar hens studerande. Maria känner dock inte direkt någon språklärare som skulle använda stödtecken i undervisningen:

Itseasiassa voin sanoa, että ei. Joskus meillä oli opettaja, tai sijainen, joka on myös viittomakielen ohjaaja, ja osaa hyvin viittomakieltä. Jos hän tulee sijaiseksi, olen varma, että hän käyttää. Mutta muut opettajat eivät sitten valitettavasti lähde siihen... (Maria)

[I själva verket kan jag säga nej. Någon gång hade vi en lärare eller en vikarie som också är handledare i teckenspråk och behärskar teckenspråk väl. Om hen kommer som vikarie, är jag säker på att hen använder. Men andra lärare går då tyvärr inte med på det...]

5.5 Sammanfattning av resultaten

I studien framkom att alla tre lärare i studien använder tecken i sin undervisning på ett sätt som kan definieras som stödteckenanvändning. Alla lärare använder stödtecken så gott som i all undervisning som sker på andraspråket, inte endast i speciella situationer. Två av lärarna berättar dock att de använder stödtecken mera med nybörjare och minskar när de märker att eleverna förstår undervisningen utan tecken också. Målet är dock alltid att eleverna ska förstå och ta in undervisningen. Syftet med teckenanvändningen för lärarna är att konkretisera, förtydliga och underlätta förståelsen av undervisningen. Stödtecken används för att läraren och studerandena inte använder något gemensamt språk och därför behövs olika sätt att hjälpa studerandena att förstå lärarens tal. Många tecken är logiska och beskriver företeelsen som de syftar till bättre än ett uttalat ord. Lärarna lyfter fram att det går att konkretisera snabbare med stödtecken än t.ex. med bilder eller genom att rita.

Stödtecken används i praktiken genom att läraren plockar ut vissa ord och fraser som hen tecknar samtidigt när hen talar tydligt. Två av lärarna berättar att de ibland också tecknar varje ord i meningen när de pratar. Lärarna använder stödtecken både när de talar till hel klass och när de kommunicerar med enskilda elever. En av lärarna använder stödtecken endast för att lära eleverna ny vokabulär. Två av lärarna däremot använder stödtecken även för att lära studerandena grammatiska detaljer.

Lärarna upplever teckenanvändningen som naturlig, det ingår i lärarrollen och i lärarens sätt att kommunicera och lärarna tänker inte på det desto mera. Läraren som undervisar CLIL-elever tror att eleverna inte är medvetna om teckenanvändningen och läraren har inte specifikt berättat för föräldrarna att hen stöder med tecken. De två lärare som undervisar vuxna invandrare berättar att studerandena förhåller sig antingen neutrala eller positiva till stödtecken. Endast en av lärarna berättar att också studerandena använder aktivt stödtecken.

Lärarna anser att stödtecken är ett synnerligen bra hjälpmedel i undervisningen av barn och vuxna på ett andraspråk. En av lärarna anser att stödtecken är ett överlägset

hjälpmedel i undervisningen och inte kan kompletteras lika framgångsrikt med andra hjälpmedel. Två av lärarna anser däremot att stödtecken är ett sätt bland andra att stödja undervisningen genom ett andraspråk. Lärarna ser det som viktigt att eleverna får möjligheten att ta in undervisningen via flera olika sinnen och stödtecken stödjer det visuella sättet att ta in information. Lärarna berättar att stödtecken är speciellt bra i nya situationer och när man tar in ny vokabulär. Lärarna ser standardiseringen som en speciell styrka med stödtecken. Tecknen är detsamma för alla användare. Lärarna tycker att stödtecken är ett enkelt sätt att konkretisera, de passar i alla situationer och man behöver inte hela tiden fundera på olika sätt att konkretisera. Lärarna är överens om att stödtecken underlättar undervisningen för lärare och förståelsen av undervisningen för studerandena. En av lärarna anser att studerandena lär sig språket snabbare med stöd av stödtecken men två av lärarna vågar inte säga att användningen av stödtecken skulle underlätta själva språkinläringen mera än andra hjälpmedel.

Lärarna poängterar att det finns också andra praktiska fördelar med teckenanvändningen än språkrelaterade. Läraren kan kommunicera på avstånd med eleverna utan ljud, utan att behöva höja rösten. En av lärarna betonar att studerandena har inte bara nytta av stödtecken i språkinläringen utan de kan använda dem också senare i livet i kommunikation med människor som använder tecken som alternativt kommunikationsmedel. En av lärarna kan inte se några nackdelar med användningen av stödtecken. En annan lärare säger att teckenanvändningen ibland kan skapa förvirring om man litar för mycket på att studerandena automatiskt ska förstå deras betydelse även om de inte är direkt bildliga. En tredje lärare har märkt att invandrare ibland kan ha fördomar mot stödtecken eftersom de förknippar dem med dövhet och utvecklingsstörning som i vissa länder ännu uppfattas som något skamfullt.

Alla tre lärare har börjat med stödtecken helt på eget initiativ, de har inte fått något stöd från skolans sida. Lärarna har egentligen utbildat sig i stödtecken eller teckenspråk av andra orsaker än för stödet i andraspråksundervisning, men själva märkt att tecken passar bra som hjälpmedel i deras egen undervisning. Två av lärarna berättar att de inte heller förväntar sig något stöd från arbetsgivaren utan är nöjda med att själva få välja sina undervisningsmetoder. Lärarna skulle dock gärna gå med på en fortbildningskurs om

arbetsgivaren skulle ordna sådant. En av lärarna är lite besviken på stödet från arbetsgivarens sida och skulle önska mera utbildning och konkret stöd, inte bara uppmuntrande ord. Lärarna känner inga andra lärare som skulle använda stödtecken i syfte att underlätta andraspråksinlärning eller undervisning av barn genom deras andraspråk och samarbetar därför inte med någon kring stödteckenanvändning. Lärarna skulle dock gärna ha mera samarbete om det var möjligt.

Lärarna tycker att stödtecken som ett hjälpmedel absolut kunde lyftas fram mera. Lärarna tror att många lärare inte ens har tänkt på att stödtecken skulle vara en möjlig stödform i undervisningen av barn med normal språkutveckling. Två av lärarna tror starkt på att om man ordnade utbildning för språklärare eller lärare som undervisar på andraspråket skulle det finnas flera lärare som började använda stödtecken som hjälpmedel i undervisningen.

6 SLUTDISKUSSION

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur stödtecken används i undervisningen och om stödtecken gynnar andraspråksinläring. Studien visar att alla tre lärare som utvecklat sitt sätt att använda stödtecken i undervisningen helt oberoende av andra lärare använder stödtecken på ett sätt som förvånansvärt mycket liknar varandra. Därför tror jag att man kan i viss mån generalisera resultaten även om det är fråga om en fallstudie med tre informanter. I de flesta tidigare studier gjorda på förskolor och skolor har man inte fokuserat på det praktiska arbetet med stödtecken utan nöjt sig med att konstatera att lärarna antingen använder eller inte använder stödtecken. Fokuset i dessa studier har varit på lärarnas erfarenheter av teckenanvändningens påverkan på undervisningen och andraspråksinläringen (jfr Hellman & Hellstrand 2012 och Johansson & Reftel 2005).

Eftersom min förhoppning med studien var att sprida information om stödtecken som en möjlig stödform i andraspråksundervisning ansåg jag att det vore viktigt att studera det praktiska arbetet för att lyfta fram några sätt att använda stödtecken i undervisningen. Karlsson m.fl. (2013: 39) tar kort upp hur lärarna i förskolan använder stödtecken. De använder tecken i vardagliga situationer såsom vid måltider, påklädningssituationer och samlingar. De använder även tecken i kommunikation med enskilda barn och i leksituationer. Vissa lärare har uppsatta bilder på bokstäverna och under dessa finns handtecken. Varje barn har dessutom persontecken. De arbetar även med veckans tecken som byts ut varje vecka för att medvetet lära barnen nya bilder och ord. Förskollärarna berättar att de genom handtecken förstärker sina ord, istället för att höja rösten. Med de yngre barnen jobbar lärarna med sånger och ramsor. Lärarna beskriver att de kanske inte använder tecken precis hela tiden, men dagligen i alla fall. Lärarna i min undersökning har däremot valt att använda stödtecken i all undervisning som sker på andraspråket. Lärarna tecknar de viktigaste orden och fraser samtidigt som de talar. I tidigare studier gjorda de senaste åren i Sverige har det inte kommit fram att lärarna skulle använda stödtecken för att stödja inläringen av grammatik. Det berättar däremot två av lärarna i min studie, vilket är en intressant upptäckt. Teorier om användning av stödtecken i språkinläring uppmuntrar ju till utveckling av teckenanvändning när inlärnarnas språk utvecklas så att de även får möjlighet att utveckla grammatiken med stöd av tecken.

Bilder har traditionellt varit ett sätt att konkretisera undervisningen som sker på ett andraspråk. Man poängterar också att bilder ger möjlighet att ta in undervisning via synsinnet och hjälper de som använder visuell intelligens i inläringen (jfr avsnitt 3.2 The Multiple Intelligences (MI) Theory av Howard Gardner). Lärarna i studien lyfter dock fram att stödtecken är ett smidigare och mera ändamålsenligt konkretiseringsmedel än bilder. Att göra ett tecken går snabbare än att rita eller ta fram en bild. En bild kopplar man dessutom lätt med ett ord från modersmålet medan man kopplar ett tecken med ett ord i andraspråket eftersom man endast sett tecknet användas i samband med andraspråket. Tecknet ger således en inre bild för ett nytt ord i andraspråket vilket hjälper en att komma ihåg ordet bättre.

Lärarna och forskare i andra undersökningar lyfter fram att stödtecken gör kommunikationen tydligare genom att man saktar ner taltempot när man tecknar samtidigt, det blir lättare att urskilja de enskilda orden samt att det blir lättare för eleverna att fokusera på de viktigaste orden (Hellman & Hellstrand 2012: 36; Tisell 2009: 13). Hellman & Hellstrand (2012: 35) berättar också att när man tecknar, blir det mera intressant och det är lättare att behålla ögonkontakten. Lärarna i min undersökning kunde dock inte precisera sådana här effekter av teckenanvändningen. Delvis kan det dock bero på att lärarna är så vana vid att använda stödtecken att dessa känns självklara. Jag frågade inte heller specifikt om lärarna har märkt sådana här effekter av stödtecken.

Alla lärare i undersökningen är eniga om att stödtecken påverkar deras undervisning positivt. Två av lärarna i min studie är lite försiktiga med att lyfta fram stödtecken som något bättre hjälpmedel än de som man traditionellt brukar använda vid språkundervisning och undervisning av andraspråkselever. Detta beror kanske på att det hör till den finländska mentaliteten att inte hålla sig själv bättre än andra. Det faktum att lärarna har fortsatt använda stödtecken i undervisningen i årtal även om de inte känner andra lärare som skulle göra det, visar dock att lärarna upplever att stödtecken stödjer undervisningen. En av lärarna som fått utbildning i stödtecken som stöd i språkinläring betonar dock starkt stödtecken som ett överlägset hjälpmedel vid språkundervisning och

språkinläring. Det tyder på att utbildning ger visshet och självsäkerhet och motivation som behövs för att börja använda stödtecken i egen undervisning.

Lärarna känner inga andra lärare som skulle använda stödtecken i syfte att underlätta andraspråksinläring eller undervisning av barn på ett andraspråk även om lärarna har hållit på med teckenanvändning i årtal. Det visar att denna stödform ännu är i sin linda i Finland även om man i Sverige har upptäckt den i många skolor. Det kan bero på att det har funnits flera invandrabarn i skolor i Sverige jämfört med Finland. I nuläget börjar vi dock ha flera invandrabarn i Finland och vi har tusentals elever i språkbud eller något annat CLIL-program där barn undervisas på sitt andraspråk.

Alla lärare tror dock att det skulle löna sig att använda stödtecken i större omfattning vid språkundervisning och undervisning av andraspråkselever. Lärarna tror starkt på att det bästa sättet att uppmuntra flera lärare att börja använda stödtecken skulle vara att sprida mera information om stödtecken som en möjlig stödform även i undervisningen av barn med normal språkutveckling samt att ordna utbildning och kurser i stödtecken och användningen av stödtecken i andraspråksinläring. Två av lärarna lyfter fram att det skulle vara bra att redan under studietiden ha en kurs i stödtecken för blivande lärare. Det tror jag också skulle vara ett effektivt sätt att sprida information om stödtecken. Att ordna kurser i stödtecken borde inte vara ett problem eftersom det redan finns färdiga kurser i Finland som är riktade till barn och deras närstående som behöver stödtecken som stöd i sin språkutveckling eller använder stödtecken som alternativ kommunikationsmetod (se kapitel 4.2). Johansson och Reftel (2005: 46) lyfter fram att vissa lärare har försökt lära sig använda stödtecken på egen hand. De har haft en bok med alla tecken som barnen kan ha till sitt förfogande. Detta har dock inte varit tillräckligt utan lärarna berättar att det är svårt att lära sig tecknen bara genom att titta på en liten bild i en bok. Mot bakgrund av det tror jag också att det är avgörande att få utbildning i stödtecken för att man ska kunna börja använda dem i sin egna undervisning.

6.1 Undersökningens resultat i ljuset av studiens hypoteser

Jag hade som hypotes att stödtecken påverkar undervisningen genom att förtydliga lärarens tal och göra språket mera konkret. Stödtecken hjälper eleverna att fokusera på nyckelorden och gör det lättare att uppfatta budskapet. På grund av tidigare forskning förväntade jag mig att stödtecken underlättar andraspråksinläring genom att göra det lättare att urskilja enskilda ord ur talet, fokusera på de viktigaste orden och ge en inre bild av orden, vilket underlättar att bättre komma ihåg orden. Man lär sig effektivare genom att ta in språket genom flera olika sinnen. Tecknen fungerar som symboler, tecknet beskriver ofta dess innehåll bättre än ett ord, vilket gör det lättare för elever och studerande att förstå undervisning. Jag antog att lärarna i min undersökning upplever tecken som ett viktigt stöd eftersom de använder sig av dem. I andra studier har lärare berättat bl.a. att stödtecken är ett arbetssätt som främjar alla barns språk- och kommunikationsutveckling samt att teckenanvändning är ett bra stöd vid andraspråksinläring. De flesta av mina hypoteser stämde överens med lärarnas erfarenheter. Lärarna berättade dock inte speciellt om att stödtecken skulle hjälpa eleverna att fokusera på nyckelorden men man kunde förstå det mellan raderna. Lärarna betonade speciellt att stödtecken hjälper studerandena och eleverna att bättre förstå och följa med undervisningen.

Jag hade vidare som hypotes att det finns få nackdelar med stödtecken i undervisningen förutom att man måste ha båda händerna fria när man talar. Lärarna i min undersökning lyfte dock fram nya aspekter som kan störa stödtecken. När man använder tecken med människor som inte har fått utbildning i själva tecknen, är det viktigt att inte ta det för givet att studerandena eller eleverna automatiskt förstår deras innebörd. Speciellt vuxna studerande kan ibland fastna vid ett tecken som de inte förstår även om det skulle endast vara fråga om småprat och förståelse av tecknet inte skulle påverka helheten. Då kan det uppstå en onödig paus i undervisningen på grund av tecknanvändningen. En lärare har också märkt att invandrare ibland kan ha fördomar mot stödtecken eftersom de förknippar dem med dövhet och utvecklingsstörning som i vissa länder ännu uppfattas som något skamfullt. I så fall kan stödtecknanvändningen försämra motivationen under språkkursen för ifrågavarande studerande.

Jag hade slutligen som hypotes att eftersom många lärare i Sverige önskar mera stöd från arbetsgivaren och möjlighet till utbildning kring arbetet med stödtecken, tror jag att stödet kan vara ännu svagare i Finland. Detta pga. att tecken som en stödform i andraspråksinläringen inte är så vanlig i Finland. Där stämde hypotesen, lärarna hade inte fått någon utbildning eller något annat konkret stöd utöver uppmuntrande kommentarer från skolans sida. Två av lärarna var dock nöjda med situationen men skulle ändå vara villiga att delta i fortbildning om arbetsgivaren ordnade det. En av lärarna uttryckte tydligare besvikelse över att arbetsgivaren inte ger något konkret stöd.

6.2 Undersökningens tillförlitlighet och framtidsperspektiv

Jag använde mig av kvalitativ intervju som materialinsamlingsmetod eftersom jag ville få en grundlig uppfattning om lärarnas erfarenheter av att använda stödtecken i undervisningen. Jag är nöjd med intervjuerna, jag fick mycket mera information än jag skulle ha fått genom till exempel en enkät. Jag skulle gärna ha intervjuat flera lärare men hittade tyvärr inte flera lärare på rimligt avstånd som skulle ha använt stödtecken i syfte att stödja andraspråksinläring och undervisning på andraspråket.

Undersökningens tillförlitlighet skulle ha höjts om det funnits flera intervjuade med i undersökningen. Undersökningens resultat pekar dock mot samma håll som tidigare studier. Lärarna använde stödtecken i princip på samma sätt som i tidigare studier där lärarnas stödteckenanvändning presenterades. Lärarna upplevde att stödtecken är ett bra hjälpmedel i undervisningen av barn med annat förstaspråk än undervisningsspråket samt att det skulle löna sig att använda stödtecken mera utbrett med andraspråkselever och -studerande. (Villanueva Gran 2009; Tisell 2009; Hellman & Hellstrand 2012).

Jag anser att undersökningens validitet är på tillräckligt hög nivå. Jag tog hjälp av boken *Kvalitativa intervjuer* av Jan Trost (2005) för att planera och genomföra intervjun samt för att formulera intervjufrågor. Jag försökte vara noga med att formulera frågorna så de inte skulle påverka svaret. Även om jag hade läst litteratur och studier och visste att

stödtecken gynnar språkinläring, så formulerade jag frågorna som om jag inte skulle känna till området. Jag frågade t.ex. **Hur** gör du när du använder teckenspråk? samt **Hur** upplever du att användningen av teckenspråk **påverkar** undervisningen?, istället för att fråga hur du stödjer barnens förståelse av undervisningen och språkinläring med teckenspråk eller hur stödtecken underlättar språkinläring.

Jag upplever att jag utvecklades som intervjuare under arbetet med min undersökning. Under första intervjun var jag aningen nervös så jag höll mig ganska långt till frågorna i min intervjuguide och vågade inte försöka hålla igång samtalet efter att vi gått igenom frågorna i intervjuguiden. Under intervjun kunde jag dock smidigt precisera mina frågor och ställa följdfrågor och jag upplevde att läraren relativt avslappnat kunde berätta om sina tankar. De följande intervjuerna som också gjordes som videosamtal gick under friare former. Jag behövde inte fråga alla frågor var för sig utan kunde ställa huvudfrågan och låta informanten berätta fritt om sina tankar kring ämnet. Det gör också att intervjuarens inverkan på svaren minskar och intervjun ger objektiva resultat.

I framtiden skulle det vara intressant att observera i klass och ta reda på hur arbetet med stödtecken i klass fungerar rent praktiskt. Det skulle också vara intressant att dokumentera elevernas tankar om stödtecken. Är det faktiskt så som en av lärarna menar att eleverna inte är medvetna om teckenanvändningen? Hur upplever eleverna och studerandena teckenanvändningen? Upplever de att stödtecken underlättar förståelsen och hjälper att ta in information? Upplever de att stödtecken stödjer språkinläringen? Hur många tecken förstår de? Skulle eleverna och studerandena önska att också andra lärare skulle använda stödtecken?

Eftersom jag studerar till språkbads lärare skulle det även vara intressant att se hur stödtecken skulle fungera under de första åren i språkbad. På basis av litteratur och tidigare forskning tror jag att speciellt barn under skolåldern, som börjar i språkbad där all verksamhet går på ett nytt språk, skulle ha nytta av att läraren använde stödtecken parallellt med talet. Man kunde också ha nytta av stödtecken i senare år i språkbadet. Stödtecken har bevisats underlätta förståelsen av undervisningen vilket är viktigt i språk- och ämnesintegrerad undervisning som språkbad. Eleverna ska lära sig ämnesinnehåll

enligt läroplanen även om undervisningen går på andraspråket. Stödtecken hjälper också att lära sig nya ord genom att ge en inre bild av ordet på andraspråket. I slutet av avsnitt 4.2 lyfter jag fram en studie där Wendy Maxwell jämförde två klasser, en i generell temaundervisning och en i AIM. Studien visade att eleverna i AIM-klassen kunde kommunicera på betydligt högre nivå än eleverna i temaundervisning. (Maxwell 2017) Om Maxwell syftar med temaundervisning på språkbadsundervisning som i både Kanada och i Finland utpekats som en synnerligen effektiv språkinlärningsmetod (jfr. Laurén 1999), är ovannämnda studie av stort intresse. Kunde stödtecken effektivera andraspråksinläringen ytterligare i språkbadsprogrammen?

LITTERATURFÖRTECKNING

Abrahamsson, Fredrika; Johanna Knipström; Daniela Mård; Marita Mäenpää; Hannele Rabb; Michaela Sandell; Lilian Stenmark-Saarenpää; Nicodemus Åstrand; Anna Öhman (2014). *Språkrätningskurs på Kronoby folkhögskola 7-9.8.2014*.

Acredolo, Linda & Susan Goodwyn, (2000). *Babysigns: How to talk to your baby before your baby can talk*.

Arbets- och näringsministeriet (2017a). *Utbildningens innehåll och omfattning*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig:
http://www.integration.fi/sv/integration/integration/integrationsframjande_atgarder/integrationsutbildning/utbildningens_innehall_och_omfattning

Arbets- och näringsministeriet (2017b). *Språkliga målsättningar*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig:
http://www.integration.fi/sv/integration/integration/integrationsframjande_atgarder/integrationsutbildning/sprakliga_malsattningar

Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Akselsen Fisher, Victoria. (2014). *6 viktiga faktorer som påverkar barns andraspråksinlärning vid utlandsflytt*. [Citerat 3.6.2016]. Tillgänglig:
<https://svenskautomlands.org/2014/03/03/6-viktiga-faktorer-som-paverkar-barns-andraspraksinlarning-vid-utlandsflytt/>

Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. upplagan. Clevedon: Multilingual Matters.

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4. upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. [Citerat 30.1.2017]. Tillgänglig:
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf

Bjar, Louise & Caroline Liberg (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Blom, Regina (2008). *Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopedisessa S2 – aikuisopetuksessa*. [Citerat 1.6.2016]. Tillgänglig:
<http://docplayer.fi/5439749-Eleet-kieliopin-opettamisen-ja-oppimisen-apuna-suggestopedisessa-s2-aikuisopetuksessa.html>

- Brandon, J. Carroll (2010) *Teaching FSL with AIM? An elementary school case study*. [Citerat 9.2.2017]. Tillgänglig: <http://www.criticalimprov.com/index.php/surg/article/view/1261/1991>
- Council of Europe (2014). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [Citerat 8.2.2017]. Tillgänglig: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Ernklev, Håkan (2012). *Barn & tecken – vad och varför?: En skrift om tankar kring tecken och att teckna med barn med särskilda behov*. Tecknologen AB Beställt på <http://www.tecknologen.se/skickabarnotecken.asp>
- Ernklev, Håkan (2016a). *Frågor om teckenkommunikation*. [Citerat 2.6.2012]. Tillgänglig: http://www.takk.se/OFF_T.htm
- Ernklev, Håkan (2016b). *VS: Tecken som stöd åt barn med svenska som andraspråk*. Epostmeddelande till Piia Lindfors 3.6.2016.
- Finlex (2010a). *Lag om främjande av integration. Integrationsutbildning*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20101386>
- Finlex (2010b). *Lag om främjande av integration. Arrangemang för integrationsutbildning och anvisande av invandrare till utbildning*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20101386>
- Frigols, Maria Jesús; David Marsh och Peeter Mehisto (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Frost, Richard (2016). *Total physical response – TPR*. [Citerat 6.7.2016]. Tillgänglig: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tp>
- Gibbons, Pauline (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. 3. upplagan*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Götberg, Helene (2012). *Tecken gör alla tryggare*. [Citerat 1.6.2016]. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2012/10/30/tecken-gor-alla-tryggare>
- Heister Trygg, Boel (2004). *TAKK: tecken som AKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Umeå: Specialpedagogiska institutet
- Hellman, Malin & Sofia Hellstrand (2012). *Att använda TAKK som stöd vid andraspråksinläring i förskolan: Pedagogers erfarenheter av att arbeta med Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK)*

[Citerat 30.5.2016]. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:606605/FULLTEXT01.pdf>

- Huuhtanen, Kristiina (2001). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Johansson, Irene (2010). *Karlstadsmodellen*. [Citerat 21.6.2016]. Tillgänglig: http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/karlstadmodellen_copy%5B1%5D.pdf
- Johansson, Cecilia & Katarina Reftel (2005). *TAKK som ett stöd för andraspråksinläring i förskola och skola*. [Citerat 30.1.2017]. Tillgänglig: <https://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/2006/TAKK.pdf?sequence=1>
- Järvinen, Heini-Marja (1999). *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Åbo: Turun yliopisto
- Järvinen, Heini-Marja & Tarja Nikula (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Publicerat i: Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (red.). *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, Marie, Ulrika Tuvemark & Linda Ödmo (2013). *Tecken som stöd, ett verktyg för barns språk - och kommunikationsutveckling: En arbetsmetod i förskolan*. [Citerat 31.5.2016]. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/33801/1/gupea_2077_33801_1.pdf
- Klemets, Frida (2014). *Tecken som stöd: En fallstudie om hur man med hjälp av tecken som stöd kan utveckla och stöda språkutvecklingen hos ett barn med dysfasi*. Opublicerad avhandling för pedagogie kandidatexamen. Åbo Akademi.
- Koskela, Taina (2001). *TPR. Toiminnallinen tapa oppia kieltä*. Helsinki: Tammi.
- KvaliMOTV (2016). *Kaikille avoin kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien oppimisympäristö*. [Citerat 13.6.2016]. Tillgänglig: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Larsson, Karolina (2014). *Tecken på Lineheds förskola avdelning Skalman*. [Citerat 1.6.2016]. Tillgänglig: <https://sprakutvecklarna.wordpress.com/2014/10/08/tecken-pa-lineheds-forskola-avdelning-skalman/>

- Launonen, Kaisa (1999). *Eleistä sanoihin, viittomista kieleen: Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin Syndrooma -lasten kuntoutuksessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Lauren, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Lightbown Patsy M. & Nina Spada (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University press.
- Lightbown, Patsy M. & Nina, Spada (2013). *How languages are learned. 4. upplagan*. Oxford: Oxford University press.
- Lindfors, Piia (2016). *Stödtecken som stöd vid andraspråksinläring. En lärares erfarenheter av teckenanvändning i ett CLIL-program*. Opublicerad avhandling för filosofie kandidatexamen. Vasa Universitet.
- Lundgren, Marianne (2016). "Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med tecken som stöd till talet?": Utveckling av ett arbetssätt för barn med tal- och språkavvikelser. [Citerat 30.5.2016]. Tillgänglig: [http://www.uddevalla.se/download/18.4808117a13ef2f5ceb84a83/1372151829644/Rinkebyrapport\[1\]+flik+11.pdf](http://www.uddevalla.se/download/18.4808117a13ef2f5ceb84a83/1372151829644/Rinkebyrapport[1]+flik+11.pdf)
- Marsh, David & Tarja Nikula (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marsh, David & Tarja Nikula (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Maxwell, Wendy (2009). *Introduction to AIM*. [Citerat 9.2.2017]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=PGu0SyjaA6U&index=1&list=PLED250C5F5B2DD28F>
- Maxwell, Wendy (2017). *How AIM began*. [Citerat 9.2.2017]. Tillgänglig: <http://www.aimlanguagelearning.com/about-aim/how-aim-began/>
- Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Jon F (1991). *Assessing Language Production in Children: Experimental Procedures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mokoma (2017). *Undervisning av stödtecken och teckenspråk*. [Citerat 23.1.2017]. Tillgänglig: <http://mokoma.fi/index.php/sv/undervisning-av-stodtecken-och-teckensprak/>
- Nationalencyklopedin (2016). *Teckenspråk*. [Citerat 25.5.2016]. Tillgänglig:

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Teckenspr%C3%A5k>

Närvänen, Anna-Liisa (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.

Opetushallitus (2016). [Citerat 25.5.2016]. Tillgänglig:
http://www.edu.fi/erityinen_tuki/viittomakielisten_oikeudet_aidinkielen_opetuksessa

Palmberg, Rolf (2003). *Multipla intelligenser för språklärare*. Karperö: Palmsoft Publications.

Papunet (2016). *Tukiviittomat kommunikoinnissa*. [Citerat 31.5.2016]. Tillgänglig:
<http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat-kommunikoinnissa>

Papunet (2017a). *Papunetin kuvatyökalu*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig:
<http://papunet.net/kuvatyokalu/fi#search>

Patel, Runa & Ulla Tebelius (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidson Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.

Peltola, Ulla (2006). "Låt händerna berätta - tills barnet kan tala". En longitudinell deltagarorienterad studie tillsammans med fjorton informanter som använde tecken som stöd för kommunikationen med sina hörande barn under det andra levnadsåret. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Vasa.

Sarajärvi, Anneli & Jouni Tuomi (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

Strömqvist, Sven (2003). Barns tidiga språkutveckling. Publicerat i: Bjar, Louise och Caroline Liberg: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. (57–77)

Sveriges dövas riksförbund (2009). *Svenskt teckenspråk och TSS. Detta är skillnaden*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig:
<http://sdr.org/dokumentarkiv/teckensprak/249-svenskt-teckensprak-och-tss-detta-ar-skillnaden/file>

Söderbergh, Ragnhild. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: Liber.

THL (2016). *Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi*. [Citerat 30.5.2016].

Tillgänglig: <https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/itsenaisen-elaman-tuki/kommunikointi/puhetta-tukeva-ja-korvaava-kommunikointi#kommunikointikeinot>.

Tisell, Anneli (2003). *Varför och hur använder man tecken?!* [Citerat 30.5.2016].
Tillgänglig: http://www.teckna.se/varfor_teckna.htm

Tisell, Anneli (2009). *Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Danderyd: Hatten Förlag.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2012). *GRUNDERNA FÖR LÄROPLANEN FÖR INTEGRATIONSUTBILDNING AV VUXNA INVANDRARE 2012*. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig:
http://www.oph.fi/download/139625_grunderna_for_laroplanen_for_integrationsutbildning_av_vuxna_invandrare_2012.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Undervisning på två språk* [Citerat 30.1.2017].
Tillgänglig:
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tekstikappale/433317>

Via (2017). *Undervisning*. [Citerat 23.1.2017]. Tillgänglig:
<https://www.via-ok.net/sv/tjanster/undervisning>

Villanueva Gran, Tora (2009). *Tecken ger ökad förståelse*. Förskolan: Lärarförbundets tidning för alla förskollärare. [Citerat 31.5.2016]. Tillgänglig:
<http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2009/04/30/tecken-ger-okad-forstaelse#>

Östman, Jan-Ola (2005). Om teckenspråk, teckenspråkiga och minoriteter. Publicerat i:
Jan-Ola Östman (red.). *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*.
Helsingfors: Universitetsstryckeriet. (9–19)

BILAGOR

Bilaga 1 Intervjufrågor

9.6.2016

Bakgrundsinformation

1. Berätta vem du är och var du arbetar?
2. Hurdan klass har du? Med hurdana klasser har du använt teckenspråk?
3. Vad är ditt modersmål? Vilka andra språk kan du?
4. Vilka språk har eleverna som modersmål?
5. Vilka språk använder du i undervisningen?
6. Vilka språk använder eleverna i kommunikation med läraren?
7. Vilka språk använder eleverna med klasskamrater?

Teckenspråk i undervisningen. Du kan tänka på elever under de två sista åren och besvara frågorna utifrån dem.

8. Hur gör du när du använder teckenspråk i din klass? På vilket sätt använder du teckenspråket? I vilka situationer?
9. I hur stor del av undervisningen använder du teckenspråk?
10. Använder du teckenspråk med hela klassen? Med enskilda elever?
11. Använder du teckenspråk när du undervisar nytt ämnesinnehåll?
12. Använder du teckenspråk i kommunikation med elever?
13. Använder eleverna teckenspråk? I vilka situationer?
14. Finns det speciella situationer i och utanför klassrummet då du anser att teckenspråk eller stödtecken absolut ska användas?

Utvecklingstankar

15. Förändras användningen av stödtecken/teckenspråk beroende på hur eleven avancerar?
16. Är målet att alltid använda teckenspråk eller stödtecken parallellt med språk?

Teckenspråksanvändningens effekter samt hur den upplevs

17. Hur upplever du att användningen av teckenspråk påverkar undervisningen? Hur?
18. Påverkar teckenspråksanvändning hur eleverna tar emot undervisningen? Hur?
19. Upplever du att teckenspråk påverkar språkinläring? På vilket sätt i så fall? Hur märks det?
20. Har du erfarenhet både av att använda och att inte använda teckenspråk som stöd i undervisningen? Vilka skillnader har du märkt?
21. Hur upplever du att det är att använda teckenspråk i undervisningen? För- och nackdelar?
22. Hur upplever eleverna användningen av teckenspråket? Hur upplever föräldrarna teckenspråk i undervisningen? Andra lärare?

Hur började teckenspråksanvändningen

23. När började du använda teckenspråk i undervisningen?
24. Vad fick dig att börja med teckenspråk i klassen?
25. Har du fått utbildning i användning av teckenspråk eller stödtecken?
26. Vilket teckenspråk använder du? (finsk, finlandssvensk, svensk)
27. Använder du eller har du använt teckenspråk i andra sammanhang än i klassen?
28. Hur har du själv utvecklats om du jämför idag med t ex 5 eller 10 år sedan?

Teckenspråk jämfört med stödtecken

29. Hur skulle du beskriva skillnaden mellan teckenspråk och stödtecken?
30. Har du läst forskning om teckenspråk eller stödtecken vid språkinläring? Vad?
31. Känner du till hur man använder stödtecken med barn som har språksvårigheter?
32. Framtiden för stödtecken som ett "fullvärdigt" andraspråk?

Samarbetet mellan lärare och skola

33. Har du fått stöd i ditt arbete med teckenspråk från arbetsgivarens sida? Vad?
34. Skulle du önska något speciellt stöd?
35. Känner du andra lärare som använder teckenspråk eller stödtecken i undervisningen med barn som har ett annat förstaspråk än undervisningsspråket? Samarbetar ni?
36. Anser du att stödtecken borde användas mera när man undervisar barn genom deras andraspråk? Hur skulle man i så fall uppmuntra/hjälpa lärare att börja med stödtecken?
37. Något annat som du vill berätta?

Bilaga 2 Epost till S2-opettajat

Hei!

Nimeni on Piia Lindfors. Opiskelen kielikylypyopettajaksi Vaasan yliopistossa. Kirjoitan parhaillaan gradua aiheesta tukiviittomat toisen kielen opetuksessa. Olisin kiinnostunut haastattelemaan opettajia, jotka käyttävät tukiviittomia toisen kielen opetuksen tukena. Jos mahdollista olisin myös kiinnostunut haastattelemaan oppilaita/opiskelijoita tai vaihtoehtoisesti videoimaan jonkin opetustilanteen.

Käytäkö tukiviittomia opetuksen tukena?

Voit lähettää yhteystietosi sähköpostiosoitteeseen: piia.lindfors@abo.fi

Olen hyvin kiitollinen jokaisesta yhteydenotosta!

Ystävällisin terveisin Piia Lindfors

Bilaga 3 Epost till lärare om intervjufrågor

Hei!

Tulen kysymään haastattelussa seuraavanlaisia asioita:

Taustatietoja: Työpaikka, millaisia ryhmiä opetat, mitä kieliä käytät ja mitä kieliä opiskelijat käyttävät?

Toiseksi minua kiinnostaa miten käytännössä käytät viittomia kielenopetuksessa?

Kolmanneksi miten koet, että viittomat vaikuttavat opetukseen ja kielenoppimiseen ja miten opiskelijat kokevat niiden käytön?

Neljänneksi miten aloit käyttää viittomia työssäsi?

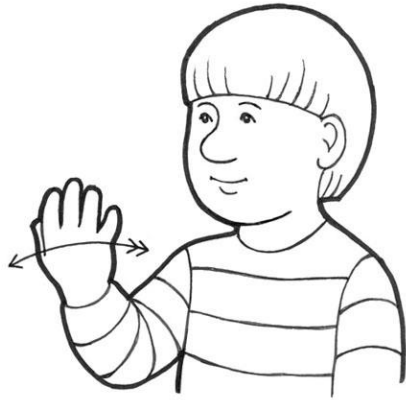
Viidenneksi miten yhteistyö koulun/työnantajan kanssa sujuu, saatko/oletko saanut tukea viittomien käyttöön?

Muuta mitä haluat kertoa!

Sopiiko sinulle, että äänitän haastattelun, niin minun ei tarvitse keskittyä tekemään muistiinpanoja? Jälkeenpäin kirjoitan vastaukset ylös ja poistan äänitteen, joten äänite ei tule muiden kuultavaksi!

Yhteistyöterveisin, Piia













Bilaga 4 Tecken för läsa (Papunet 2017)



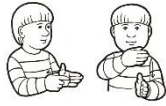
LUKEA

Bild: Elina Vanninen

Bilaga 5 Tecken som nämns i avhandlingen (Papunet 2017)

arbete		din		för länge sedan	
banan		du		fyra	
barn		flaska		glömma	
bok		flicka		göra	

helg



mamma



sju



hund



min



sko



i



mjölk



skriva



imorgon



morgon



tak



igår



mössa



tidigare



jag



pappa



titta



jultomte



papper



understryka

klocka



prata



vad



kött



rolig



vakna



läsa



senare



vatten



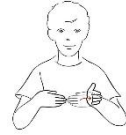
vilja



äpple



öppna



vuxen



äta

