

1212

EXAMENSFORDRINGAR I NORDISK FILOLOGI – SAMSPELET MELLAN
ADMINISTRATION, LÄRARE OCH STUDERANDE

Pro gradu –avhandling i
nordisk filologi vid
Jyväskylä universitet
Hösten 1998
Anni Sorjonen

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	1
2 DET FINSKA HÖGSKOLESYSTEMET.....	3
2.1 Läget under perioden 1900-1980.....	3
2.2 Dagens läge.....	5
2.2.1 Högskolorna i vändpunkt?.....	5
2.2.2 Basutbildning i fara.....	7
3 DE ADMINISTRATIVA RAMARNA FÖR HÖGSKOLOR.....	8
4 DEN FINSKA HÖGSKOLEUNDERVISNINGEN.....	10
4.1 Att undervisa.....	10
4.1.1 Att undervisa i främmande språk.....	11
4.1.2 Centrala element i andraspråkundervisning.....	14
4.2 Vetenskapligt tänkande – akademismens hjärtpunkt.....	16
4.3 Undervisningsplan – ett nödvändigt redskap.....	18
4.3.1 Undervisningsplaner på finska högskolor.....	20
4.3.2 Mysterin av den dolda undervisningsplanen.....	22
4.4 Aktuella problem.....	24
5 AKADEMISMENS GRÄSROTSNIVÅ.....	25
5.1 Filosofin bakom att studera på en högskola.....	25
5.2 Individuell studerande.....	27
5.2.1 Motivation.....	28
5.2.2 Attityd och studieomgivning.....	30
5.3 Aktuella problem.....	31
6 METOD OCH MATERIAL.....	33
7 EXAMENSFORDRINGARNA PÅ TRE INSTITUTIONER FÖR NORDISK FILOLOGI I FINLAND.....	39
7.1 Presentation av universiteten.....	39
7.1.1 Åbo universitet.....	39
7.1.2 Jyväskylä universitet.....	41
7.1.3 Joensuu universitet.....	42
7.2 Examensfordringarna i studiehandböckerna.....	43

7.2.1 Kurserna i grundstudierna.....	43
7.2.2 Kurserna i ämnestudierna.....	45
7.2.3 Kurserna i de fördjupade studierna.....	47
7.2.4 Helhetsbild.....	50
7.3 Examensfördringarna och institutionerna ur studerandenas synvinkel.....	52
7.3.1 Åbo universitet.....	52
7.3.1.1 Att komma in vid ett universitet.....	52
7.3.1.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken.....	56
7.3.1.3 Avläggande av kurserna.....	58
7.3.1.4 Helhetsbedömning.....	65
7.3.2 Jyväskylä universitet.....	69
7.3.2.1 Att komma in vid ett universitet.....	69
7.3.2.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken.....	71
7.3.2.3 Avläggande av kurserna.....	73
7.3.2.4 Helhetsbedömning.....	84
7.3.3 Joensuu universitet.....	85
7.3.3.1 Att komma in vid ett universitet.....	86
7.3.3.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken.....	89
7.3.3.3 Avläggande av kurserna.....	90
7.3.3.4 Helhetsbedömning.....	97
8 SAMMANFATTNING.....	100
LITTERATUR.....	105

1 INLEDNING

“Mut esimerkiks tääl meiän laitoksella kommunikointi on niin ääreisvähäistä opettajien ja oppilaiden välillä, niinku ei sitä oikeestaan oo”

En svenskstuderande vid Åbo universitet

“Mut se motivaatio niillä kurseilla mistä tykkää tulee siitä, et tietää et tää kohentaa kielitaitoo ja tästä on apua tulevassa ammatissa”

En svensk studerande vid Jyväskylä universitet

“Se on akateeminen maailma, jos on tietyt kriteerit. Kyl mä sen jotenki tajuan, et se kaikki oo hirveen tervehenkistä ja hienoo. Se on tietynlainen asenne kanssa.”

En svenskstuderande vid Joensuu universitet

De ovannämnda citaten kunde vara utsnitt ur verkligheten vid vilket som helst universitet i Finland. Under de senaste tiderna har det talats mycket om att undervisningsministeriet planerar att förkorta rättigheten till de akademiska studierna till 55 månader. För tillfället är rättigheten livslång. Ytterligare talar man om kvaliteten på undervisning och resultatansvaret. Många i de akademiska kretsarna är också oroliga för att arbetsmarknadens behov har inverkan på den vetenskapliga forskningen.

Denna avhandling försöker visa att det finska högskolesystemet är ett samriskföretag där varje delägare måste ta hand om sin andel. Utgångspunkten är att policyn i “företaget” är det bästa möjliga inlärningsresultatet. Som verktyg används examensfordringar som omfattar de tre delägarna från toppen till gräsrotsnivån. Examensfordringarna är godkända planer som varje universitet och varje lärare på institutionerna förverkligar i sin undervisning. Studerandena på institutionerna är de som slutligen utvärderar hur de ursprungliga planerna har lyckats.

Som undersökningsobjekt har jag valt tre finska universitet där man kan studera svenska som huvudämne och efter studierna bli svensklärare. Den examen i vilken examensfordringarna ingår är en filosofie magister -examen. Undersökningsmaterialet består av två delar. Den första är analysen av tre studiehandböcker som kommer från

institutionerna för nordisk filologi vid Åbo universitet, Jyväskylä universitet och Joensuu universitet. Denna del genomförs kvantitativt vilket betyder att huvudtrycket ligger på antalet studieveckor inte på innehållet. Resultaten räknas med ett kalkylprogram. Varje institution kallas för enhetlighetens skull institutionen för nordisk filologi trots att institutionerna vid Joensuu universitet och Jyväskylä universitet officiellt heter institutionen för svenska språket och institutionen för nordiska språk. Detta händer endast när det är fråga om alla institutioner som en helhet. Den andra delen består av intervjuer bland studerandena på institutionerna. Undersökningsmetoden är kvalitativ vilket betyder bl.a. att strukturen i intervjuerna grundar sig på på förhand bestämda teman, inte på strukturerade frågor. När det gäller båda delar av undersökningen är meningen att både kartlägga och jämföra läget på institutionerna på samma gång. Båda sätten att närma sig ämnet är motiverade eftersom likadana undersökningar har man gjort få. Det finns undersökningar om flera fakulteter vid ett universitet eller om studentlivet vid vissa universitet. Men det fattas undersökningar som baserar sig på ett ämne på flera universitet och som omfattar geografiskt en stor del av landet.

Teoridelen i avhandlingen ger ramarna för själva undersökningen genom att först presentera det finska högskolesystemet förr och nu. Efter det granskas vad lagen säger om den akademiska utbildningen och examina. Kapitel 5 sätter sig in i krumelurer bakom högskoleundervisning. Det sista kapitlet av teoridelen är planerat med tanke på högskolestuderande och studieomgivning. Speciellt på teoridelen används ordet högskola och dess avledningar för att referera både på universitet och högskolor.

2 DET FINSKA HÖGSKOLESYSTEMET

2.1 Läget under perioden 1900-1980

I början av 1900-talet baserade det finska undervisningssystemet på privata krafter vilket betydde att det var helt och hållet oordnat. (Lehtisalo & Raivola 1992, 22.) Sedan dess har det utvecklats till ett system av undervisande institut som täcker hela landet. Processer och konstruktioner i detta system är i relation till varandra och dessa vakas och kontrolleras delvis av staten. (L & R 1992, 25.) Högskolor ligger i toppen av undervisningssystemet och det finska högskolesystemet har naturligtvis utvecklats mycket genom årtiondena.

På 1960-talet fanns det inte så många högskolor på landet men det fanns studenter som ville ha akademisk undervisning och speciellt de humanistiska, samhällsvetenskapliga och tekniska branscherna var populära. Ett aktuellt problemet var att det fanns högskolor bara i södra Finland och de alla var autonomiska helheter. 1965 tog statens president Urho Kekkonen initiativet och satte upp en arbetsgrupp vars uppgift var att komma med idéer om hur man kunde förbättra situationen. Som resultat av gruppens arbete blev det lagen om att utveckla det finska högskolesystemet. (L & R 1992, 127.) Lagen utsträckte sig så långt som 1986 och var en mycket välkommen förbättring när man tänker på konsekvens och resultat i utbildningen.

Vid skiftet av 1960- och 1970-talen levde den finska undervisningspolitiken goda tider. Trots att det fanns inga nya innovationer var utvecklingen av undervisning och undervisningspolitiken uppåt hela tiden. (L & R 1992, 93-94.) En mycket viktig reform tog plats 1978 när regeringen gav ut en lag som utvecklade högskoleundervisning från arbetsmarknadernas synvinkel. Den huvudsakliga principen var att alla skulle ha jämlika möjligheter till högre utbildning i alla delar i landet. Därtill definierade lagen t.ex. det minimala antalet nya studenter per år i varje högskola, normer för undervisning och för dem som undervisar samt behov av olika sektorer i systemet. Lagen omfattade också de examina som högskolorna borde kunna erbjuda. Meningen var att höja studerandenas effektivitet och att bättre ta hänsyn till arbetsmarknadernas behov genom att med de 18

examina på högskolorna integrera professionella och vetenskapliga element. (Educational development in Finland... 1981, 57-60.) Tack vare lagen började den finska utbildningspolitiken förverkliga jämlikhetsprincipen som innebar tre nivåer. Den första nivån strävar efter att garantera alla en jämlik tillgång till undervisning. Den andra delar resurser så att alla har likadana omständigheter för att studera. Den sista kräver att var och en har en möjlighet att få varierande undervisning så att skillnader mellan resultat blir så små som möjligt. Den utbildningspolitiska utveckling som började 1970-talet har lyckligtvis lett till beslut som strävar efter jämlikhet under alla möjliga omständigheter. (Sarjala 1981, 106-107.)

I slutet av 1970-talet koncentrerade man sig på att utveckla kvaliteten i den högre utbildningen, administrationen i systemet och den vetenskapliga forskningen. Till forskningen har man delat ut pengar i alla tider men man har haft varierande prioriteringar. Till exempel 1970 forskade man inlärningsmetoder och administration, 1973-74 var det viktigt att förbättra examensfordringar. Nästa två år preparerade man examensreformen. (Educ.dev... 1981, 85-88.)

Det nya årtiondet betydde nya intressen i utvecklingen av de finska högskolorna. Statens budget 1980 innehöll bl.a. följande fyra krav på högskolor. För det första borde den pedagogiska utvecklingsarbetet röra mera studier och planeringsaktiviteter i stället för forskning. För det andra borde den inre administrationen reformeras och den nya administrativa modellen borde testas. Det tredje kravet gäller utvecklingen av högskolesystemets struktur på den regionala nivån. Det sista kravet var mycket viktigt eftersom den betonade studerandens roll i systemet. Enligt det borde högskolorna ta hand om handikappade studerande och undervisningsmaterial. Ytterligare blev högskolorna ansvariga för maten under studerandenas måltid. (Educ.dev... 1981, 87-88.)

De ovannämnda kraven orsakade nya, oväntade problem. Det största problemet var hur man skulle integrera det vetenskapliga tänkandet med arbetslivets behov av de akademiska anställda. Det var inte lätt att lösa detta problem för det var inte det enda. Under den s.k. kontrollperioden oroade man också för att studerandena i systemet hade förlorat en del av den frihet som de hade tidigare. Som resultat av detta hade de blivit passiva att ta initiativ i frågor som gäller deras studier. Ytterligare hade klyftan mellan

högskolorna och staten ökat eftersom högskolorna ville autonomi medan staten ville ha starkare kontroll över högskolorna. För att lösa alla dessa problem fick högskolorna nya regler. Enligt dem borde de evaluera sina undervisningsprogram på nytt. De borde också sträva efter att förkorta studietid och minska antalet de studerande som avbryter sina studier. I slutet av årtiondet kom ut en helt ny lagstiftning för högskolorna vilket betydde att de började allt mera ivrigt utveckla både vetenskaplig och konstnärlig fortutbildning. (L & R 1992, 129-134.)

2.2 Dagens läge

Så här vid sekelskiftet är det dags att granska läget på högskolevärlden här och nu. Utan överdrift kan man säga att det finska högskolesystemet håller på att genomgå drastiska förändringar. Som resultat av dåliga förhållanden i statens ekonomi har man börjat kritisera högskolesystemet ur mera än en synvinkel. De djärvaste kritikerna ifrågasätter existensen av hela systemet. Soppan rörs om också yrkeshögskolorna som är ett nytt och förstärkande fenomen i det finska utbildningssystemet. Trots att yrkeshögskolorna och deras utveckling måste iaktas i planeringen av hela systemet koncentrerar sig denna avhandling på de vetenskapliga högskolorna och konsthögskolorna. Faktumet är att framtiden erbjuder dem många krävande utmaningar. Hur läget på högskolorna ser ut bestäms helt och hållet av hur systemet lyckas svara på den utmanande framtiden.

2.2.1 Högskolorna i vändpunkt?

I vårt land finns det 20 högskolor av vilka 17 är vetenskapliga högskolor och tre är profilerade med akademisk konstutbildning (Heikkonen 1989, 126). Oberoende av hurdana utbildningslinjer högskolorna har borde de alla betona på samhällelig synlighet och öppenhet. De får inte förskansa sig bakom muren av akademism utan komma ut i samhället. En av högskoleutbildningens basuppgifter har alltid varit och är fortfarande att svara på arbetsmarknadens behov av arbetskraft. Man kan gratulera finska högskolor av ett välgjort arbete i detta avseende. Trots det får systemet inte invagga sig i tillfredsställelse utan det skulle ha vilja och förmåga att anpassa sig till samhälleliga

förändringar. De möjliga förändringarna kommer inte att ske snabbt och det är därför alla åtgärder är välkomna. Öppenhet och förnyelse i högskolevärlden har inte ansetts vara uppmanande utan ett steg mot splittringen av traditionella konstruktioner. En sådan fara är onödig eftersom högskolorna spelar en så stor roll i produktion av utbildning och kunskap att ingenting hotar den. (Heikkonen 1989, 140-142.) I detta årtionde har högskolorna och s.k. traditionalister försäkrat att högskolorna är härdar för basundersökning och vetenskaplig diskussion (L & R 1992, 14). Hoppningsvis betyder detta att högskolorna är förbereda för att producera nyttig information och bildad arbetskraft för arbetslivet också i fortsättningen. Det kommer inte att vara lätt som vi kommer att se senare i avsnitt 2.2.2 .

Ett beklagligt faktum är att högskolesystemet ofta reagerar ganska långsamt på förändringarna i samhället. Men alltid är det inte så. Det har nämligen satsat pengar och energi på att göra undervisningen och forskningen mera internationell och den vetenskapliga fortbildningen effektivare (L & R 1992, 15). Internationella kontakter är för små fortfarande både på alla vetenskapsområden och i all verksamhet från basutbildning till fortutbildning samt i forskning. I praktiken betyder detta att högskolorna måste satsa på att erbjuda en möjlighet till studentutbyte utomlands, till förbättring av praktiska språkkunskaper och baskunskaper i teknologi till varje studerande. För att högskolesystemet skulle integrera sig till det finska samhället och de internationella cirkelarna måste det utvecklas inte bara utifrån men också inifrån. Kreativitet, entusiasm och först och främst att göra saker i stället för att tala om dem leder till den inre styrkan och enighet som vårt system saknar. (Heikkonen 1989, 143-144.)

I slutet av 1980-talet gavs ut en bok kallad Koulutus 2000 som presenterar några visioner om den finska högskolan 1995. Enligt boken kan man göra högskolorna mera internationella genom att utveckla undervisningsplaner, att öka antalet utländska lärare och att förbättra studerandenas möjlighet att studera utomlands. Teknologin och de möjligheter som den ger borde användas i alla aktiviteter i högskolor och i alla vetenskapliga branscher. Boken konstaterar också att det finns ett tydligt förhållande mellan studiemotivationen och sannolikheten att studeranden avbryter studierna. För att undvika avbrytningar borde studeranden vara så nära som möjligt till sin studieomgivning

och det hela högskolesamfundet. Alla dessa åtgärder strävar efter effektivitet. Boken tror att det inte räcker att arbeta 40 timmar för en studievecka utan det kan ta dubbelt så länge. Därför skulle man ge upp gammal information i kurserna och koncentrera sig på det som är aktuellt. Andra åtgärder för att nå snabba resultat skulle vara t.ex. att öka valfriheten hos studerandena, att utveckla undervisningsmetoder och att evaluera innehållet av kurser på nytt. (Peltonen 1987, 215-219.)

Ludwig Huber (Heikkonen 1989) har skapat tre mera fantasifulla visioner om hur högskolan ser ut i framtiden. I den första visionen anser Huber att högskolan är en massiv skola som producerar olika slags utbildnings- och undervisningstjänster. Som resultat specialiserar studenter sig på bara ett ämne. Enligt den andra visionen motsvarar högskolan en nöjespark där det finns lektioner, kurser, databank- och bibliotekservice, laboratorier och kulturservice av olika slag. Den sista visionen poängterar att högskolan ligger i centrumet av den vetenskapliga forskningen och den traditionella akademismen. På toppen av detta heliga berg ligger de bästa undervisnings- och forskningsenheterna och endast de flitigaste studerandena har tillgång till dessa enheter. I det finska systemet finns det drag ur varje vision men man har varken betonat eller avvisat någon av dem. (Heikkonen 1989, 149.)

2.2.2 Basutbildning i fara

Som konstaterades i avsnitt 2.2.1 hotar ingenting högskolesystemets roll som producent av akademisk arbetskraft. Men för enstaka högskolorna är det inte lätt att uppehålla denna roll eftersom nedskärning av de ekonomiska resurserna får grunden på hela verksamheten d.v.s. basutbildningen vackla. Detta är ett verkligt hot för hela samhället i det avseendet att den ekonomiska tillväxten har delvis ansetts vara ett resultat av existensen av den akademiska utbildningen.

Under de senaste årtiondena har man haft flera examensreformer i Finland. Reformeringen började redan på 1970-talet men trots det är den allmänna opinionen i högskolevärlden inte nöjd med examensfordringarna. Många tycker att examina är för specifika och studiegången för kontrollerad och splittrad. Sådana faktorer förbereder inte

studerandena för samhället med förändringar och osäkerheter. I samma andetag tycker många också att examina är för yrkesorienterade. Detta tjänar inte heller de mål som leder till allmänna kunskaper i att mångsidigt samla och behandla data. (Heikkonen 1989, 92-94.) Genom att öka frihet och flexibilitet i studierna skulle situationen förbättras. Till exempel samarbetet mellan olika vetenskapsgrenar och mångvetenskapliga examina skulle nöja många som har kritiserat dagens läge. Ytterligare har de som kritiserar ställt krav på att högskolorna borde utnyttja teknologi som utbildningsmaterial. På detta sätt skulle studerande arbeta oberoende av tid och plats, lära sig mera och snabbare samt studera självständigt i olika faser av livet. (Heikkonen 1989, 92-96.)

Ur studerandenas synvinkel låter de ovannämnda förbättringsförslag ganska bra. De skulle inte eliminera alla andra problem som ligger på gräsrotnivån, som vi kommer att se senare i avsnitten 5.3 och 7.3. Men de skulle säkert möjliggöra att arbeta självständigt och att nå personligare resultat.

3 DE ADMINISTRATIVA RAMARNA FÖR HÖGSKOLOR

Högskolelagstiftningen i Finland innebär generella principer bl.a. om högskoleundervisning, examina, vetenskaplig forskning och högskolor runt i Finland. Som lagstiftning i allmänhet fungerar också högskolelagstiftningen som vägledare i den samhällsliga utvecklingen. Det första exemplet av detta var lagen om utvecklingsprocessen i de finska högskolorna under åren 1967-1981. Med denna lag ville man garantera tillräckliga resurser till skolorna. Lagen har också påverkan på högskolornas inre administration, strukturen av examina och undervisningsmetoder. (Sarjala 1981, 48.) Under samma årtionde förnyade man den gren av centraladministrationen som ansvarar speciellt för vetenskap. Då grundade man Finlands Akademi, ett nytt administrativt organ för högskolorna. Dess uppgift var att förbättra kontrollen över vetenskapspolitik och rikta resurser enligt administrationens principer. Dessa baserade sig på tanken att den vetenskapliga forskningen i ett litet land som Finland måste utvecklas så att forskningsresultaten befördrar annan utveckling i samhället. (Sarjala 1981, 112-113.)

Undervisningsministeriet och högskole- och vetenskapsdepartementet är den högsta myndigheten i högskolesektorn. (Kajaste & Luhtanen 1990, 9.) Undervisningsministeriet, som har den administrativa ansvaret för utvecklingsmöjligheter av den finska kulturen (Sarjala 1981, 43), samarbetar med högskolerådet vars uppgift är att ta reda på behoven av högskoleundervisning och -forskning i samhället. Ministeriet är den första myndigheten som behandlar undervisning som helhet. Högskolerådet förbereder planeringen av ärenden som gäller högskolorna och den vetenskapliga forskningen. Det måste ta till hänsyn den regionala fördelningen av högskoleundervisning och relationen mellan de teoretiska och yrkesorienterade syftena. (Kajaste & Luhtanen 1990, 15.)

Högskolorna lyder direkt under undervisningsministeriet men de är självstyrda när det är fråga om högskolornas inre ärenden. Om högskolorna och deras uppgift stadgar lagen bl.a. följande. Högskolorna borde bedriva fri forskning och undervisning som byggs på en vetenskaplig och konstnärlig grund. De måste befrämja vetenskaplig verksamhet och kultur på alla möjliga sätt. (Kajaste & Luhtanen 1990, 17.) Enligt lagen är filosofie magister -examen den humanistiska grundexamen i Finland. Målet i FM-studierna är att ge studeranden en grundläggande färdighet till uppgifter som kräver humanistiskt vetenskapliga sakkunskaper. (Kajaste & Luhtanen 1990, 28.) I det finländska högskolesystemet indelas FM-studierna i studiehelheter på tre nivåer. Grundstudier hjälper studeranden att förstå betydelsen av det finländska kulturarvet och den humanistiska forskningen. Ämnestudier fordrar att studeranden blir bekant med de centrala teorier och metoder som används i forskningen. Fördjupade studier framhäver att studeranden borde kunna tillämpa allt vad han har lärt sig för att lösa vetenskapliga problem. (Kajaste & Luhtanen 1990, 29.)

Lagstiftningen är naturligtvis utgångspunkten för att högskolorna existerar och fungerar som de gör i dag men de kan lyckligtvis tillämpa lagen till sina egna behov. Till exempel när det gäller planeringen av undervisningsplaner och inträdesprov har de enstaka högskolorna frihet att bestämma om dem på grund av sina egna behov och resurser. De måste man komma ihåg att vara jämlika mot alla parter och att fylla vissa kvalitativa minimikrav (Sarjala 1981, 52). Ansvaret för institutionernas undervisningsplaner ligger på fakulteter som stadfäster dem varje läsår (Yleisopas 1998-1999, 103). Å ena sidan är det bra att alla högskolorna inte har lagstadga, identiska undervisningsplaner. Detta ger

varje högskola möjligheten att profilera sig gentemot andra högskolor. Samtidigt ger detta studerandena möjligheten att välja mellan examensfordringshelheter av olika slag. Men här ligger också vissa nackdelar. Det kan vara omöjligt att jämföra till exempel institutioner för nordiska språk på olika högskolor eftersom de kurser som ingår in i en examen är helt annorlunda och institutionernas linje i forskning skiljer betydligt mycket.

4 DEN FINSKA HÖGSKOLEUNDERVISNINGEN

4.1 Att undervisa

Enligt beskrivningen av Raija och Yrjö Yrjönsuuri (1994, 98) är undervisningen intentionell verksamhet av två parter. Den ena partens intention är att lära sig innehållet i någonting och den andra partens intention är att hjälpa den ena att lära sig detta innehåll. H.D Brown (1987, 7) har formulerat samma sak på följande sätt. Att undervisa kan inte separeras från inläring. Att undervisa är vägledning och att möjliggöra inlärningsprocessen. Målsättningen, arrangemanget av undervisningen, inläring och bedömning är de fyra enheter som bildar basen för undervisning (Malinen 1985, 91). Lärarens förståelse om undervisnings- och inlärningsprocessen ska definiera hans pedagogiska filosofi, undervisningsmetodik och -tekniker i klassen. I denna verksamhet står parterna lärare och studerande i beroendeförhållande med varandra. Läraren kan till exempel bli så beroende på undervisningsplaner att det är svårt för honom/henne att ärligt evaluera sitt arbete. Detta påverkar naturligtvis på hur motiverad studeranden är i sitt arbete. (Olkinuora enligt Yrjönsuuri 1994, 129)

För att nå balansen mellan de ovannämnda parterna bör läraren fylla tre professionella krav. Det första kravet, intention, är att behärska innehållet i undervisningen tillräckligt bra. Innehållet betyder här både den information läraren meddelar till studerande, pedagogiska kunskaper som läraren måste ha och kontexten runt de två förstnämnda. På den andra nivån krävs det att läraren har didaktiska kunskaper d.v.s. han utnyttjar intentionen i praktiken och inte bara behärskar den i teorin. Ytterligare borde läraren kunna evaluera inläringen på ett rätt sätt. H. Douglas Brown (1987, 7) sammanfattar

samma idé med följande ord. Läraren måste förstå både den allmänna naturen av språket och den praktiska teorin av att undervisa innan teorin av att undervisa kan formas helt och hållet. Det sista kravet är ytterst viktigt eftersom det spelar en stor roll i hur betydelsefulla och meningsfulla studeranden anser sina studier. Det som läraren måste göra är att ta hänsyn till interaktion med andra människor, informationskällor och undervisningsmaterial. Alla dessa krav är viktiga men det viktigaste är att underhålla samarbetet mellan lärare och studerande. (Yrjönsuuri 1994, 102-106, 128.)

Varje lärare skulle komma ihåg att att undervisa är allt annat än teknik. I korthet betyder läraryrket att läraren offerar sin personlighet till arbetet. Förmågan att undervisa är både intern och extern, både talang och attityd. De värsta felen läraren gör kan man förbättra med utbildning men det är mycket svårare att påverka attityder. På våra högskolor finns det lärare som tycker att undervisningsplikten är en ofrånkomlig olägenhet. Dessa lärare skulle hellre vilja ha en tjänst som uppskattad forskare. (Eskola 1995, 73-75.) En sådan motstridighet i lärarnas intresse är beklaglig för faktumet är att på högskolorna förväntar man sig att lärarna satsar både på undervisning och forskning. I detta avseende skiljer högskolelärarens uppgifter från lärarnas uppgifter på andra läroanstalter. Men ännu i dag hör planeringen, organiseringen och evalueringen av inlärningsprocessen också till högskolelärarsyrket. Läraren borde ha den pedagogiska förmågan att konstruera undervisningsituationer så att studeranden kan skapa en helhetsbild av vetenskapsgrenen. (Soini & Kronqvist 1997, 9, 11.)

I dagens läge på högskolorna förändras undervisningskulturen och med det förändras också lärarens uppgifter. Allt oftare kan läraren bli ordförande av en smågrupp eller ledare av tutorverksamheten. Lärarna känner sådana uppgifter meningsfulla men problemen är att det inte finns en organisation som skulle leda denna nya undervisningskultur. (Soini & Kronqvist 1997, 21-22.)

4.1.1 Att undervisa i främmande språk

På 1980-talet började man studera undervisningens roll i språkinläring som tar plats utanför målspråksmiljö i.e. formell inläring (Viberg 1987, 9, 107). Då upptäckte man att

all undervisning bygger på tre saker. För att börja med måste det finnas en underliggande teori om språkets och språkinläringens natur. För det andra styrs undervisningen av tidsmässiga ramar som definierar antalet undervisningsår. Till det sista kommer undervisningens innehåll. Det är viktigt att läraren skapar en språklig undervisningsplan som formuleras av strukturella enheter, kommunikativa aktiviteter, begrepp och situationer där språket används. Dessutom behövs det metaspråkliga aktiviteter till exempel i form av pedagogiska regler, rättelser av formfel och textöversättning. (Viberg 1987, 107, 109, 111-112.) Läraren borde inte låta sina kunskaper och föreställningar förmörkas av personliga erfarenheter om språkinläring, teoretiska föreställningar av språkinläring eller av personliga erfarenheter om läraryrket. Ytterligare borde läraren kunna hålla sina antaganden och föreställningar isär och låta dem inte påverka på de beslut han/hon gör gällande undervisningen (Jaakkola 1997, 82-83). Organisation av lärarna som undervisar i engelska som andra språk (TESOL) har framhävt att det är nödvändigt för en lärare att förstå språkets natur. Ytterligare är det faktum att det finns sociala, regionala och strukturella variationer i språket viktigt. (Brown 1987, 5.)

Didaktikern Eie Ericsson (1989, 69) delar syftet med språkundervisningen i tre ansatser. Den första betonar den lingvistiska analysens roll i att träna intellektet. Detta kallar han en filosofisk ansats. Den andra punkten, en litterär ansats har tonvikten på studium av litterära verk och den för kulturarvet vidare. En social ansats är den sista punkten. Dess funktion är att slå vakt om muntligt praktisk språkfärdighet. De två första punkter hör till den så kallad klostertraditionen som dominerar språkundervisningen sedan gammalt. (Ericsson 1989, 69.) Denna 2000-åriga tradition baserar sig på grammatik, översättning och korrekthet och kallas därför också grammatik-översättningsmetod. Den kan härledas tillbaka till grekerna men den har överfördes till nutiden via romare, jesuiter och andra inrättningar installerade av kyrkan. Metoden är mycket effektiv, även i dag. Det är inte någon överraskning att denna välkända statusmetod är populär speciellt bland kognitivt begåvade elever med akademisk inriktning eftersom den inte ger muntlig språkfärdighet som regel utan skapar en teoretisk grund som är mycket värdefull vid vidare kontakt med målspråket. Den sista punkten, den sociala ansatsen är högaktuell för alltfler människor har behovet att kommunicera med varandra. (Ericsson 1989, 66- 69.) "För att harmoniskt kunna kommunicera med andra människor krävs inte bara lingvistiska

kunskap och praktiska språkbehärskning. Man måste dessutom besitta erfarenheter och färdigheter av social art”, konstaterar Ericsson. (1989, 60.)

Han fortsätter med att hänvisa till Hymes (enligt Ericsson 1989, 62- 63). Den engelske språkvetaren myntade begreppet “kommunikativ kompetens”. Det betyder inte bara individens förmåga att kommunicera utan också individens färdigheter att kunna kommunicera i kulturellt signifikanta miljöer (“culturally significant settings”). Hymes har beskrivit fyra aspekter som är viktiga för kommunikativ kompetens. Som vi kommer att se är talarens lingvistiska aspekt d.v.s. kunskaper om fonologiska, grammatiska och semantiska regler inte den enda som kommunikativ kompetens består av. Därför är det viktigt att ta till hänsyn den psykolingvistiska aspekten, den sociolingvistiska aspekten och realitetsaspekten (Ericsson 1989, 47, 63). I den psykolingvistiska aspekten är det fråga om yttrandets begriplighet. En mening kan vara formellt korrekt men den är inte användbar eftersom den är semantiskt absurd. Den sociokulturella bakgrunden betyder mycket för individens språkbruk eftersom den underförstådda känslan för vilka yttranden är passade i olika sociala situationer måste växa fram med den lingvistiska färdigheten. När det gäller den sista aspekten, realitetsaspekten, är det viktigt att veta hur det som är formellt möjligt, användbart och passande används i praktiken samt vad detta för med sig. (Ericsson 1989, 63.)

Brown (1987, 38) närmar fenomenet språkundervisning från en liten annan aspekt och påstår att andraspråksundervisning baserar sig på proceduren av förstaspråksinläring. Han hänvisar till H.H. Stern (enligt Brown 1987) som försöker avlägsna myter om relationen mellan första- och andraspråksinläring. I andraspråksundervisning måste man repetera samma sak om och om igen på samma sätt som barn gör när de lär sig sitt första språk. Man måste också imitera allting och hela tiden. Man börjar repetition och imitation med separata ljud och fortsätter till ord och satser. Detta är den naturliga ordningen och är därför användbar också för andraspråksinläring. Att lära sig lyssna och förstå är viktigare än att tala i språkinläring. Kunskaper i att läsa och skriva är de avancerade stegen när det gäller både inläringen av det första och det andra språket. Som slutsats kan man säga att den naturliga ordningen i inlärningsprocessen är att lyssna, att tala, att läsa och att skriva. Enligt Stern är dessa fyra de element som man behöver för att lära sig främmande språk. Han tycker att översättning och grammatik behövs inte alls.

Orsaken till detta är att barn lär sig språket utan att översätta eller bli bekant med formella grammatiska begrepp. (Brown 1987, 39.)

Att undervisa i /studera främmande språk på en högskola kan inte direkt jämföras med de första stegen med ett främmande språk som tas till exempel på högstadiet eller lågstadiet men samma element repeteras också på högre nivå. Djupet och intensiteten av repetition är olika och språkliga konstruktioner mera avancerade men undervisningen baserar sig på samma språkliga element. Traditionellt har undervisningen delats i två delar, undervisning som betonar teori och undervisning av praktiska kunskaper. Som vi ser i följande avsnitt är gränsen mellan dessa inte klar utan den svävar mellan två motsatta traditioner. (Tiisala 1983, 348.)

4.1.2 Centrala element i andraspråkundervisning

Det finns samma språkliga nivåer i inlärarespråket som i inföddes språk. Detta nivåer är fonologi, fonetik, morfologi, syntax, lexikon och samtal (Viberg 1987, 30). Processen i inläringen av främmande språk utanför målspråksmiljön är likartad med processen i förstaspråksinläring trots att undervisningens roll i det första är livsviktig medan inläringen i den andra sker nästan utan någon undervisning. (Viberg 1987, 20). I klassrummet förvekligas de ovannämnda språkliga nivåerna till fyra språkliga basfärdigheter som är produktion, tal, tolkning och skrift eller med andra ord att tala, läsa, lyssna och skriva (Viberg 1987, 110).

Av de olika element i andraspråkundervisning behandlas här först grammatik. På många institutioner för främmande språk har det traditionellt varit obligatoriskt för studerandena att vara närvarande på lektioner. Orsaken till detta leder sitt ursprung från 1970-talet. Då satsade grundskolan på den kommunikativa sidan av språkinläring och grammatik och översättning undervisades inte tillräckligt. (Tiisala 1983, 348.) Ett sådant satsning är ett exempel på den funktionala undervisningstraditionen. Den är intresserad av språket som socialt fenomen och prioriterar det talade språket i stället för det skrivna språket. Funktionalister anser att modersmålet och andra inlärd språk är viktiga i

inlärningsprocessen. Trots sin långa tradition har den funktionala språkundervisningen inte etablerat sig på samma sätt som den formalistiska undervisningstraditionen som framhäver analysen av språkliga strukturer och det skrivna språket. Funktionalister är intresserade av språket som ett system som baserar sig på det talade språket. När det gäller inlärningsprocessen är processen både i förstaspråks- och andraspråksinlärning likartade. (Jaakkola 1997, 53-54.) Eie Ericsson ackompanjerar det formalistiska tänkandet och evaluerar grammatikens roll på följande sätt. "Grammatiken har haft och har ett mycket starkt inflytande på språkundervisningen... Den grammatiska progressionen styr textinnehållen och de språkliga funktioner och situationer, som lärs ut." (Ericsson 1989, 41.) Han fortsätter med att betrakta grammatiken som försök till beskrivning av språket som sådant utan hänsyn till språkets funktioner (Ericsson 1989,40). Även om dessa två traditioner kompletterar varandra i verkligheten var 1970-talets högskolor tvungna att anpassa sig till den kunskapsnivå som studerandena hade när de började sina studier. För att garantera att varje studerande nådde grundnivån blev lärarna tvungna att kontrollera närvaron, speciellt när man undervisade i översättning, uttal, samtal och skriftliga övningar. (Tiisala 1983, 349.)

Att lära sig ett språk kräver också annat än behärskning av grammatik. Studeranden borde kunna översätta texter från och till sitt modersmål både skriftligt och muntligt. För läraren kan det vara svårt att hitta texter som är autentiska, skrivna t.ex. på flytande finska eller svenska och som innehåller grammatiskt problematiskt material. Den skriftliga översättningstexten får vara ganska svår eftersom studeranden får tid att analysera den. Den muntliga översättningen vänjer studeranden vid att reagera snabbt med spontana uttryck. Om bedömningen av studerandenas översättningar måste alla lärare på institutionen vara eniga. I det ideala fallet korrigerar både en nativ och en finskspråkig lärare texterna. Att förklara hurdan system läraren använder och hurdana feltyper det finns i systemet är också viktigt. På lektioner kan läraren ta upp alternativa feltyper, behandla texter från den textligvistiska eller stilistiska synpunkten eller ge information om landet och kulturen. En felfri modelltext är ofta nyttig för och önskad av studerandena. Men den får inte ge den bild att det finns bara en rätt översättningsversion av den originella texten. (Tiisala 1983, 353-356.)

Att undervisa i uttal kräver både pedagogiska, fonologiska och fonetiska kunskaper. Om läraren lyckas skapa en rolig och positiv atmosfär i klassen vågar studeranden öppna munnen och ta risken att möjligen uttala fel. (Tiisala 1983, 356.) Därtill borde studeranden behärska den fonetiska skriften (Ericsson 1989, 40.) Att undervisa i samtal är minst lika krävande som det är att undervisa i uttal. För finländska lärare är det inte någon överraskning att studerandena inte är så hemskt aktiva på samtalslektioner. Men en utländsk lärare borde få veta att det inte är lärarens fel om studerandena är tysta. Oftast är det fråga om kulturella särdrag som förekommer mycket tydligt på lektioner. (Tiisala 1983, 367.)

Hörförståelse och skriftliga övningar är de sista av elementen. Trots att hörförståelseövningar ofta är bara för nybörjare ställer de höga krav på materialet. Med intressanta och aktuella texter blir studerandena vana vid att lyssna och förstå olika uttalsvarianter. Skriftliga övningar kan innebära att inläraren skriver uppsatser, referat, kritiker eller textstrategiövningar. (Tiisala 1983, 357- 358.)

Denna avsnitt har genomgått baselementen i språkundervisning. Många av lingvistikens forskningsområden (t.ex. pragmatik, semantik) har utelämnats trots att den vetenskapliga forskningen är livsviktig för den akademiska världen.

4.2 Vetenskapligt tänkande – akademismens hjärtpunkt

Det allmänt accepterade målet i den finska högskoleundervisningen är att studerandena skulle lära sig att tänka vetenskapligt. Men ofta tänker man också att man behöver inte undervisa i det vetenskapliga tänkandet utan man förutsätter att studerandena behärskar det genom att tillägna sig vetenskaplig information eller att öva någon färdig vetenskaplig metod på masslektioner. En viktig del av tillägnandet av vetenskapliga kunskaper är att bedöma och kontrollera nivån på de inlärdas kunskaper. Tentamina och förhör är metoder som används för att bedöma kvaliteten på högskoleundervisning och -inläring. I detta fall anses undervisningsmaterialet vara utgångspunkten för bedömningen eftersom tentamina och förhör huvudsakligen mäter behärskandet av något visst material. Problemet som ligger bakom en sådan bedömning är en studerandes

framgången i tentamen berättar inte vad studeranden i själva fallet kan. Att kunna är mera än att producera ett duktigt svar i tentan. (Hakkarainen 1982, 48-49).

I de finska högskolorna har undervisningen och studierna organiserats så att varje studielinje har sin egen studieplan. Examina är sammansatta av allmänna studier, ämnestudier och fördjupade studier. Trots detta har varje linje ett gemensamt syfte dvs. att lära studeranden att tänka vetenskapligt och använda vetenskapliga metoder. (Hakkarainen 1988, 65-66.) Vardagen på de finska högskolorna kan sammanfattas med fyra observationer. För det första är det den innehållsmässiga beskrivningen av kurser i studiehandböcker, inte antalet studieveckor som motiverar studerande. Entusiasmen att lära sig vetenskapliga metoder kommer under de senare studieåren. Den andra observationen handlar om behovet att beskriva den vetenskapliga metoden. En metod är inte samma sak som att använda undervisningsmaterial för problemlösning utan den borde också innehålla inläringen av den vetenskapliga teorin och förmågan att tillämpa den. Den tredje observationen framhäver att färdiga vetenskapliga resultat dominerar i högskoledidaktiken för mycket och att det kreativa tänkandet blir i bakgrunden. Lärarna borde småningom våga att ge upp sina traditionella och gammalmodiga undervisningsmetoder. Till slut kan man konstatera att högskoledidaktiken inte har tagit hänsyn till den kvalitativa aspekten av inlärningsprocessen. Lärarna bemöter studerandena för ofta genom att ställa krav och kontrollera deras prestationer. Den viktigaste saken tycks vara resultatet, inte den teknik och process som leder till inläring. (Hakkarainen 1988, 67.)

Att göra studeranden vetenskapligt kreativ så att han själv kan utveckla teorier och tillämpa dem på språkbruket är också en utmaning för högskoledidaktik (Hakkarainen 1988, 70). Det är viktigt att komma ihåg att utvecklingen av undervisningen inte bara är ett pedagogiskt arbete utan den kräver också vetenskaplig forskning. Att kombinera dessa två lyckas endast med sådana metoder som respekterar både den teoretiska grunden och studerandens psykiska utveckling. (Hakkarainen 1988, 89.) Hakkarainen (enligt Laurila 1990) har sammanfattat några principer på att utveckla högskoleundervisningen och åstadkommit en lista på fyra viktiga punkter. För det första borde studerandena studera uppkomsten av de vetenskapliga begreppen aktivt. Med hjälp av dessa begrepp konstrueras logiken i inlärningsprocessen så att den repeterar

logiken i den motsvarande forskningsprocessen d.v.s. att ställa kritiska frågor, att arbeta tillsammans med andra forskare, att bilda olika synpunkter och att argumentera och opponera. Den tredje viktiga saken är att i all undervisning sträva efter äkta vetenskaplig kreativitet som leder till uppkomsten av ny information. Till slut borde inlärningsprocessen fylla kraven på innehållslig motivation. (Laurila 1990, 39.)

Karl Jaspers (enligt Aittola, H. 1990, 134) förenar vetenskapen med kultur och bildning. Akademismen ger dessa två formen av ett vetenskapligt läroämne. Med det måste man framhäva den vetenskapliga forskningens roll. Enligt Jaspers lever universitetet för forskning och förverkligar sin tillvaro genom den. Av den anledningen måste universitetet först och främst se till att all verksamhet grundar sig på den vetenskapliga forskningen.

4.3 Undervisningsplan – ett nödvändigt redskap

Begreppet undervisningsplan definierades för det första gången på 1800-talet då J.F. Herbart delade det i två delar, läran om en undervisningsplan och läran om undervisningsmetoder (Malinen 1985,16). Herbarts undervisningsplan motsvarade det tyska begreppet "Lehrplan" och innehöll planering av egen målsättning och eget lärostoff för varje ämne. Alla beslut gällande undervisningsplaner fattades av administrativa organ. I Finland lanserades begreppet i bruk på 1920-talet med betydelsen 'lärarens schema'. Herbarts lärjunge Dewey och hans undervisningsplanmodell har också påverkat på det finska begreppet "opetusuunnitelma". Deweys "curriculum" betyder planeringen av ett barns erfarenhet av inläring och därför är det naturligt att "curriculum"-undervisningsplanen föredrar praktiska lösningar förknippade med studerandena framför systematiska målsättningar. I forskning av undervisningsplan är skillnaden mellan dessa två begrepp är tydligt. "Lehrplan" är föremål för administrativ beslutfattning och curriculum för didaktisk forskning. (Malinen 1985, 17-19.) På 1970-talets slut övergick vårt högskolesystem till den "Lehrplan"- modellen. Sedan dess har undervisningsplaner innehållit allmänna regler om hur studierna borde arrangeras, om målsättningen för studieperioder och om lärostoff. I enlighet med reformens principer fattas beslut på lokal nivå och bara lösa regler bestämmer hurdana undervisningsplaner högskolorna borde ha.

Institutioner för olika ämnen preparerar administrativa planer samt dirigerar den pedagogiska verksamheten. (Malinen 1985, 31-32.) Harmonisering av den administrativa och den pedagogiska planeringen är ytterst viktigt eftersom det är fråga om pedagogiska lösningar som hjälper studeranden att integrera i samhället (Malinen 1985, 118-119).

En undervisningsplan kan omfatta hela utbildningsprocessen eller den kan också betyda planeringen av ett utbildningsprogram eller lärostoff (Konttinen 1983, 149). Enligt David Jaques (Konttinen 1983) kan läraren planera sin strategi att undervisa på många olika sätt. Det mest traditionella sättet, som används oftast i Finland, framhäver att läraren är en informant och studeranden tar emot den information som läraren ger. Denna modell är mycket användbar när det enbart är fråga om att förmedla information. Men om läraren ville utveckla studerandens kreativa tänkande borde han använda någon annan modell i stället. Ett typiskt exempel på denna traditionella modell är masslektioner. De kan inspirera studerandena att tänka själv men de kan också passivera dem så att de inte bearbetar informationen utan skriver allt automatiskt på papperet och glömmer det efter tentamen. (Konttinen 1983, 150-153.) Den andra modellen litar lite mera på studerandens eget tänkande. Den strävar efter att studeranden förstår relationen mellan ett väl konstruerat material och de metoder som används i inlärningsprocessen. Genom att förstå relationen är det lättare att minnas nya saker. Därmed har studeranden bättre möjligheter att lära sig mera komplicerade saker. Modellen passar speciellt bra för självständiga studerande. (Konttinen 1983, 154-156.) Den tredje typen av modellerna betonar att studeranden måste känna teorin helt och hållet innan han kan tillämpa den i praktiken. Studeranden borde aktivera sina kognitiva processer för att hitta vägen till lösningen av det vetenskapliga problemet. Studeranden går igenom fyra faser och bearbetar inlärningsmaterialet. Först skaffar studeranden materialet själv genom att läsa litteratur och observera olika fenomen. Efter detta tolkar han det som han har lärt sig. I den tredje fasen tillämpar han informationen på alldeles nya situationer. Den här fasen är den som studeranden måste behärska innan han kan fortsätta till den sista fasen. I den behöver han bara förstå problemställningen och lösa problemet. Allt detta förutsätter att studeranden har en möjlighet till personlig handledning med läraren (Konttinen 1983, 162-163.) Den sista modellen strävar efter individualiseringen av undervisning, handledning och hela inlärningsprocessen. Den fokuserar alltså på studerandens behov, redan i planeringen av undervisningsplanen. Modellen accepterar det faktum att med

hjälp av läraren konstruerar varje studerande inlärningsprocessen individuellt. (Konttinen 1983, 163-164.)

4.3.1 Undervisningsplaner på finska högskolor

Med hänvisning till strategierna i planering av undervisningsplaner har Engeström (1983, 107- 116) sammanfattat fyra historiska huvudtyper i det finska högskoleundervisningen. Tidsmässigt de äldsta typerna härstammar från de senaste årtiondena men även dagens undervisningsplaner innehåller element av dem. Den första typen kallas det traditionellt akademiska tänkandet. Den grundläggande enheten i undervisningen och inläringen är ett vetenskapligt faktum eller påstående som är lösgjort från den praktiska kontexten. Inlärnings- och undervisningsprocessen framskrider genom att studeranden lagrar upp information. Läraren i denna typ anses vara å ena sida en skolmästare å andra sida den som inspirerar studeranden att begrunda det som han/hon har lärt sig. Den rationell-tekniska typen grunder sig på behavioristisk psykologi och har haft en dominerande roll i den finska högskoleundervisningen. Den grundläggande enheten är detta fall är stimulans-reaktion som för inlärningsprocessen framåt. I praktiken betyder detta att undervisning får till stånd reaktionen d.v.s. studerandes prestation. Bedömningen kompletterar kedjan som resulterar nödvändiga och etablerade färdigheter. Läraren är en tekniker som styr studerandenas avancemang. Den tredje typen, det grupp- och känslorienterade tänkandet, innehåller element som väller fram ur östliga religioner och nya former av gruppterapi. På grund av detta är det naturligt att inriktningen inte talar om undervisning utan mental tillväxt och självförverkligande. Den grundläggande enheten är unika erfarenheter och upplevelser. Dessa ger individen stimulanser, modeller och feedback på hans beteende. Inläringen sker inne i individen i växelverkan med den unika omgivningen. Läraren är inte en förmedlare av information utan en av parterna i växelverkan, en specialist i gruppdynamik och kommunikation. Den sista typen av undervisningens huvudtyper fäster uppmärksamhet vid studerandenas mentala verksamhet och hans sätt att tolka information och bilda sig en uppfattning om det. I det här s.k. kognitiva tänkandet är en regel den grundläggande enheten. Både undervisnings- och inlärningsprocessen är interaktionen mellan studeranden och materialet. Studeranden

är aktiv i att själva tolka materialet som läraren har disponerat. Läraren koncentrerar sig också på de väsentliga begrepp och principer som materialet innehåller.

Dagens finska högskoleundervisning baserar sig fortfarande på "Lehrplan" undervisningsplaner. En skriven undervisningsplan som skulle likna curriculum modellen används mycket sällan, trots att det är målet. (Malinen 1985, 31.) Enligt den rådande definitionen i utbildningspolitiken är undervisningsplanen en förbindelselänk mellan skolan och samhället. Och det är lärarna som har ansvaret för övergången från undervisningsplanen till läroarbetet. Undervisningsplanen kan också anses vara ett didaktiskt dokument som innehåller regler för att skolorna skulle nå sina mål. (Malinen 1985, 41-42, 131.) Oberoende av hur begreppet definieras kan det delas i tre olika delar, den skrivna läroplanen, den förverkligade läroplanen och den dolda läroplanen (Liljander 1989,4). Kärnan i den skrivna undervisningsplanen är specifika planer om pedagogiska mål samt de viktigaste åtgärderna som leder till de bästa resultaten. Dessa definierar i sin tur lärostoffet, de formella frågorna i undervisningen och den filosofiska förklaringen till målsättningen. (Meri 1992, 53-54.) Den förverkligade undervisningsplanen meddelar de administrativa planerna till gräsrotsnivån. I forskningen av denna typ av undervisningsplaner är man intresserad av vardaglig verksamhet i skolorna, inte de abstrakta fenomen som ligger bakom verksamheten. Den tredje typen, den dolda läroplanen förverkligas i situationer där verkligheten i skolor, i klassrummet förorsakar ett motsatsförhållande mellan den skrivna och den förverkligade undervisningsplanen. (Meri 1992, 54-55.) I avsnitt 5.3.1 talas det mera om detta fenomen. Både lärarens och studerandens erfarenhet av den förverkligade undervisningsplanen baserar sig på de omedvetna faktorer som reglerar individens beteende. Individer känner sig vara fria från administrativa och andra sociala regler. Utan denna känsla om frihet och individualism skulle den dolda undervisningsplanen varken motsvara verkligheten eller existera. (Meri 1992, 72.)

Trots mångsidiga teorier om undervisningsplaner och deras bakgrund kan man inte ha likadana planer för alla. Men å andra sidan är det också mycket svårt att förverkliga många simultana läroplaner. Oavsett det kan man försöka att skapa individuella variationer med valfria kurser. Den på något sätt individuella planen är viktig för studeranden eftersom den förbereder studeranden för livet efter högskolestudier.

(Kontinen 1983, 164- 165.) För livet i vilket det inte finns färdiga planer utan var och en måste klara sig med sina egenskaper och sina färdigheter.

4.3.2 Mysterin av den dolda undervisningsplanen

Begreppet en dold undervisningsplan förekommer ofta i forskningen som gäller lågstadier eller högstadier. Om den dolda undervisningsplanen i de akademiska kretsarna fanns det bara några analyser så sent som i början av 1990-talet. Men man visste då att bakom det officiella normsystemet och de offentliga målsättningarna fanns det inofficiella regler och praxis som reglerar och styr den akademiska verksamheten. Dessa dolda normer och regler kunde kallas de dolda funktioner på högskolor som kommer fram både i lärarnas och studerandenas vardag. (Aittola, T. 1990, 69.) Enligt Meri (1992, 71) påverkas också lärarna av den dolda undervisningsplanen. De inre faktorerna, lärarens kön, attityder, undervisningsmetoder och uppfattningar om inläring och mänsklighet, formar den dolda undervisningsplanen. Ytterligare finns det flera yttre faktorer liksom administrativa direktiv, undervisningsmaterial och samhälleliga förväntningar som påverkar läroarbetet och med det studerandena. Några analyser avviker från denna uppfattning och ser den dolda undervisningsplanen endast ur studerandenas synvinkel. Men det föreligger stor enighet om att dagens dolda undervisningsplan har en förändrad betydelse i jämförelse med den ursprungliga betydelsen. På 1960-talet refererade den dolda undervisningsplanen till saker som är förknippade med uppförandet i skolan och studerandenas självdisciplin. Det faktum att (högskole)studier kräver studerandenas tålamod och förmåga att lära sig strategier för att klara av svårigheter under studieåren gäller fortfarande. Men i dag är man van vid också att förknippa vardagliga situationer som kontrolleras utifrån eller praxis som kräver vissa inlärningsritualer med den dolda undervisningsplanen. (Aittola, T. 1990, 69.)

När det gäller den dolda undervisningsplanen i högskoleundervisning koncentrerar många forskare på hur studerandena har upplevt/upplever den. Bourdieu och Passeron (Aittola, T. 1990, 69) bevisade redan på 1970-talet att högskolestuderandena lever i en illusion av jämlikhet. Denna illusion hindrar studerandena att observera de sociala, kulturella och ekonomiska normer och selektionmekanismer som de borde klara av. En

undersökningen som Tapio Aittola gjorde bland studerandena vid Jyväskylä universitet visar realistiskt hur omedvetna studerandena är om de dimensioner som den dolda undervisningsplanen innehåller. I stället för att verkligen vara medvetna om alla faktorer bakom studentlivet eller organisationer bakom studier och studiebidrag tar många studerande dessa saker för givet. Enligt undersökningen är anpassningen till den osäkra ekonomiska situationen, till autoritära professorer och annan personal och till utifrån kontrollerade studier några av de viktigaste faktorerna som ingår in i den dolda undervisningsplanen. Den administrativa kontrollen tycktes vara problematisk därför att den försvårar studerandenas personliga beslutfattande och leder till mera ytliga strategier att studera. Undersökningsresultaten avslöjar att studieframgång inte bara gäller nya kunskaper och färdigheter. Studerandena anpassar sig ofta till dålig studiehandledning och trycket att studera i jämlikhet med andra studenter utan att de märker det. Ytterligare, taktiserar de med böcker att tentera och examinationer, förvärvar sig tips om frågor att tentera samt undertrycker sina mera eller mindre kritiska opinioner. (Aittola, T. 1990, 71-75.) Donald Broady påstår i sitt verk från 1982 (9-10) att det i huvudsak är elevens sociala bakgrund inte begåvning eller motivation som bestämmer studieresultat. Aittolas undersökning visar att studerandenas förmåga och vilja att anpassa sig till praxis och omständigheter i studiemiljön är betydande faktorer i förhållande till studieframgång. (se 5.2.2)

Den sociala bakgrunden anses ha en viktig roll i att skolan sorterar och socialiserar studerandena så att de rådande maktförhållandena, tillgången på arbetskraft och ytterst samhällsordningen som helhet upprätthållas och utvecklas. På detta sätt upprätthåller den dolda undervisningsplanen skolans samhälleliga funktioner. Därutöver har den dolda undervisningsplanen en annan direkt funktion. Den upprätthåller skolans egna system som institution. (Broady 1982, 85-86.) Trots att den dolda läroplanen är en stark faktor både i lärarnas och studerandenas verksamhet kan man inte anse att den bara hindrar den. Det är nästan omöjligt att avskaffa eller förändra den men det är möjligt att göra den mindre dold. (Broady 1982, 18- 19.) Vad detta arbete kräver är att den dolda läroplanen behandlas som helhet tillsammans med de saker den är beroende av d.v.s. ramarna för undervisningen, lärares och studerandes behov och skolans samhälleliga funktioner. Man måste veta vad dessa funktioner i vårt samhälle är och vara medveten om skolans hierarki, betygssystemet och andra faktorer som formar den dolda undervisningsplanen.

(Broady 1982, 11-13, 92.) Det är inte lärarens medvetna avsikter eller studerandens begåvning som förvandlar de administrativa undervisningsplaner till inlärningsresultat utan den processen påverkas av hur dessa tre parter samarbetar på universitet och institutioner.

4.4 Aktuella problem

Det finns två problemtyper gällande dagens högskoleundervisning. Den första typen framträder när man granskar relationen mellan studie- och arbetslivet. Problematiken innehåller flera motsättningar. Först är det som undervisas på högskolor mycket teoretiskt medan arbetslivet förutsätter behärsknigen av konkreta kunskaper. För det andra är studierna delade i flera enstaka kurser och olika ämnen. I arbetslivet måste man kunna observera systemet som en helhet. Studerandena klarar av tentamina och andra utmaningar med baskunskaper men ett yrke kräver ett mera specialiserat tänkande och yrkesmässigt lämpliga egenskaper. Till slut är inläringen en individuell process medan man i ett yrke måste arbeta tillsammans med andra och ta hänsyn till dem. (Hakkarainen 1988, 69- 70.) Allt detta ställer krav på undervisningen, lärarna, undervisningsmaterialet och undervisningsplanerna. De borde utvecklas så att den teoretiska världen skulle träffa den professionella världen. I den andra typen är det fråga om problematiken mellan de förminskade ekonomiska resurserna och kvaliteten på undervisning och på inlärningsresultat. Bland högskolelärarna anser man att arbetet har blivit tungsamt speciellt på grund av förminskade resurser, gamla undervisningsformer och ett stort antal studerande på lektioner per en lärare. Dessutom tycker lärarna att lärostoffet, splittrandet av den tillgängliga tiden och bristen på samarbetet ofta förorsakar huvudbry. Som nämndes i avsnitt 2.2.2 är basutbildningen på högskolorna hotad. Detta framträder också i Urpo Hakalas intervju bland högskolelärare. De tyckte nämligen att de skulle ha mera tid för forskning, även på bekostnad av basundervisning. (Hakala 1988, 69, 96-97.)

Forskaren Matti Kuittinen (1995) påstår att lärarna har länge varit omedvetna om de alternativa sätten att undervisa och ge feedback till studerandena vilket är relevant för utvecklingen. Men i dagens ekonomiska situation är det dags att flytta från traditionen till

något som samtidigt är effektivt och billigt. Högskolorna har enkelt inte råd att upprätthålla det gamla systemet. Kuittinen har i sin artikel (Kuittinen 1995, 64-70) listat några möjligheter till att spara med undervisningen utan att sänka kvaliteten på den. Som vi ser finns det åtgärder som möjliggör detta. Lärarna måste börja med vad studerandena gör och lär sig. De måste också vara aktiva med att forska i och hitta färskt material. Att kritiskt evaluera innehållet av kurser och lärarens arbetsinsats är inte det enda sättet att spara. Innehållsligt likadana kurser kan man sammanföra, en del av kurser kan man arrangera vart annat år eller med andra institutioner. Videofilmer och de mera avancerade studerandena kan också användas som ersättning för de traditionella kontaktlektioner. Studerandena kan avlägga kurser självständigt med hjälp av skrivet och inspelat material. Men självständigheten betyder inte att studerandena "kastats i vatten innan de kan simma". I stället borde institutioner ta hand om att studerandena vet till exempel hur man borde planera sitt schema eller vad som är syftet med högskolestudier. Högskolor borde satsa på detta eftersom man har observerat att studerandena arbetar mycket effektivt om de bara vet vad man kräver av dem. Det finns dock några nackdelar i denna modell. För det första saknar studerandena ofta den feedback de får på kontaktlektioner. Därför är det viktigt att läraren är flitigt med handledning. För det andra kan det hända att i stora arbetsgrupper blir några studerande passiva medan de andra dominerar. Det är möjligt att vinna dessa svårigheter med en klart definierade målsättning, användbart material och enighet om lärarens och studerandens roller i inlärningsprocessen.

5 AKADEMISMENS GRÄSROTSNIVÅ

5.1 Filosofin bakom att studera på en högskola

Den värld som höskolestuderandena lever i består inte enbart av kurser, kvaliteten i undervisning, den dolda läroplanen eller olika kollektiv på kampusen. Dessa saker är naturligtvis väsentliga i studerandenas liv. Därför har de behandlats och kommer att behandlas också i denna avhandling men man måste komma ihåg att det finns också andra element att bygga sitt liv på. Som utgångspunkt för sina studier borde varje

studerande hitta meningen till att studera. Det är ytterst viktigt att studierna är meningsfulla och relevanta. Den ekonomiska situationen, människorelationer och relationen mellan studier och hobbyer är också viktiga basstrukturer i studerandenas liv. (Aittola & Aittola 1990, 10.)

Klyftan mellan gymnasiet och högskolan har blivit mindre, tack vare yrkeshögskolor och andra institut men det finns fortfarande speciella krav som studeranden blir van vid endast genom högskolestudier. För att vara mogen för de akademiska studierna borde studeranden behärska generella kunskaper i att studera (se också avsnitt 4.2) och ha en positiv attityd till och intresse för studierna. Attityd och intresse är vägen till motivation vilken i sin tur är en viktig faktor i framgång, konstaterar Jouni Välijärvi (1997, i-ii). Donald Broady är av olik åsikt och tycker att "det i huvudsak är elevens sociala bakgrund, inte 'begåvning' eller 'motivation' eller något annat som bestämmer studieresultat..." (Broady 1982, 9-10). Mera om motivation finns det i avsnitt 5.2.1. Men trots denna oenighet mellan dessa två forskare måste högskolestuderanden vara beredd att möta de krav som akademiska studier ställer eftersom de förbereder studeranden till vetenskapligt tänkande. Det är ytterst viktigt att kunna producera text och läsa mångsidigt. Dessutom borde man kunna söka och producera information med hjälp av den modernaste teknologin. Allt detta borde göra effektivt och systematiskt (Välijärvi 1997, i-ii) Högskolestudier kräver också studerandens speciella aktivitet i att analysera saker grundligt. Detta lyckas inte genom att lära sig utantill utan genom att ställa rätta frågor. (Aittola, H. 1990, 135.) För en språkstuderande är det viktigt att producera felfritt sakspråk, att vara beredd att argumentera både muntligt och skriftligt och att skriva flytande, kreativ och kritisk text. I synnerhet i början av studierna måste man komma över tröskeln med att göra detta på ett främmande språk. Att vara kreativ och estetisk krävs också när man läser skönlitteratur. Man borde också visa kulturellt intresse för att lära sig både språket och kulturen mångsidigt. Att veta mycket om allt leder till betydelsefulla innehåll i språkinläringen. För att öva sina språkkunskaper i smågrupper eller genom att studera utomlands borde studeranden vara mera introvert än extrovert. (Välijärvi 1997, 15-16.)

Under studieåren märker många studerande att det inte är så enkelt att tänka vetenskapligt och kritiskt. I denna situation måste man ha självförtroende för att erkänna

svagheter i sin studiestil. Det är naturligt att de kognitiva, etiska och moraliska uppfattningar förändras från enkla till pluralistiska men det finns flera orsaker om detta inte händer. Den långsamma utvecklingen kan bero på bristfällig organisation av studier eller på att studeranden har inte varit motiverad av kurserna och lektiorna. (Väljärvi 1997, 11-14.) Enligt en undersökningen som Aittola & Aittola gjorde bland studerandena vid Jyväskylä universitet på 1980-talet visar att utvecklingen av det vetenskapliga tänkandet följer tre olika faser. W. Perry (enligt Aittola & Aittola 1990, 21) har introducerat faserna i form av en teori på 1970-talet men de passar på att beskriva utvecklingen även i dag. I början av studietiden uppskattar studerandena vetenskap i allmänhet och de utlärdade fakta dominerar tänkandet. I det andra skiftet förändras tänkandet radikalt och studerandena börjar kritisera teorier och andra vetenskapliga fenomen. Som resultat av detta kommer studerandena till den tredje fasen i vilken de är mogna att bilda personliga teoretiska uppfattningar. Hela utvecklingsprocessen tar fem år i genomsnitt men det finns personliga variationer också i detta. (Aittola & Aittola 1990, 21 ; se Aittola & Aittola 1985, 188- 194.)

5.2 Individuell studerande

Studerandes motivation och attityd tillsammans med det sociala klimatet på institutionen, kursfordringar och kvaliteten på undervisningen skapar grunden för de akademiska prestationerna. Själva högskolan kan inte göra så mycket åt studerandens personliga orsaker till att skaffa sig en akademisk utbildning. Men den kan satsa på utbildningens kvalitet och andra från studerandens synvinkel yttre omständigheter. Utan dem skulle de inte finnas någon möjlighet till den akademiska utbildningen.

När det gäller inlärningsprocessen studerar man ofta inlärningsstrategier och -stilar som representerar den kognitiva sidan. I denna avhandling ligger huvudtrycket i den affektiva sidan d.v.s. personliga faktorer och sociokulturella variationer som båda har också inflytande på andraspråkinläring. De affektiva faktorerna innebär uppkomsten av otaliga variationer av det mänskliga beteendet i andraspråksinläring. (Brown 1987, 99) Men samtidigt är det mycket svårt att definiera och klassificera faktorerna. Trots detta lönar det sig att ägna sig åt emotioner i stället för kognitiva aspekter. Beroende på att

fenomenet motivation ger upphov till motstridiga åsikter bland forskarna ska denna avhandling koncentrera sig på det. Låt det vara ett exempel på personliga faktorer. Relationen mellan motivation och studieomgivning granskas i avsnitt 5.2.2.

5.2.1 Motivation

Som har nämnts tidigare i denna avhandling övervärderar man ofta motivations roll i inläring. Den har inte alls nyckelposition i studieframgång påstår några forskare. Brown har listat de personliga faktorer som han tycker är viktiga i andraspråksinläring och motivation är bland dem. Faktorerna är självkänsla, hämning, risktagning, oro ('anxiety'), empati, extrovert/introvert personlighet och motivation. (Brown 1987, 99-121.) Motivation är den faktor som används ofta för att förklara en persons lyckande eller misslyckande i vilken som helst krävande uppgift.

Enligt Brown finns det sex universiella mänskliga behov som leder till motivation. Huvudsaken med dem är att de är invärtes men intensiteten i hur människan känner dem styrs av yttre omständigheter. Det första behovet lockar människan att leta efter det okända. Det andra behovet manipulation gör människan att vara verksam i samhället och att förändra omständigheter. Det nästa behovet gör människan att utveckla sig både fysiskt och mentalt. Efter det kommer behovet att bli stimulerad av omständigheterna. Det femte behovet kallas kunskap och med den processerar och tillägnar sig människan allt det hon har lärt sig med de förstnämnda behoven. Till slut har människan behovet att bli accepterad och upptäckt av andra människor. (Brown 1987, 114.) I den akademiska världen kan dessa behov tillämpas till en studerande som är motiverad att lära sig ett nytt språk. För henne är behoven att leta efter det okända, att bli stimulerad och att operera i en ny omgivning viktiga och motiverande.

Olika omständigheter inne i eller utanför en människa har inverkan på hennes motivationen. Den inre motivationen innebär individens egna inre behov och preferenser. "Den inre motivationen innefattar kognitiva aspekter" (Mustila 1990, 7). Studeranden är medveten om att studierna är relevanta för yrket och framtiden. En sådan inläring bestäms inte av andra människor eller andra yttre stimuli. Den yttre motivationen kan

vara resultatet av en stimulerande lärare, inspirerande lektioner eller strävan efter goda betyg. (Mustila 1990, 7.) Inre och yttre motivation kan inte sägas vara olika typer av motivation utan källor ur vilken den väller fram. Genom att bland dessa källor med två huvudtyper av motivation, integrativ och instrumentell, kommer vi närmare till vad fenomenet verkligen är. Integrativ motivation som kommer inifrån betyder att t.ex. en studerandens egen önskan att integrera med målspråkets kultur. Integrativ motivation som kommer utifrån betyder att någon annan t.ex. föräldrarna till en studerande vill att studeranden lär sig ett nytt språk. Med den instrumentella motivationen finns det också två källor. Stimuli till att studera svenska för att ha ett yrke kan komma inifrån eller utifrån. (Brown 1987, 117.)

En studerande som har instrumentell motivation orkar arbeta eftersom han är yrkesmässigt och samhällligt orienterad. Han är motiverad av den idén att genom att vara aktiv på lektioner kommer han ha bra vitsord och ett bra yrke. En integrativt motiverad studerande är ärligt intresserad av ämnet. Studeranden är psykiskt beredd att bete sig på samma sätt som målgruppen. Till exempel vill en svenskstuderande identifiera sig med en nativ svenskspråkig (ett eget exempel). Han har en positiv inställning till lärokursen och främmande länder överhuvudtaget. (Mustila 1990, 52-53.) Detta leder till bättre resultat och kan vara en viktig förutsättning för en lyckad inlärningsprocess. Integrativ motivation betyder inte nödvändigtvis att studeranden är i direkt kontakt med målgruppen. Brown specificerar fenomenet med begreppet assimilativ motivation, vilket betyder en verklig och oavbruten kontakt med målgruppen. En sådan kontakt är möjlig om personen har lärt sig språket och kulturen som barn. När det gäller integrativ och instrumentell motivation kan dessa två existera sida vid sida utan att exkludera varandra. (Brown 1987, 116-117.)

Oberoende av hur man beskriver begreppet motivation spelar det en viktig roll i studerandes vardag och värderingar. Tack vare olika motiver inriktar sig några till naturvetenskapliga och andra till humanistiska ämnen. För några är det livsviktigt att nå ett praktiskt mål medan de andra nöjer sig med själva vetenskapen utan speciella mål. Ingen undervisnings/inlärningsstrategi är effektiv om man inte är motiverad för att studera. Men det går inte att underskatta olika strategiers roll i inlärningsprocessen. Aittola & Aittola märkte i sin undersökning (Aittola & Aittola 1985; Aittola & Aittola 1990) att

inlärningsstrategier av olika typ är knutna till målsättningar under studieåren. Till exempel de som studerade ekonomi eller pedagogik orienterade sig mot studier på mera instrumentellt sätt än studerandena på institution för psykologi. Tillsammans med samhällsvetenskapliga studerandena ville de mera utveckla sig genom att studera. Sådana intressen, som välde fram ur den inre motivationen, ledde oftast till en djupgående process under vilken studeranden gick igenom de inlärd teorierna. Den instrumentella motivationen ledde oftast till mera ytliga inlärningsstrategier och strävan att tilltala lärare. (Aittola & Aittola 1990, 20.)

5.2.2 Attityd och studieomgivning

När vi talar om motivation kan vi inte glömma bort fenomenen attityd och intresse. Till exempel beskrivningen av instrumentell och integrativ motivation grundar sig på två typer av attityder. (Brown 1987, 115.) Mustila ser också att intresset har en stor betydelse för utkomsten av motivation. Om man har intresse för någonting har man också en positiv attityd till den. Eller vice versa. Människans attityd underlättar förståelsen av den värld hon lever i. Den stöder självkänslan och hjälper individen att finna sig i en mångskiftande värld. (Mustila 1990, 12.) Enligt en mera specifik beskrivning är attityd "en inlärd benägenhet att reagera positivt eller negativt mot ett visst objekt" (Mustila 1990, 9).

Det finns tre huvudsakliga faktorer i den akademiska omgivningen som har inflytande på studerandenas attityd till sina studier. Den första faktorn är en undervisningsplan som definierar vad som undervisas och inläras. Den andra faktorn, pedagogik behandlar sätten att förmedla information. Den sista faktorn försöker definiera vad som uppskattas och betonas. (Rantanen 1988, 47.) Enligt en undersökning vid Jyväskylä universitet har man delat studerandena i tre kategorier på grund av deras attityd till studier och omgivningen. Studerandena i den första kategorin har en negativ attityd till studierna. Av de tre typerna har denna den minsta inre motivationen. Studerandena är rädda för att misslyckas och deras sätt att studera är mycket mekaniskt. (Rantanen 1988, 49.) De läser för tentan flitigt men lär sig inte. I stället för att bearbeta information koncentrerar de sig på onödiga detaljer. Studerandena tycker att omgivningen inte bjuder på inspirerande eller

yrkesmässigt viktiga impulser. Undervisningen är av låg klass och kursfordringarna begränsar den akademiska friheten. Sammanfattningsvis kan man konstatera att studeranden inte alls är nöjd med det sociala klimatet. (Rantanen 1988, 51.)

Den andra typen har inre motivation och en positiv inställning. Sådana studerande nöjer sig inte med att studera mekaniskt utan de vill också lära sig någonting. Deras tankar om omgivningen är alldeles motsatta i jämförelse med dem av den första kategorin. De tycker alltså att undervisningen är högklassig, kursfordringarna fria och klimatet öppet. (Rantanen 1988, 49 & 52.) I den sista gruppen har studerandena yttre motivation men inte en negativ inställning till studierna. De syftar med goda resultat och ett yrke. När det är fråga om det sociala klimatet och kursfordringar ligger den sista kategorin i mitten av de två första typerna. (Rantanen 1988, 52.)

5.3 Aktuella problem

Trots att högskolan som auktoritet och studerandena som representanter för gräsrotsnivån har två olika synpunkter på ett system är de båda essentiella delar av det. De problem som högskolan har reflekteras också till studerandenas liv. Men studerandenas problem reflekteras också till den högre nivån. Problemet är ett kontinuum som består av mindre enheter liksom i en undersökning bland språkstuderandena i Åbo universitet i slutet av 1980-talet (Saarinen 1988,3).

De synligaste problemen framträder i studerandenas vardagliga liv. Kurserna fordrar obligatoriskt närvarande i kontaktlektioner. Man arbetar självständigt endast när det är fråga om ett seminarium eller en tentamen. I språkstudier är det nödvändigt att arbeta med ledning av en lärare eller i grupper. Men senare borde studerandena kunna studera mera självständigt. (Saarinen 1988, 3, 5.) Allt detta leder till att studerandena inte kan välja studietakten själva. De är anknutna till institutionernas förmåga att arrangera kurser. Antalet kontaktlektioner är alltså stort men antalet studieveckorna för en kurs litet. "Med en studievecka avses en studieprestation som av en studerande vanligtvis kräver en arbetsinsats omfattande 40 timmar." (Studiehandbok för HF, 216). Studerandena tycker inte att denna definition är helt misslyckad. För att avlägga till

exempel tio studieveckor har en studerande nästan lika många kurser i schemat. Detta leder till splittringen av studierna och en ytlig inläring. (Saarinen 1988, 5& 6.) Med ett schema som innehåller 25-30 timmar i veckan och tentamen förlorar studeranden kontakten till sina studier. De bildar inte längre någon helhet. Å ena sidan uppskattar man vetenskap men å andra sidan är studerandena så inriktade till läraryrket att de inte förstår hur dessa två kan kombineras. För många studenter på Åbo universitet var studierna i filologi vetenskapliga. Men samtidigt tyckte de att vetenskapliga kurser är inte viktiga för dem. I stället tyckte de att det borde finnas mera yrkesmässigt orienterande kurser.

(Saarinen 1990, 7-8.)

Aittola och Aittola fick likadana resultat i sin undersökning bland studerandena och den administrativa personalen vid Jyväskylä universitet (Aittola & Aittola 1990, se Aittola & Aittola 1985). Ett stort problem också i Jyväskylä var de administrativa åtgärder som överförde besluträtten till så kallade expertorgan. Allt mera sällan bestämmer studerandena själva om innehållet av sina studier eller om strukturen av sina examina. Tillspetsat kan man säga att om studerandena tidigare var dömda att bestämma själva om studier bestämmer andra för studerandenas krav i det nya systemet. Ytliga studieresultat, instrumental motivation och sämre möjligheter till att få personlig handledning är konkreta och beklagliga resultat av denna utveckling. (Aittola, T. 1990, 86-88) I undersökningen fanns det några avvikare som tyckte att det gör ingenting om de inte får bestämma själva vad de studerar och i vilken takt. Sådana studerande var oftast yrkesorienterade och ville avlägga examen så snabbt som möjligt. De brydde sig inte om bristen på "den akademiska friheten" liksom de studerande som ville njuta av studierna och det akademiska levnadssättet. (Aittola, T. 1990, 19.) Många studerande i undersökningen var besvikna på att 24 timmar i dygnet är inte tillräckligt för att leva ett balanserat liv. Studierna tar så mycket tid att man inte hinner göra något annat på fritiden. En lösning var att skapa ett eget sinne för tid. Detta betydde bl.a. att inte knyta tiden till det omgivna världen utan till tentamensperioder och tidpunkter då seminariearbeten m.m. borde vara färdiga. Det sista och kanske mest beklagligaste resultatet gäller studerandenas intresse att påverka de ovannämnda faktorerna. Orsakerna till detta var bristen på information och oviljan att delta i de gemensamma ärendena. (Aittola, H. 1990, 29-31.)

Ytterligare lider många studerande av mentala problem som orsakas av ett stressande och hektiskt studentliv. I början av studierna blir man stressad av ensamhet och ovanan med pro gradu -avhandlingen och andra uppgifter som kräver förmågan att arbeta självständigt. Brister på intensiv och personlig handledning gör situationen ännu sämre. (Silvonen 1983, 23.) Om det fanns alternativa sätten att avlägga kurser och tentera skulle studerandena ha bättre möjligheter till att mera individuellt och därmed mera meningsfullt utbilda sig till den tänkande, aktiva och kritiska människa som är en symbol för högskolan (Silvonen 1983, 26).

6 METOD OCH MATERIAL

Den empiriska undersökningen i denna avhandling består av två delar, analysen av studiehandböckerna och analysen av intervjuerna bland studerandena på tre institutioner för nordiska språk vid tre finska universitet. Studenthandböckerna i materialet är inte de som har givits ut denna höst eftersom jag ville jämföra studerandenas åsikter om fordringarna med de examensfordringar som de har upplevt under sina studier. Detta skulle inte ha lyckats med de fordringar som inte fanns när jag utförde intervjuerna. I analysen av studiehandböckerna betonas antalet studieveckor per varje kurs och per de större studieenheter som är grundstudier, ämnestudier och fördjupade studier. Av denna orsak är framförandet av resultaten kvantitativt och det kvalitativa framförandet sparas till intervjuer. För att göra analysen och jämförandet av studiehandböckerna tydligare har kurserna delats i fyra kategorier. I källmaterialet fanns kurserna inte under likadana kategorier utan de har uppkommit under analysen. Som rättesnöre har använts delvis avsnitt 4.1.2 om de centrala elementen i andraspråkundervisning och delvis strukturen i intervjun. Denna relation mellan de två delarna av den empiriska undersökningen är en bevis på att empirien står i en valid relation till teorin. Antalet studieveckor per enskilda kurser ska inte behandlas som regel utan betoningen ligger på fyra huvudkategorier som innehåller alla obligatoriska och valfria kurser i fordringarna som institutionerna är ansvariga för. Den första av de fyra kallas språkkunskap och den innehåller kurser i grammatik, muntlig och skriftlig framställning samt översättning. Muntlig framställning utgörs av uttal och samtal medan skriftlig framställning innebär kurserna i uppsatsskrivning. Språkpraktik hör också till denna kategori. Den andra

kategorin samlar ihop alla kurser i språkvetenskap. Proseminariet och laudatureseminariet hör till denna kategori. Litteratur och kultur kallas den tredje kategorin, vilket betyder att kurser i realia, andra nordiska språk och i nordisk litteratur ligger i denna kategori. Den sista kategorin förekommer i samband med ämnestudier och fördjupade studier och innebär alla valfria kurser som finns i fordringarna. Kalkyleringarna genomförs med datorprogrammet Excel. De absoluta siffrorna förändras till procentuella andelar vilket gör jämförandet av studieenheter mellan institutionerna lättare. Detta är det andra sättet att närma sig materialet. Ytterligare räknas medeltalet av alla kategorier som finns i studieenheter. Meningen är att med detta skapa en klar helhetsbild av examensfordringarna på varje institution. Målet är att skapa ramarna för intervjuerna och för de studieomständigheter vilka studerandena möter på institutionerna varje dag. Examensfordringar och kurser är nämligen eller borde vara utgångspunkten i all verksamhet på institutioner. Meningen är inte att dra slutliga slutsatser om institutionens linje; den får studerandena göra. Trots detta anses antalet studieveckor vara riktgivande när det gäller de krav som institutionen ställer på studerandena. I detta sammanhang är det ytterst viktigt att komma ihåg att studiehandböckerna representerar lärarkåren indirekt. Faktumet är ju att det är institutionsrådet, som har också studentrepresentanter, som godkänner examensfordringarna för varje institution. Oavsett att jag inte har intervjuat lärarna ignoreras denna part i det akademiska samspelet inte. Analysen av intervjuerna tar säkert hand om att lärarna iakttas.

Intervjuerna genomfördes som gruppintervju i Åbo, Jyväskylä och i Joensuu. I varje intervju deltog tre informanter. Ett litet antal informanter är typiskt för en gruppintervju vilken används ofta i kvalitativa undersökningar. Den kvalitativa metoden passar bra på ämnet eftersom jag ville undersöka vad studerandena som individer tänker på och tycker om kurser och sina institutioner som helhet. I den kvalitativa undersökningen anses informanterna vara både tänkande och aktiva varelser (Hirsjärvi & Hurme 1979, 8). Detta leder till att varje intervju är unik vilket återspeglas till resultatet. Trots detta är syftet i undersökningen att förstå undersökningsobjektet och att hitta ledtrådar till en mera generell nivå på grund av enskilda fall (Hirsjärvi et al. 1997, 181-182.) Att generalisera resultatet i en kvalitativ undersökning baserar sig just på den tanken att det allmänna upprepas i enskilda fall. För att nå detta mål var jag tvungen att behandla ämnet på ett mera genomgripande sätt. Synpunkten till materialet är kartläggande till stor del.

Intervju som metod är speciellt bra för kartläggning för med den är det möjligt att skapa nya hypoteser och visa relationer mellan variablerna (Hirsjärvi & Hurme 1979, 15). Slutsatser dras inte på lätta grunder utan rönen övervägs kritiskt och analyseras. Efter detta är det dags att utveckla synteser av de huvudsakliga variablerna. (Hirsjärvi et al. 1997, 183.) Utöver generalisering ställer den kvantitativa metoden stora krav på undersökningens reliabilitet och de slutliga synteserna. I denna undersökning fanns det två tvivelaktiga faktorer i metoden. För det första måste man komma ihåg att gruppen kan påverka diskussionen under intervjun antingen på ett positivt eller negativt sätt. Diskussionen med andra informanter kan leda till åsikter som inte annars skulle komma fram men den kan också förhindra informanterna att uttrycka sina verkliga åsikter. Beroende på åsikten kan det förra vara varken positivt eller negativt. Den andra faktorn är knuten till de tolkningar som jag gjorde när jag analyserade materialet. Att tolka är en grundläggande fas under analysen men den präglas av forskarens uppfattningar om undersökningens och materialets natur. Utgående t.ex. från denna realitet tror jag att det inte skulle vara möjligt att upprepa denna undersökning och att få samma resultat trots att undersökningsobjektet och metoden skulle vara desamma.

Orsaken till valet av ett litet antal informanterna i en grupp är mycket praktisk. Det är mycket lättare att urskilja vad informanterna säger när det inte finns många informanter i gruppen. (Hirsjärvi et al. 1997, 207.) När det gäller denna avhandling var en annan orsak mycket vardaglig. Institutionerna i Åbo, Jyväskylä och Joensuu är så pass små att det skulle ha varit orealistiskt att rekrytera mera informanter. Varje årskurs på institutionerna vid dessa universitet är cirka 30 studerande till storleken. I detta antal ingår endast de studerande som studerar svenska som huvudämne. Det totala antalet studerande är ca 50. Rekrytering av informanterna baserade sig på valfrihet men den styrdes av klara kriterier. Dessa kriterier gör undersökningsobjektet ändamålsenligt men samtidigt blir generaliseringen av resultaten svårare. I samplet för denna undersökning skulle varje informant studera svenska som huvudämne och ha erfarenhet om fördjupade studier. Vid alla universitet leder svenskstudier huvudsakligen till filosofie magister -examen och läraryrket vilket gör jämförandet av institutionerna lättare. Valet av institutioner vid Åbo universitet, Jyväskylä universitet och Joensuu universitet baserar sig också på principen av den regionala jämlikheten som nämndes i avsnitt 2.1. Den ursprungliga idén var också

att lägga märke till hur kursutbudet skiljer beroende på institutionens geografiska läge d.v.s. intresset skulle ha lagt på motsatsen mellan öst och väst.

Stämningen i varje intervju var uppknäppt men saklig. Delvis beror detta på att intervjuerna genomfördes på finska och att informanterna var motiverade att delta i intervjun. Språket hade en stor inverkan på rekrytering och genomförandet av intervjuerna. Om språket hade varit svenska skulle det ha varit svårare att få volontära deltagare. Faktumet är ju att oberoende av studier på svenska är det lättare för studerandena att uttrycka sig på finska. Under intervjun fanns det inte faktorer som skulle ha stört informanterna. För intervjun hade reserverats ett rum på institutionen för en och en halv timme. Mötet hade arrangerats i god tid så att varken informanterna eller intervjuaren hade bråttom. Informanterna blev också snabbt vana vid att deras åsikter spelades in på band. Innan själva intervjun började presenterade intervjuaren sig själv och strukturen i intervjun. På detta sätt var det lättare för informanterna att orientera sig till det som ska behandlas i intervjun. Ämnet och syftet för intervjun hade också kommit fram redan i rekryteringsbrevet. Före det första temat frågades informanterna hur gamla de är, varifrån kommer de och hur lågt har de kommit i sina studier. Denna information används i bakgrunden för intervjuerna men den anses inte ha stor betydelse för vad informanterna säger i intervjuerna.

Enligt principerna för en temaintervju behandlades samma tema i varje intervju. Intervjuaren hade inte planerat frågorna på förhand utan lät informanterna leda diskussionen. I varje intervju var intervjuarens roll att mer eller mindre styra diskussionen från ett tema till ett annat. Detta fjättrade inte informanterna utan gav varje intervju sin kännetecknande profil. Det första temat behandlade informanternas motivation och intressen när de sökte sig in och blev antagna vid universitetet. Orsaken till att behandla detta tema var att motivation påverkar studieframgång och tvärtom. Den huvudsakliga frågan var varför informanterna har sökt sig in i ett universitet. Från dessa första kontakter med det akademiska livet övergick diskussionen till studiehandbokens roll som kunskapskälla med frågan om vad studiehandboken betyder till en studerande. De ovannämnda temana förklarar kanske det som informanterna kommenterade under det tredje temat som var de kurser som ingår i examensfördringarna. Beroende av mångfalden av olika studieenheter, kursenheter och kurser beslöt jag som intervjuare att

styra diskussionen en aning för klarhetens skull. Därför behandlades det tredje temat med hjälp av några underavdelningar såsom kurser som förbättrar studerandenas praktiska språkkunskaper, kurser i kultur, kurser speciellt för blivande lärare, valfria kurser, seminarier och språkpraktik. Dessa underavdelningar är direkt ur studiehandböckerna och motsvarar ganska bra kategorierna som användes i analysen av studiehandböckerna. Oavsett att dessa avdelningar gör jämförelsen mellan de tre institutionerna lättare under analysen var meningen inte att dominera diskussion på bekostnad av dem. Informanterna hade frihet att fälla ett omdöme om kurserna i vilken ordning som helst. Några gånger tipsade jag informanterna om de kurser eller kursenheter som de inte ännu hade kommenterat. Huvudfrågan var hur informanterna förhåller sig till kurser på sina institutioner. Med denna fråga var meningen att sammanfatta svaren på de förstnämnda frågorna. Att få informanterna ge ett helhetsomdöme var också meningen.

Intervjun och informanternas dyrbara kommentarer var ett resultat av en process som började hösten 1997. Då förberedde jag detta arbete genom att ta kontakt med de tre institutionerna. Min mening var att fråga om de gav sitt godkännande till att jag skulle dela ut ett frågeblankett bland studerandena. Planerna om ett frågeblankett förändrades när jag satt på seminariet på institutionen för engelsk filologi. Då märkte jag att ämnet för undersökningen och metoden passade inte ihop. Det var orealistiskt att göra en kvantitativ undersökning med det antal studerande det fanns på institutionerna. För att göra en valid kvantitativ undersökning skulle det finnas ett större sampel av informanterna. Efter att ha tänkt på ämnet och syftet kom jag till den slutsats att den kvantitativa metoden skulle inte stämma överens med den yttersta orsaken till att välja detta ämnet från första början. Av dessa orsaker beslöt jag mig att skapa en kvalitativ omgivning för undersökningen. Som resultat av detta beslut var att ställa de rätta frågorna nästa utmaning. För att lyckas i detta så bra som möjligt satte jag mig in i den litteratur som har givits ut. På kursen i kvalitativa metoder på institutionen för sociologi fick jag goda idéer och värdefullt stöd av forskaren på institutionen i att genomföra undersökningen enligt principerna för den kvalitativa metoden.

Det följande steget i undersökningen var att rekrytera informanterna. Efter att jag hade skrivit och skickat ett brev till varje institution kunde jag bara vänta på svaret. Med brevet som presenterade ämnet och kriterier för informanterna bifogade jag en lista på

vilken studerandena kunde skriva sitt namn. I december hade jag tre namn från Jyväskylä men inga namn från Åbo eller Joensuu. Som resultat av detta tog jag kontakt med ordförandena för studentorganisationerna på de två institutionerna. Det tog lite tid innan jag fick tre namn från båda två. Ett gemensamt beslut med alla informanter var att intervjuerna skulle genomföras i maj. Men innan intervjuerna kunde verkligen ta plats var det meningen att testa temana med en testgrupp. Detta anses vara en av principerna med temaintervjun. Informanterna i sådana intervjuer får inte vara delvis eller helt desamma som i de verkliga intervjuerna. Därför bestod testgruppen av tre studerande av engelsk filologi som uppfyllde de ställda kraven och som frivilligt deltog i intervjun. Enligt Hirsjärvi och Hurme (1979, 57) är meningen att testa strukturen i intervjun, ordningen mellan temana och formuleringen av frågorna. På basis av den testintervju jag gjorde kunde jag konstatera att temana är relevanta, intervjun tar en och en halv timme i genomsnitt och att tekniken som användes i bandinspelningen fungerar. Testen bekräftade också att det var möjligt att arbeta med de inspelade intervjuerna i analysen.

Som sagt tidigare var intervjuerna inte likadana trots att samma teman behandlades varje gång. Detta berodde både på informanternas och intervjuarens beteende. I Åbo var informanterna ytterst pratsamma och livliga. Min uppgift var nästan helt och hållet att leva sig in i informanternas upplevelser och att glömma allt annat. Några gånger var jag tvungen att återkomma till ämnet efter att informanterna hade kommit på avvägar. Jag ställde preciserande frågor och informanterna gjorde detsamma till mig men också till varandra. Informanterna i Jyväskylä skapade en förtrolig atmosfär. Detta beror naturligtvis på att jag hade träffat dem tidigare på campusen. Frågor och sammanfattande kommentarer var tidvis mera provocerande än i de andra intervjuerna. Rutinen som jag fick i de två första intervjuerna framkom i form av skarpare frågor och bättre förmåga att hitta något nytt av ämnet. Att uppmuntra alla informanter att tala fritt lyckades bäst i denna intervju tack vare synpunkter som jag fick i de tidigare intervjuerna. Frågor som informanterna ställde på mig var inte preciserande utan de gällde mina personliga uppfattningar om ämnet. Intervjun i Joensuu präglades av fåordiga informanter och ganska långa perioder av tystnad. Som intervjuare var jag tvungen att styra diskussion genom att nästan pumpa informanterna på upplysningar. Det enda att jag kunde göra var att byta ämnet när informanterna var tysta en längre tid och ta upp till diskussion ärenden som inte ännu hade behandlats. Mot slutet förändrades takten och informanterna kom på

avvägar ett par gånger. Trots de särdrag som det fanns i intervjun lyckades vi i alla intervjuer följa den ursprungliga planen och behandla de fyra temana.

Analysen av intervjuerna var inte lika lätt eftersom materialet behandlas kvalitativt. Alldeles i början lyssnade jag på alla band och skrev dem ord för ord på papperet. Några mycket ofta repeterade uttryck liksom "sillai" eller "tollai" 'på det viset' lämnade jag bort. Som resultat av detta hade jag 120 sidor handskrivna text som jag började analysera. Denna process innehöll tre steg som kunde kallas sk. "tratt"-tekniken. Detta betyder att processen framskrider från en mera generell behandling till en mera detaljrik behandling. Processen började med utformningen av frågor som analysen borde svara på. Det var väsentligt att klarlägga målsättningen i detta skede eftersom detta gör nästa steg i vilket de fyra temana delas i indikatorer lättare. De beskriver undersökningsobjektet ur olika synvinklar men kunde också leda till nya indikatorer. Indikatorerna leder tillbaka till utgångspunkten i undersökningen och svarar på frågorna som ställdes tidigare. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 42.) I detta skede märkte jag att strukturen av intervjuerna började lossna och ett tema blev ett fall för sig. Dessa fall understödjas av citat ur intervjuerna. Det tredje steget erbjuder möjligheten till en noggrannare kategorisering av indikatorerna. Detta steg var nödvändigt eftersom materialet visade sig ha flera nivåer än jag hade trott. Men med det började helhetsbilden bli klar och det var möjligt att dra slutsatser av de fyra temana.

7 EXAMENSFORDRINGARNA PÅ TRE INSTITUTIONER FÖR NORDISK FILOLOGI I FINLAND

7.1 Presentation av universiteten

7.1.1 Åbo universitet

Det första universitetet i Finland grundades i Åbo år 1640. Dess främsta syfte var att utbilda ämbetsmän för det svenska kungariket som höll på att utvidga sig politiskt och territoriellt till Finland. Under den period när Finland behärskades av den ryska tsaren

flyttades universitetet till Helsingfors. (Higher education...1994, 47.) Ett universitet grundades på nytt i Åbo i 1920 och kallades "en gåva från det fria folket till den fria vetenskapen" (Numminen 1987,18). På den tiden fanns det två fakulteter, den humanistiska fakulteten och den matematisk-naturvetenskapliga fakulteten. Denna gåva finansierades av en nationalsamling som Finska Universitetsällskapet i Åbo organiserade. Samlingen avkastade över 60 miljoner mark och antalet donatorer uppgick till 22 000. Undervisningen startades 1922 då den lydde under sällskapet. 1927 överförde Universitetsällskapet sin egendom på en fond som kallades Åbo Universitet. Universitetet var privat ända till den första i augusti 1974 då det blev statligt. Den yngsta fakulteten den pedagogiska fakulteten grundades på samma år. (Opiskelijan yleisopas 1997, 7.)

I slutet av år 1996 fanns det 14 274 studerande vid sex fakulteter som är humanistisk, matematisk-naturvetenskaplig, juridisk, medicinsk, samhällsvetenskaplig och pedagogisk fakultet. Av alla studerande var 547 utlänningar. (Opiskelijan yleisopas 1997, insidan av frampärmen, 12.) Vid den humanistiska fakulteten finns det många institutioner för främmande språk. Man kan studera engelska, tyska, ryska, italienska, grekiska, latin och svenska som huvudämne för att avlägga FM-examen. I engelska, franska och tyska kan studerandena specialisera sig antingen på läraryrket eller tolkning och översättning men i de andra språken är läraryrket det enda alternativet. (Opinto- opas 1997- 1998, 10.)

Studierna på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet omfattar i princip alla nordiska språk. Inte bara kurser i svenska men också kurser i danska och norska är obligatoriska. Trots detta ligger huvudvikten på nysvenska. Studierna på institutionen ger beredskap för att bli antingen forskare eller lärare. Institutionen samarbetar med institution för svenska språket vid Åbo Akademi, vilket betyder till exempel att studeranden kan välja fördjupade kurser vid Åbo Akademi till sin examen. (Opinto- opas 1997- 1998, 255.) Universitetet, inte bara institutionen har internationella kontakter med universiteten i Århus, Bergen och Göteborg (Opiskelijan yleisopas 1997, 10). Det är också möjligt för studerandena att bli NORDPLUS (Nordiskt Program för Lärare, Utbildningssökande och Studerande) - stipendiater. Detta program stöder ekonomiskt basstudier, undervisning eller forskning i en annat land i Norden. (Opiskelija yleisopas 1997, 61.)

7.1.2 Jyväskylä universitet

Jyväskylä började utvecklas till en universitetsstad redan på 1800-talet. 1863 grundades där Finlands första lärarutbildningsseminarium vilket bytte namnet till Pedagogiska Högskolan 1934. På högskolan var det möjligt att avlägga kandidatexamen eller disputera och få doktorsgraden. En stor förbättring skedde i mitten av 1950-talet då högskolan fick den filosofiska fakulteten. Med den blev det möjligt att studera humanistiska ämnen. Förbättringarna fortsatte på 1960-talet. 1963 började den idrottsvetenskapliga undervisningen och forskningen och 1965 valdes de första studerandena till matematisk-naturvetenskapliga studier. Nästa år förändrades namnet till Jyväskylä Universitet och grundades fyra fakulteter som var den pedagogisk-samhällsvetenskapliga, den humanistiska, den matematisk-naturvetenskapliga och den idrotts- och hälsovetenskapliga fakulteten. Den pedagogisk-samhällsvetenskapliga fakulteten delades i två enstaka fakulteter i 1973. (Yleisopas 1998-1999, 7.)

För tillfället är Jyväskylä universitet den sjätte största högskolan i Finland. Antalet studenter i de fem fakulteterna var den 31 maj 1998 cirka 12 400. På kampusen finns det drygt 300 utländska studerande. Av fakulteterna är den humanistiska fakulteten störst och den idrotts- och hälsovetenskapliga fakulteten den enda i Finland. Den 1 maj 1998 grundades den ekonomiskvetenskapliga avdelningen som hör till den samhällsvetenskapliga fakulteten. (Yleisopas 1998-1999, 7.) På den humanistiska fakulteten kan man studera bl.a. engelsk filologi, nordisk filologi, romansk filologi, germansk filologi och det ryska språket som huvudämne och bli språklärare. Men man kan inte specialisera sig på tolkning eller översättning. (Yleisopas 1998-1999, 11.)

Institutionen för nordiska språk i Jyväskylä undervisar principiellt i svenska men det finns också möjlighet till att studera norska och danska, möjligen också isländska och färöiska. Studierna innehåller kurser i grammatik och praktisk språkkunskap, i språkvetenskap samt i svenskspråkig litteratur och kultur. Institutionen bjuder också två enstaka studieenheter för studerande som är intresserade av Norden. Den ena kursen koncentrerar sig på det danska språket och den danska litteraturen. Den andra kallas

Nordiska kulturstudier och den innehåller enheter om de nordiska länderna och deras kultur. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996-1998, 19.) Universitetet har inga samarbetsavtal med de nordiska universiteten men studerandena kan ansöka NORDPLUS-, NORDLYS- eller NORDLIKS-stipendier. Genom NORDLYS kan studeranden söka sig till universiteten i Köpenhamn, Reykjavik, Oslo, Trondheim, Bergen och Stockholm. (Yleisopas 1998-1999, 91-92).

7.1.3 Joensuu Universitet

Den 25 i mars 1969 fick staden Joensuu sin egen lagstadgade högskola. På den tiden fanns det bara två fakulteter, den humanistiska och den naturvetenskapliga fakulteten. Vid de båda fakulteterna var det förbjudet att bedriva vetenskaplig forskning och lärarna och professorerna ägnade sig åt undervisningen. Från och med år 1983 har universitetet bedrivit forskning. Samma år grundades fyra nya fakulteter, den pedagogiska, den matematisk-naturvetenskapliga, den samhällsvetenskapliga och den skogsvetenskapliga fakulteten. Namnet förändrades från Högskolan i Joensuu till Joensuu Universitet den första i januari 1984. (Numminen 1987, 23- 24.)

I dag finns det över 6 000 studerande vid de fem fakulteterna. Cirka 1 000 av studerandena studerar i Nyslott på en institution för internationell kommunikation som ger kompetens för översättning och tolkning och på en institution för lärarutbildning. (Yleisopas 1997-1998, 9.) På institutionerna för främmande språk kan man studera engelska, svenska, ryska och tyska som huvudämne (Yleisopas 1997-1998, 50). Institutionen för svenska språket undervisar inte bara i svenska utan också i danska, norska och isländska (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1997-1998, 159-160 och 166).

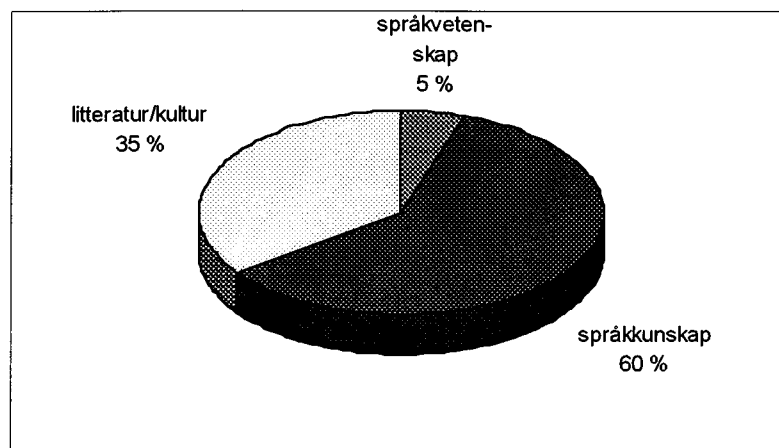
Joensuu universitet samarbetar med de norska universiteten i Oslo och Tromsø, de svenska universiteten i Göteborg och Umeå samt med Högskolan Sundsvall Härnösand i Sverige. (Yleisopas 1997-1998, 73). Studerandena får ansöka också om NORDPLUS-stipendier. Universitetet är också med i Nordisk Forskarutbildningsakademi (NORFA)

som utvecklar nordisk forskarutbildning, arrangerar symposier och kurser och delar ut stipendier. (Yleisopas 1997-1998, 68, 72.)

7.2 Examensfordringarna i studiehandböckerna

7.2.1 Kurserna i grundstudierna

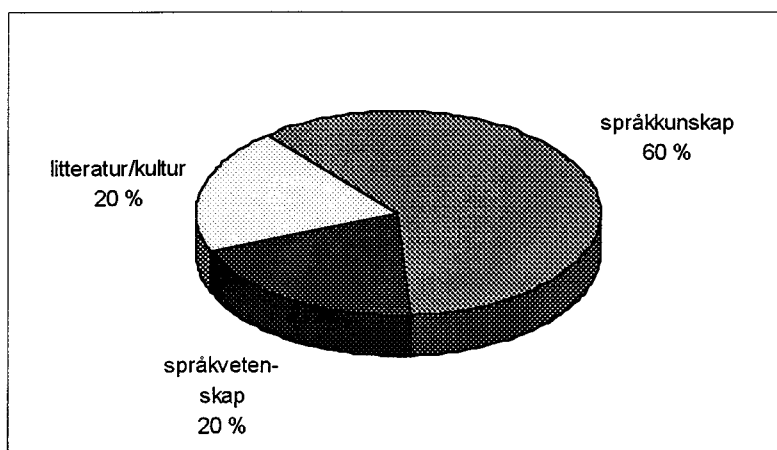
Antalet studieveckor i grundstudier i Åbo är totalt 20. Institutionen har inte specificerat målsättningar för studier. När det gäller jämförelsen med andra institutioner finns det några specialiteter. Institutionen satsar på översättning i form av kurser i både muntlig och skriftlig översättning. Antalet studieveckor för det hela är fyra i jämförelse med en och en halv studieveckor i Jyväskylä och två studieveckor i Joensuu. Största delen av kategorin Litteratur och kultur baserar på kursen i litteratur och stilistik. Den ger fem studieveckor. Kategorin språkvetenskap står utanför de två andra kategorierna. Den enda kursen kallas grundkurs i allmän språkvetenskap. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1997-1998, 255- 259.)



Figur 1 Grundstudier på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet

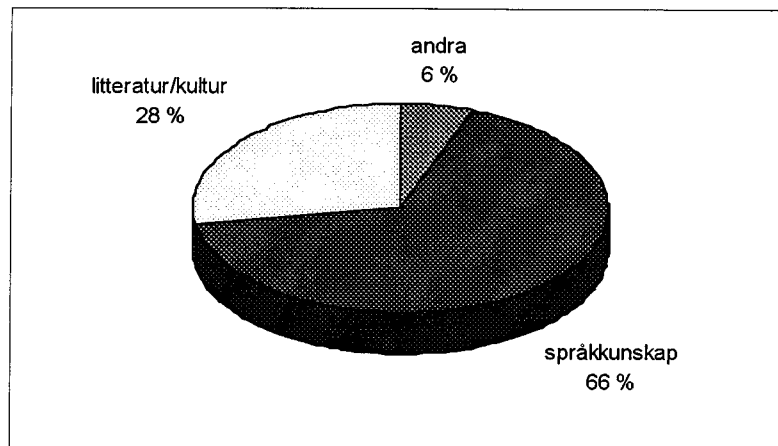
I Jyväskylä är antalet studieveckor för grundstudier 15 och betoningen tycks ligga på kategorin språkkunskap. Det finns kurser av alla slag från uttal till grammatik och samtal till uppsatser. Enligt institutionen ger grundstudier kunskaper och färdigheter att

klara sig i enkla muntliga och skriftliga kommunikationsituationer. Ytterligare insätter studierna studerandena i den svenskspråkiga kulturen och litteraturen samt i det vetenskapliga studerandet av det svenska språket. Detta syns som jämlikhet mellan kategorierna språkvetenskap och litteratur/kultur. I den förra finns det grundkurs i språkvetenskap, och i den senare en kurs i litteratur och en i realia. (Humanistisen tiedekunnan opinto opas 1996-1998, 24-26.)



Figur 2 Grundstudier på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet

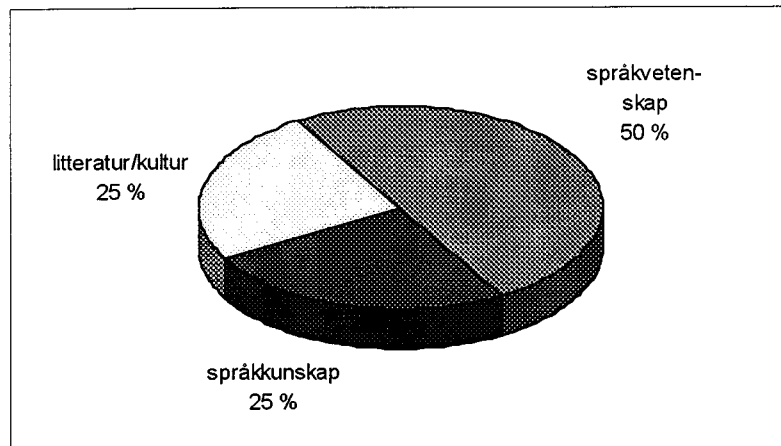
På institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet är principen att de kunskaper och färdigheter som krävs ska skaffas stegvis. Andelen av kurser i muntlig och skriftlig framställning och grammatik är 12 studieveckor, vilket gör 66 procent av det totala antalet studieveckor i grundstudier vilket är 18. Som vi ser finns det inga kurser som kunde kategoriseras till språkvetenskap. Kategorin litteratur/kultur innebär tre studieveckor skönlitteratur och två kurser i realia. I jämförelse med Åbo och Jyväskylä är Joensuu det enda universitet där det finns en kurs som leder in studerandena på de akademiska svenskstudierna. Denna kurs ingår in i kategorin andra. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1997-1998, 149-155.)



Figur 3 Grundstudier på institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet

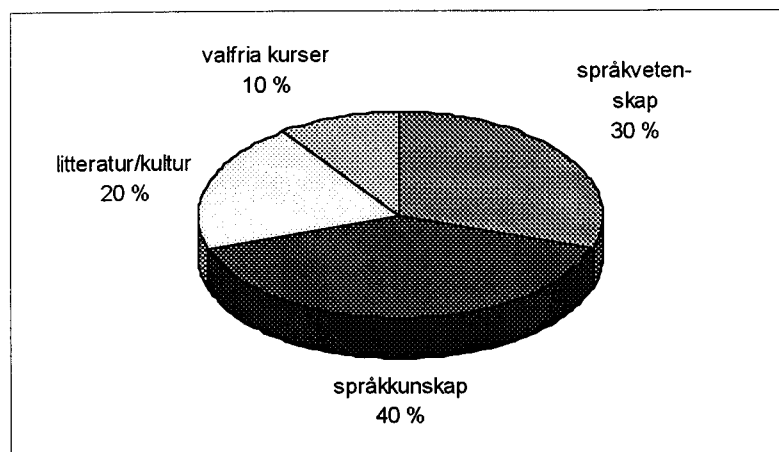
7.2.2 Kurserna i ämnestudierna

Institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet tycks vara konsekvent när det gäller kurser i översättning. I ämnesstudier finns det nämligen kurser i både muntlig och skriftlig översättning. Därtill finns det en kurs i muntlig framställning i kategorin språkkunskap. Det som är iögonfallande i examensfordringarna är att det finns inga valfria kurser eller språkpraktik utan dessa kommer senare i fördjupade kurser. Kategoriernas procentuella andel av totalmängden 20 studieveckor är nästan identiska. I kategorin språkvetenskap finns det en kurs som kallas svenska språkets utveckling och en som kallas svenska dialekter. Ytterligare finns det proseminarium. I den litterära och kulturella sidan hittar vi grundkurser i norska och danska samt en litteraturkurs. Allt som allt närmar sig skillnader mellan kategorierna varandra i jämförelse med grundstudier på samma institution. (Humanistisen tdk:n opinto-opas 1997-1998, 259-261.)



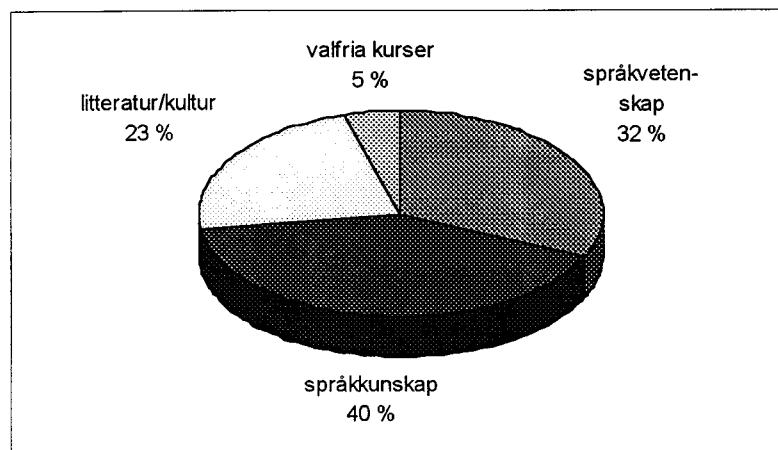
Figur 4 Ämnestudier på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet

20 är det totala antalet studieveckor i Jyväskylä. Enligt studiehandboken är syftet att insätta studerandena in i den teoretiska analysen på ett djupgående sätt. Muntlig och språklig språkkunskap ska höjas på ett nivå som inte avviker störande från nativspråket. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996-1998, 19.) De två största kategorierna, språkkunskap och språkvetenskap är betydligt större än kategorier litteratur/kultur och valfria kurser. Kurser som förbättrar språkliga kunskaper innebär uttal, översättning, samtal, grammatik och språkpraktik. Alla dessa ger åtta studieveckor sammanlagt. Kategorin litteratur/kultur sätter studerandena in bl.a. i de nordiska grannspråken. Kategorin valfria kurser är en liten del av alla kurser men den finns. (Hum.tdk:n opinto-opas 1996-1998, 26-30.)



Figur 5 Ämnestudier på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet

Liksom i Jyväskylä kan kurserna i ämnesstudier delas i fyra kategorier också i Joensuu. Det totala antalet studieveckor som krävs är två flera än i de två andra fallen. Av de 22 studieveckorna är nio studieveckor uppslukade av kategorin språkkunskap. Kategorin är mycket mångsidigt med kurser i uttal, översättning, grammatik, samtal och språkpraktik. De vetenskapliga kurserna innebär textlingvistik, språkforskning och proseminariearbetet. Kurser som skönlitteratur, danska och norska bildar kategorin litteratur/kultur som allt som allt ger fem studieveckor. Gällande de valfria kurserna måste påpekas att studerandena får genomgå från en till tre valfria kurser. En kurs är minimum och tre maximum. Varje kurs som nämns i det följande ger en studievecka: språk teori, klassrumssvenska, svenska filmer och Svenska Klubben som är kursen i samtal. Dessa kurser kan inkluderas också i fördjupade studier. (Hum. tdk.:n opinto-opas 1997-1998, 155-162.

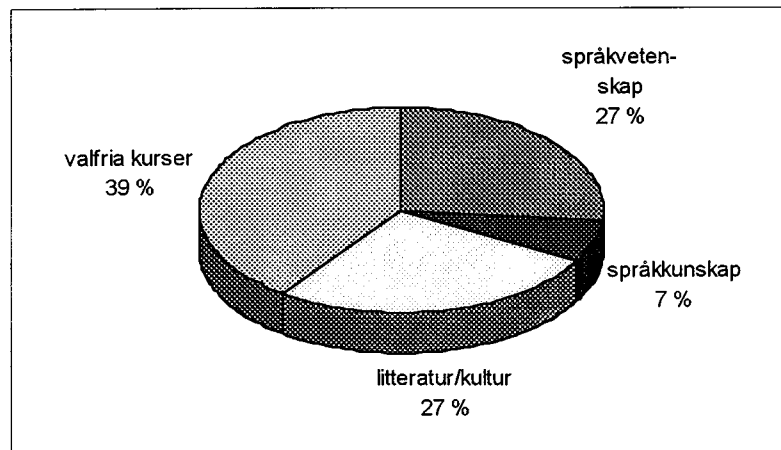


Figur 6 Ämnestudier på institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet

7.2.3 Kurserna i de fördjupade studierna

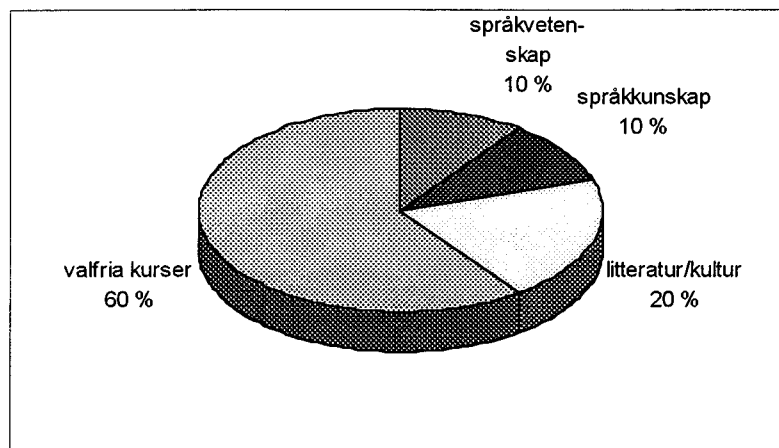
Den högsta nivån av de akademiska studierna på institution för nordisk filologi vid Åbo universitet förutsätter att studeranden samlar ihop 15 studieveckor i olika kurser och gör sin Pro gradu -avhandling som ger 20 studieveckor. Strukturen i denna studieenhet är lite annorlunda i jämförelse med grundstudierna och ämnesstudierna. Den största kategorin är inte längre språkkunskap utan valfria kurser. Det som överraskar är att språkpraktik ligger i den sistnämnda kategorin. Andra valfria kurser är t.ex. finlandssvensk litteratur,

fortsättningskurs i norska och modern norsk litteratur. Kultur/litteratur och språkvetenskap är lika stora med fyra studieveckor. I den förra ingår grundkursen i danska eller norska och kursen i fornisländska medan den senare innehåller laudaturseminariet. Den minsta kategorin innehåller en studievecka översättning. (Hum. tdk:n opinto-opas 1997-1998, 261-264.)



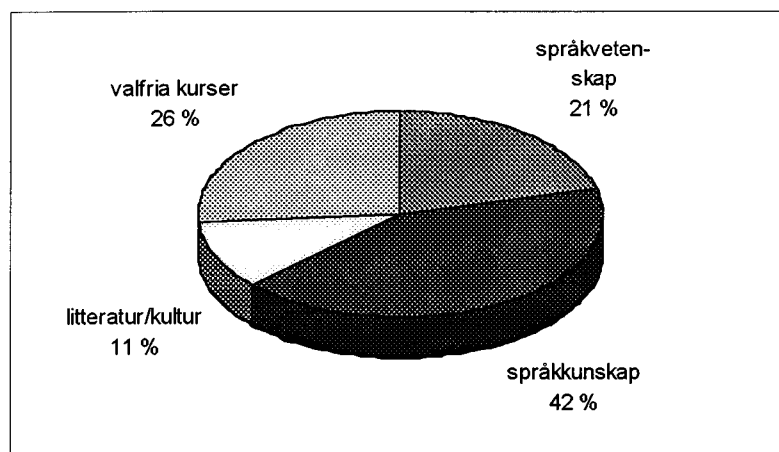
Figur 7 Fördjupade studier på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet

Det totala antalet studieveckor i fördjupade studier i Jyväskylä är fem mera än i Åbo. Tendensen att minska andelen språkkunskap framkommer här liksom i Åbo. Översättning är det element av språkkunskapen som överlever till fördjupade studier också i mellersta Finland. Kategorin litteratur/kultur är värd fyra studieveckor och språkvetenskap två studieveckor. I den förra studerar man norska och danska och i den senare gör man laudaturseminariearbetet. Man måste komma ihåg att andelen t.ex. språkvetenskap blir större om studeradena vill välja vetenskapliga kurser till sina examina. Detta gäller inte endast institutionen vid Jyväskylä universitet utan också institutionerna vid Åbo och Joensuu universitet. Den överlägset största kategorin är valfria kurser med 12 studieveckor av 20. Teoretisk språkvetenskap, språkhistoria, litteratur och lignvistiska forskningsmetoder är kurser som studerandena får välja mellan. Med dessa kurser och denna struktur av den sista studieenheten före den fördjupade vetenskapliga avhandlingen syftar institutionen till att studeranden ska utveckla sin kännedom om de teoretiska språkstrukturerna och förmågan till den vetenskapliga analysen. Meningen är också att nivån i de muntliga och skriftliga språkkunskaperna är hög. (Hum. tdk:n opinto-opas 1996-1998, 30-37.)



Figur 8 Fördjupade studier på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet

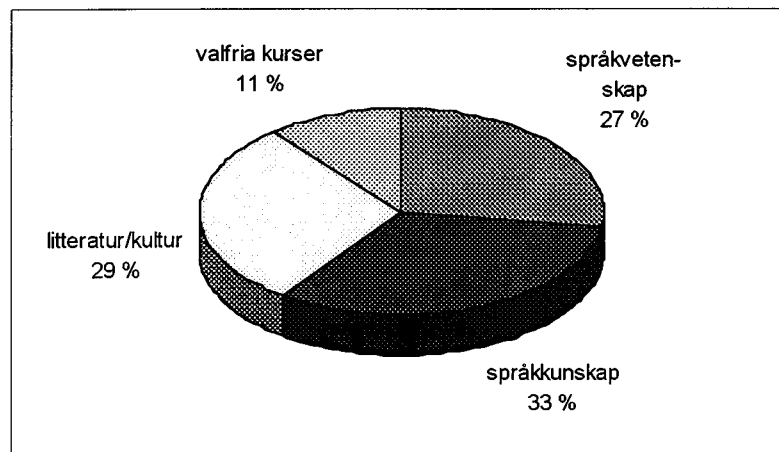
Examensfordringarna på det tredje universitetet avviker från andra i det avseendet att språkkunskaperna spelar en stor roll också i fördjupade studier. Kursutbudet är lika mångsidigt som tidigare. Det finns fortfarande uttal, översättning, samtal och grammatik. Denna kategori tar åtta studieveckor av det totala antalet som är 19. De övriga kategorierna är nästan lika stora. Litteratur/kultur innehåller en kurs i isländska och en i äldre svenska. Seminariet representerar vetenskaplighet med fyra studieveckor och Pro gradu med 20 studieveckor. I de valfria kurser hittar vi t.ex. skönlitteratur, syntax och. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1997-1998, 162-169.)



Figur 9 Fördjupade studier på institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet

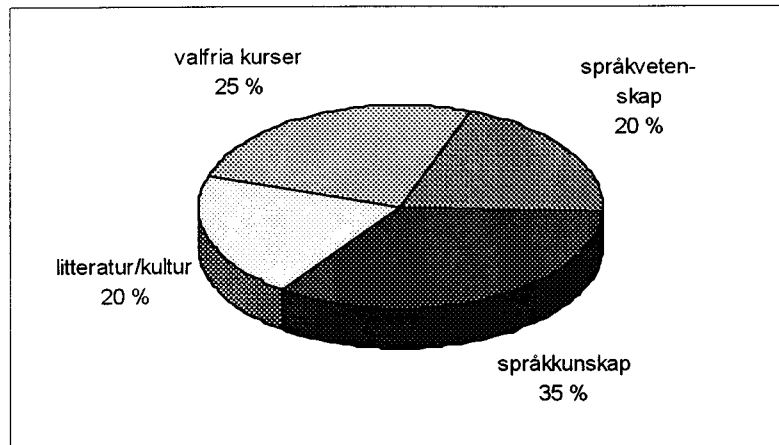
7.2.4 Helhetsbild

Trots att kategorin språkkunskap blev mindre och mindre i ämnestudier och fördjupade studier är den den största kategorin när alla kurser i de tre studieenheterna adderas. Skillnader mellan kategorierna är inte stora inom institutionen och det finns inte märkvärdiga skillnader mellan institutionerna heller. Den procentuella andelen valfria kurser ligger mellan 25 i Jyväskylä och 10 i Joensuu.



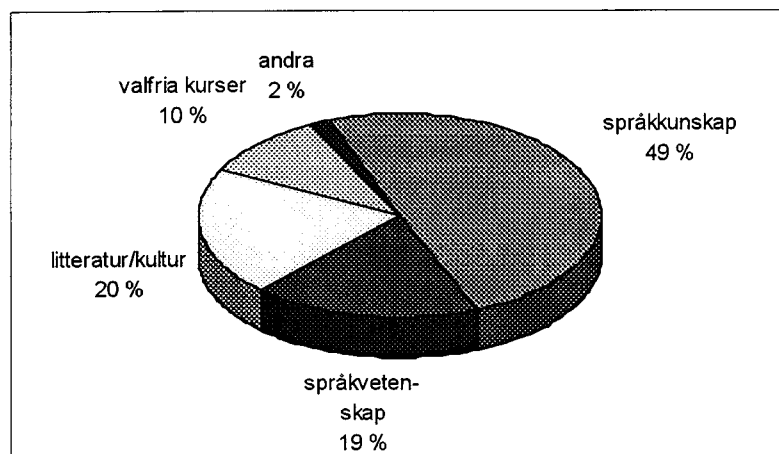
Figur 10 Examensfordringarna på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet

Strukturen i filosofie magister examen på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet ytterst balanserad. Den procentuella andelen i olika kategorier är nästan densamma. Kategorin valfria kurser är överlägset störst av alla de tre institutionerna och kategorien litteratur/kultur och språkvetskap är nästan lika stora som i Joensuu. Den största kategorin i Jyväskylä placerar sig mellan Joensuu med 49 % och Åbo med 33 %.



Figur 11 Examensfordringarna på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet.

På institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet betonas språkkunskap. Andelen denna kategori är nästan hälften av fordringarna vilket påverkar på utbudet av kurserna i andra kategorier. 10 % av kurserna är valfria för studerandena. Det är inte mycket men i denna jämförelse klarar den sig ganska bra. Beroende på stora avvikelser mellan kategorierna är strukturen i denna filosofie magister- examen mest obalanserad. Hur denna syns på gräsrotsnivån ser vi i kapitel 7.



Figur 12 Examensfordringarna på institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet

7.3 Examensfördringarna och institutionerna ur studerandenas synvinkel

7.3.1 Åbo universitet

Studerandena i den första intervjun var alla kvinnor som var aktiva i institutionens studentorganisation. Informanten som kallas här 'A' är 22 år gammal och kommer från Tammerfors. Hon började studierna i Åbo 1995 och har gjort nästan alla kurser i de fördjupade studierna. Informant 'B' är 27 år gammal och kommer från Torneå. Hon studerar kurser i ämnestudier och i de fördjupade studier. Grundstudier började hon 1996. Den tredje informanten i gruppen är 24 år gammal och har studerat sedan 1993. Informant 'C' kommer från Esbo och också hennes studier i Åbo har skridit till de fördjupade studierna.

7.3.1.1 Att komma in vid ett universitet

Informanternas svar på det första temat kan delas i tre huvudkategorier som alla beskriver de känslor och förväntningar som en ny studerande har när hon/han börjar sin akademiska karriär. Kategorierna är utgångspunkten för studierna, framgång i studierna och de motiverande faktorerna.

När det gäller utgångspunkten för språkstudierna tycks intresset för främmande språk vara en gemensam faktor i informantgruppen. Detta leder till att informanterna har sökt sig till platser där språket används. En av informanterna har studerat i Sverige, den andra har studerat i en svenskspråkig folkhögskola i Finland och den tredje har använt språket i vardagliga situationer på hembygden. Ur dessa utgångspunkter är svenskstudier den lättaste vägen till universitetet. Två av de tre informanterna har tagit sikte för att bli språklärare. De har drömt om det redan som barn och satsar på det under sina studier. Trots detta tycker A att hon är tvungen att bli lärare eftersom att ta lärarexamen är den enda möjligheten om man vill ha ett yrke vid Åbo universitet. Informant C som inte kommer att bli lärare läser journalistik som biämne och skaffar sig kompetens på detta

sätt. Hon kom till Åbo därför att hon ville bosätta sig långt borta från föräldrarna men också för att läsa italienska som huvudämne. Ett annat motiv för att studera i Åbo som kommer fram i intervjun är att det fanns inga böcker i inträdesprovet. Till sist framkommer att utgångspunkten i detta fall innehåller också en yttre faktor och en inre faktor som antingen hör till intresset för språket, viljan att skaffa sig ett yrke eller det allmänna systemet vid Åbo universitet. Gällande den yttre faktorn tackar en av informanterna sina föräldrar som inspirerade henne till akademiska studier. Hos den andra är det den inre känslan som uppmuntrade henne att söka sig till den akademiska utbildningen.

Från utgångspunkterna flyttar vi till studieframgång och de tankar som väcks när informanterna tänker på de år de mer eller mindre har ägnat sig åt studierna. Först kommer informanterna att tänka på problem de mötte under det första studieåret. De kände inte systemet och behövde handledning. De ville veta mera om hur högskolesystemet fungerar men de ville också veta vad de vill nå under de kommande åren. Redan i början märkte de att gymnasiet och universitetet är mycket olika studieplatser. För att bli utexaminerad är det inte tillräckligt att komma in vid universitetet och ha ett huvudämne utan man borde också ha ett biämne eller flera biämnena.

(1) A: [...] kai se on aina vaik sua kuin opastettas ellei sul oo henkkohtasta avustajaa vieressä, niin se on vaikeeta alottaa täällä (vid universitetet) kun tää on kuitenkin niin erimuotosta. Ja sit se ku mä pyrin niin en tajunnu et sivuaineita ei tosta vaan voi ottaa. Et mul oli se käsitys, et kun tänne pääsee lukeen jotain pääaineena, et voi ottaa sivuaineen. Mut kielis on kaikis se koe.

Senare har informanterna märkt att motivationen till att studera inte har förändrats under studieåren.

(2) C: Ei oo oikeestaan muuttunu (motivation), ei voi sanoo.

B: Mullon kans toi vähän sama.

De tycker att de inte ännu är för gamla att studera lite längre och njuta av studentlivet. Trots det tycker informant C att man kunde ha varit lite flitigare med svenskstudierna. Men samtidigt är hon glad över att hon klarar sig ekonomiskt och att det inte finns bråttom. Gällande pengar, som i detta fall betyder studiemedel, framkommer det kontroversiella åsikter. Å ena sida vill man inte slösa 55 studiemedelsmånader till onödiga kurser men å andra sida tvingar statens ekonomiska stöd inte att studera flitigare. Under studierna har studerandena också lärt sig att njuta av sommaren och dess förstärkande verkan.

Enligt intervjun skapar utgångspunkten för studierna och studieframgång grunden för hur motiverade studerandena är. I denna intervju är sambandet mellan dem klart. En stor motivering kommer från vetandet att det finns arbete för lärarna och att man har förutsättningar för att bli en bra lärare. Denna motiverande faktor ställer krav på informanter för de vet att man måste få rättigheten till pedagogiska studier och biämnena. Informanterna har tillägnat sig detta ganska bra.

(3) A: Kaikki väylät oli tavallaan auki, ei ollu mitään semmost blokkii, et ei vois lukee jotain, kaikki oli saatavilla. Sit tuli viel isompi motivaatio, et nyt se (att bli lärare) oli mahdollista. Et nyt se on vaan must itestä kiinni.

Den andra motivationsfaktorn är också relaterad till arbetet. Informanterna medger att vitsorden motiverar men de kan inte definiera vad som är så viktigt i dem. De säger att de är nöjda med goda kunskaper eftersom de utmärkta kunskaperna inte har någon betydelse när man söker arbete. De är nöjda med vitsord som ger dem gott humör. Detta beror på kursen lika mycket som på vitsorden man får. Om kursen är nyttig satsar man mera på den och vill också ha bättre vitsord och vice versa.

(4) A: [...], jos on semmone olo, et täst on hyötty, nii viittii lukeekin ja tietää et niihin voi palata myöhemmin, jos on jotain muistiinpanoja itellä. Mut jos on tosiaan sellast et en kyl tuu koskaan tarviimaan, niin on hirveen vaikee saada ittens lukemaan niin et sieltä tulis joku kolmonen.

Men när allt kommer omkring är vitsordet ett tveeggat svärd. Informanterna är inte säkra på om goda vitsord ökar eller sänker motivation. De tycker att kurserna på deras institution är för lätta och att detta leder till en nonchalant attityd till studierna. Studierna tas inte på allvar och det bästa möjliga resultatet förblir oåtkomligt. Att kursen är intressant motiverar också i någon mån. Vad intressant betyder klarar informanterna inte.

Den tredje faktorn som ökar motivation är att jämföra studentlivet med livet utan studier. Informanterna medger att de är lyckliga över att de har studieplats och att de har planer för framtiden. Om de inte studerade skulle de inte veta vad annat de skulle göra. Informanterna har fått känna arbetslöshet före studietiden, osäkerhet i början av studierna och arbetslivets krav under studierna.

(5) A: [...] et on jossain tehdastyössä koko kesän, niin se on kummallisen mukavaa tulla opiskeleen. Tää on sellast rentoo, kun ei oo kaksvuoroo kuudesta kahteentoista.

Ytterligare finns det några enstaka faktorer som åtminstone inte hindrar uppkomsten av motivation. För att börja med har informanterna viljan att visa att de kan ta examen och på detta sätt kröna de ansträngningar som studierna kräver. Ett exempel på detta är kommer från informant B.

(6) B: Tuun 800 kilometriä tänne opiskeleen, raahaan kaikki kamat, miehen ja koiran mukani. Et se on ihan sama kun vaan selviä kaikista kursseista.

Att nå sitt mål gällande antalet studieveckor och att ha tillfredsställande människorelationer är också viktiga faktorer för studiemotivationen.

7.3.1.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken

Den allmänna opinionen i gruppen är att man lovar i studiehandboken mera om kurserna än de ger i verkligheten. Enligt informanterna gäller detta inte på andra institutioner. Detta betyder inte att kurserna skulle alltid vara svårare, tvärtom. Informanterna klagar över att kurserna är lättare i verkligheten än handboken låter studerandena förstå. Kort sagt kallar informant A studiehandboken falsk. Trots att den tycks vara mera informativ än tidigare måste handboken läsas kritiskt eftersom den har brister.

(7) B: Eihän siinäkään ollu nyt viime syksylle sitä henkilönimien tutkimusta valinnaiseks esitetty ollenkaan. Et sillainki ne vaihtelee. Moni kurssi oli syksyllä mitä ei oo tossa ollenkaan ja sit se joku seminaari oli joka oli koko lukuvuoden mut kesti vaan syksyn.

Informanterna påstår att handboken är falsk och bristfällig av den orsaken att lärarna inte deltar i processen att skapa examensfordringar utan det är enstaka personer på/utifrån institutionen som fattar beslut om dem. Till slut kritiserar informanterna priset på handboken. Den kostar 30 mark och innehåller alla institutioner som finns på universitetet. De skulle hellre betala bara för de delar av handboken som de behöver för sina studier.

För studerandena är studiehandboken nyttig men inte den enda vägledaren under studietiden, säger informanterna. De minns att under den första studieåren var det svårt att läsa handboken och att man behövde tutorhjälp för att skaffa och tolka den. Också på anslagstavlan hittade man lättare den information man behövde än i handboken.

(8) C: Et jotenki oli tääl laitoksella ja katto ne mitä oli seinäl ja mitä tutorit sillon opetti ja neuvo ja sit sen mukaan.

I handboken läste man om högskolestudier i allmänhet, boende och studiemedel. Som mera erfaren studerande vet informanterna att det lönar sig inte att lita på institutionens rekommendationer om i vilken ordning kurser borde genomgås.

(9) B: Ja sekin et on noit hiivatin suosituksia, et tämä kannattaa suorittaa ensimmäisenä ja tämä toisena. Et ei noihin sillai hirveesti luottanu.

Men efter kursen är handboken mycket nyttigt. I den märker man vilka kurser man har genomgått och vilket är vitsordet. Handboken hjälper också att skapa en helhetsbild om hurdana examina man kan ta på universitetet och hurdana kurser studerandens egen examen innehåller.

Som förbättringsförslag nämns att både lärare och eleverna måste iaktas i planeringen av fordringarna. Planeringsarbetet måste basera sig på färskare idéer och anteckningar som innehåller det som undervisas på kursen. Detta kräver att interaktion mellan lärare och studerande borde vara aktiv och smidig. Studerandena borde för sin del sätta sig in i systemet så att de kan påverka på det.

(10) A: Kyl mun mielestä pitäis oppilaat jollain tapaa velvottaa mukaan siihen toimintaan. [...] Mut et vaikka pääainelukijat omassa aineessaan tai joku systeemi, et siel olis enemmän niitä aktiivisii. [...] Mut esimerkiks tääl meidän laitoksella kommunikointi on niin ääreisvähäistä opettajien ja oppilaiden välillä, niinku ei sitä oikeestaan oo.

Vad institutionsrådet borde göra är att behandla examensfordringarna också på andra nivåer än bara på den administrativa nivån.

(11) C: Eipä siellä kurseista paljon mitään mun mielestä olla puhuttu. Ne on jotain hallinnollisia asioita, joihin pienellä opiskelijalla ei ole mitään sanomista.

Problemet med studiehandbokens bristfällighet och priset på den kunde lösas genom att bjuda studerandena på en uppdaterad stencil som de kunde hämta på institutionen i början av varje termin. Detta och andra förverkligade förbättringar skulle säkert ha en omfattande och långvarig inverkan på andan på institutionen.

7.3.1.3 Avläggande av kurserna

Att tala om examensfordringar leder till diskussion om lärarens roll, undervisningens kvalitet, andan på institutionen och hur tentamina genomförs. Men det framkommer också flera kurser som informanter av en eller annan orsak kommer ihåg. Innan vi går till de enskilda kurserna kartlägger vi de saker som skapar ramarna för undervisningen och inläringen på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet. Om undervisning och kursernas innehåll talar man inte på institutionen påstår en av informanterna.

(12) A: Mun mielestä tuntuu muutenkin, et näiden kurssien sisältö varsinkin tällä laitoksella, se on niin tabu et ensinnäkään muut opettajat ei kommentoi mitä toiset tuolla opettaa, niistä sisällöistä. Ja kaikki hoitaa sen omansa sillai et kukaan ei pääse kattomaan sinne sisään.

:

Lärarnas inställning till studerandenas feedback är negativ och lärarna reagerar på den mycket personligt. Detta leder till att lektioner och undervisning stampar på stället år ut och år in.

(13) B: [...] se (läraren) lukee kaikki kysymykset luennol suoraa paperista, se on vetäny, se jää eläkkeelle nyt, se on vetäny sitä (kursen) 30 vuotta samalla kaavalla.

Informanterna önskar också att omsättningen bland lärarna vore större. För tillfället är det liten och den påverkar också undervisningen.

(14) A: Kyl noit vois kierrättää noit opettajii, et maksimillaan kaks kautta, jos kausi on kolmesta neljään vuotta. Et se on toivotonta, jos joku istuu täällä pitkäänki ja se on 60-luvulla kirjottanu kerran sen tunnin mallin ja sen mukaan mennään loppuaika.

De ovannämnda klagomålen motiverar informanterna med bl.a. det faktum att lärarens personlighet påverkar hur studeranden upplever kursen. Informanterna påminde mig att en av lärarens uppgifter är att motivera studeranden. Detta lyckas inte om läraren tycker att han/hon är tvungen att undervisa. Läraren som är onöjd med sitt arbete minskar säkert motivation hos en sådan studerande som har motivationen kvar. Informanterna har upplevt i praktiken hur det att lärarens löjliga beteende gör kvaliteten på undervisningen och inläringen sämre. Ett mycket sorgligt exempel på detta följer.

(15) A: Ei sen opettajan tarkoitus oo täällä mitään opettaa vaan tehdä itteensä niin pirun tärkeeks. [...] Mut sen kaikki kurssit on sisällöltään todella huonoja.

En annan sak som reser vågor i diskussionen är att högskolestudierna påminner om tiden på låg- eller högstadiet med obligatorisk närvaro på lektioner och ojämnt bemötande mot studerande.

(16) B: Tää on melkein niinku yläasteella täällä nii tunnilla istutaan.

A: [...] sit hän (läraren) sano näin, et numeroon vaikuttaa se tunnilla läsnäoleminen, periaatteessa siis läsnäolopakon heitti siinä. [...] Mun mielestä se on täysin perusteetonta, koska muilla laitoksilla [...], sä käyt siellä jos sua huvittaa, jos ei huvita, sä voit hankkia ne muistiinpanot mistä sua lystää. [...], sua ei kukaan vahtaa.

Informanerna tycker att man inte kontrollerar på andra institutioner lika mycket utan det är friare. De är upprörda om att lärarna inte är konsekventa när de bedömer studerandens frånvaro från lektioner. För tillfället följer några lärare en sådan praxis att man kan tentera kursen även om man inte hade varit närvarande i hälften av sessioner. Andra lärare är strängare med disciplin. Igen har informanterna ett förslag för att förbättra detta missförhållande. De föreslår att om studeranden är frånvarande mera än tre gånger per termin får han inte tentera kursen. Ett annat förslag innebär att oskälig frånvaro borde sänka vitsordet. Låt det följande exemplet belysa vad informanterna menar med ojämnt bemötande.

(17) B: Se ei oo tasavertasta se kohtelu kaikille. Et on tämmösiä henkilöitä jotka on poissa kymmene kertaa ja ne saa tenttiä ku muutki. [...] Pikkusen tuntuu, tosiaan, ihan pärsäkertoimella. Pärsäkerroin yliopistotasolla ei oo... sopivaa.

Innan vi biter oss fast i kursutbudet konstaterar vi att diskussion om tentamina orsakar kontroversiella åsikter bland informanterna. I början av intervjun är gruppen enig om att det är innehållet i kurserna som skulle förbättras.

(18) A: Sisältö, tällä laitoksella mun mielestä sisältö.

Efter en liten bit av diskussion märker informanterna att det finns brister också på hur man kan tentera kurserna. En traditionell tentamen efter en lektion i vilken studerandena svarar på några essäfrågor eller mindre frågor är vanligast på institutionen. Att tentera på andra sätt är ganska svårt.

(19) B: Hän oli ihan kauhuissaan, et kaikki haluaa tehdä samalla lailla (att tentera tidigare än läraren har planerat).

A: [...] hyvin ymmärrettävää, et opettajalle helpoin mahdollisuus ku nähdä vaivaa et miten tän nyt arvostelis. [...] ranskan puolella ei oo tentii ollenkaan vaan

kirjotetaan joku viidestä kuuteen sivun pituinen essee tai sitte pidetään heidän (lärarna) tunneil opetusnäytteitä, sit pidetään luentopäiväkirjoja ja tällast.

Informant C är ett undantag i gruppen eftersom hon var ganska nöjd med dåvarande situation. Dock skulle hon också stödja alternativa sätt att tentera om det fanns sådana.

Av alla kurser på institutionen kritiseras hårdast kurser som borde befrämja den praktiska språkkunskapen d.v.s. grammatik, samtal och skriftlig framställning. En av informanterna tycker att undervisningen och innehållet i de ovannämnda kurserna är värdelösa.

(20) A: Se kielitaidon kehittäminen tällä laitoksella, ni se rakenne miten se menee on alta arvostelun mun mielestä. Tääl ei missään vaiheessa kontrolloida meidän kielitaitoo. Tääl on oppilaita, jotka on aineopinnoissa ja tulee luennolta sillai et “Ymmärsit sää et mitä toi opettaja sano?” [...] (på institutionen för romansk filologi) numeron saa vasta kun on tehny hyväksyttävästi sen kielitaitokontrollin. Siel mitataan sun kielioppi, keskustelu ja sit siel on vielä kuuntelu.

Språkpraktik får inte heller utmärkt kritik. Informanterna tycker att institutionen borde kräva att praktiken vore obligatorisk och studerandena borde genomgå den i Sverige, inte i något annat land i Norden. Det bästa vore att koncentrera sig på den under ämnestudier. Ytterligare riktas kritiken mot att det är möjligt att genomgå praktiken i ett svenskspråkigt område i Finland.

(21) A: Ni sen vois kirjottaa periaatteessa mistä vaan. Meil on mökki Tammisaaressa, mä oon ollu siel kaikki kesäni.

C: Mut on naureskeltu, et ku on Tammisaarest, et kirjottas vaan oman elämankertansa ni hyvi menis. Varmaan menis läpi täällä.

Den väsentligaste bristen med grammatikkursen tycktes vara intensiteten i vilken kursen utförs. Sessionen tar fyra timmar per gång varje vecka och informanterna tycker att det är för mycket. Det vore bättre om man delade den i två två timmars sessioner per vecka.

(22) B: Grammaahan oli neljä tuntia putkeen ja iteki oli hengästynyt kun sillä opettajalla oli sellane vauhti päällä.

Innehållet lider av intensiteten. Studerandena orkar inte lyssna på fyra timmars lektion eller hinner inte skriva anteckningar tillräckligt effektivt för att de skulle lära sig någonting. Det som saknas på kursen är mera övningar och tid som skulle användas för att göra och rätta dem.

Gällande samtalskursen är informanterna eniga om att innehållet är av varierande kvalitet. Principen på kursen är att varje studerande inleder diskussionen en åt gången och efter det diskuterar hela gruppen. I praktiken är diskussionen konstlad, några studerande kom enkelt undan genom att inte göra inledningen eller lärarens monolog hindrar studerandena att diskutera. Informanterna förundrade sig också att vitsordet baserar sig på tentamen inte på samtalet på sessioner.

(23) A: Niin se loppukoe on semmone et mennään yhen opettajan luo ja ensin keskustellaan hänen kans. Ja sit pitää lukee semmone teksti siinä, siis äänee, minkä jälkee hän kuuntelee ja sanoo, et saat kolmosen.

Trots den negativa kritiken som framkom under intervjun fanns det också någonting positivt att säga om kursen i samtal. Informant B var nöjd med sin aktiva prestation och informant C hade positiva erfarenhet om samtal I. Kursen var lätt, samtalsämnen aktuella och kursledaren förberedde studerandena för tentamen på förhand.

Kursen i skriftlig framställning kritiseras ganska kort genom att säga att den är ingen vidare kurs. Informanterna tycker att standarden på de uppsatser studerandena skriver är sämre än på uppsatserna i studentprovet. Trots det är det möjligt att få vitsordet 3- eller 3 om språket är grammatiskt relativt rätt. Att skriva fyra godkända uppsatser räcker till att genomgå kursen.

När det gäller kurser i kultur/litteratur listar informanterna kurser i olika nordiska språk som institutionen bjuder. Först tycker de att obligatoriska kurser på danska, norska och isländska är onödiga eftersom man inte behöver dem när man blir svensklärare. Informant C är oenig och motiverar detta med faktumet att de obligatoriska kurserna och de frivilliga kurserna i de fördjupade studierna såsom dansk litteratur är bra för omväxlingens skull. Men hon tillsätter också att hon inte är intresserad av dem. Informanterna A och B har motsatta erfarenheter av kursen om nyisländska. Den kurs på vilken informant B gick var arbetsfyllt med hemuppgifter och hemtentamen. Kursen tog bara tre veckor men studerandena satt på lektionen två timmar åt gången tre gånger per vecka. Informanten klagar över att tempot på kursen var så snabbt att man inte hann att lära sig någonting. Från studerandenas synpunkt skulle en fem till sex veckor lång period ha varit mycket bättre. Informant A hade varit på samma kurs som tog endast två veckor och anspråksnivån var märkbart lägre.

Efter detta nämns och kritiseras också andra kurser under en och en halv timmars intervju. Informanterna är av den åsikten att kursen som heter svenska språkets utveckling är krävande. Orsaken till detta är att läraren talar flytande rikssvenska och antar att också studerandena gör detsamma. Ett bra vitsord för denna kurs kräver mera arbete än det krävs på de kurser som leds av en finsk lärare. Lite annorlunda saker kritiseras när det gäller en kurs i finlandssvensk litteratur. Informanterna är inte nöjda med grunderna för vitsordet och sättet på vilket läraren tar fram målsättningen och kraven på kursen. Kursen kunde ha varit mera intensiv för två timmar varje vecka under hela termin var inte så mycket

(24) A: Täysin kohtuutonta jälkikäteen sanoo, pitäs tunnin alussa sanoo, et jos et avaa viittä kertaa suutas niin se on essee.

Proseminariet och laudatureseminariet behandlas tillsammans eftersom de båda representerar den vetenskapliga sidan i examensfordringarna. På institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet tycker studerandena att det inte finns någon vetenskaplig undervisning på deras institution.

(25) B: Kyllähän siellä proseminaarissa yritettiin sitä tieteellisyyttä tuoda, et jokainen luki jostain opuksesta kappaleen ja esitteli ryhmälle.

(26) A: [...] se opettaja ei nää sen verran vaivaa, et se opettas meille miten tieteellinen aine tehdään vaan se laittaa tekeen sen jonain ryhmätyönä. [...] Meil on todella hutera pohja siihe miten se kirjoitetaan.

Proseminariet genomförs genom att varje studerande i proseminariegruppen ger en summering av ett kapitel i en bok läraren har valt. Läraren undervisar inte på lektioner utan studerandena presenterar sina prestationer och på detta sätt undervisar studerandena sig själva. I den grupp där informant B var hände det så att tiden på lektioner räckte inte till att behandla alla summeringar eftersom läraren talar om sitt personliga liv. Det följande exemplet visar att det inte finns mycket vetenskaplighet kvar på proseminariet.

(27) B: Mul oli kaikist eniten hyötyä siitä, ku mulle tuli viimeset sivut siitä kirjasta ja mul oli niinku miten merkitään lähdeluettelo ja tehään ne viimeistelyt ja oikoluvut ja millon kopioidaan ja miten tehään kaikki.

C: Mä tutkin sitä proseminariaani seminaarii varten ja mul ei ollu yhtään viitettä esimerkiks koko työssä ja se on menny ihan täysillä läpi.

På laudatureseminariet fyller de yttre omständigheterna åtminstone kraven på undervisningens vetenskapliga karaktär. Det finns en opponent för varje seminariearbete

och gruppen diskuterar om det. Men under förberedelsen av arbetet är det svårt att få handledning. Brist på handledning står i förbindelse med ämnet.

(28) C: Tuol seminaarissa menee aika kirjava määrä aiheita läpi mut se just, et ei sit neuvojakaan tuu, jos menee kysyyn.

A: Ne on hirveen sellasia kategorisoituneita aiheita, et jollaki saattaa olla are-loppuset slangisanat a:sta e:hen ja seuraavalla ne on e:stä h:hon.

B: Mulla sattuu kans slangisanat. Hän (läraren) oli itte kinnostunu vanhoist germaanisista lainoista mitä on suomen kielessä, niin kaikilla muilla oli vahvoja adjektiiveja tai substantiiveja.

Informant A gör sitt arbete om svenska och franska idiom och uttryck som innehåller orden *hjärta* och *huvud*. En glad överraskning på sitt sätt är seminariegruppen som ledas av institutionens professor.

(29) A: Se (professorn) kysyy meilt aina, et mitä me nyt käydään läpi [...]. Se on sillain ihan mukava, et se on hirveen vastaanottavinen se proffa. [...] siltä voi kysyy kaikkee ja se ottaa selvää. Se tuntee ihan tärkeeks sen jutun.

Till slut av detta tema träffar informant A träffar i intervjun och undrar om det finns likadana fordringar på varje finska universitet.

7.3.1.4 Helhetsbedömning

Som sammanfattning kartläggs vad informanterna tycker om sin institution som helhet. Att bedöma institutionen enligt hurdana färdigheter den ger och hurdant inflytande studerandena har är gemensamt för alla tre intervjugrupper. Ytterligare finns det några särdrag på varje institution. Vitsordet institutionen får är ett rätt så hopplöst resultat.

Informant A talar för alla tre och avslöjar att vitsordet 5 består av lärarnas verksamhet, innehållet i kurserna och interaktionen mellan lärarna och studerandena.

(30) B: Ne (lärarna) linnottautuu tonne omiin koloihinsa ja sit ne tulee tunnin ajaks ja opettaa sen mitä ne on aina opettanu. Assistentit iskee oven kiinni, et tänne et saa yhteyttä vasta kun talo kaatuu.

De grövaste bristerna gäller innehållet. Informanterna tycker att många kurser är sådana som man endast tar om man är intresserad av ett specifikt ämne. Annars är det inte meningsfullt att sitta på vissa lektioner.

(31) A: Et hirveest pitäs panostaa siihen, et ihmiset oppii tän kielen, eikä faktoja sieltä täältä tästä kielestä.

B: Kuinka monta prosenttia suomenruotsalaisista on maanviljelijöitä...

Samma lektioner och samma frågor på tentamen år efter år irriterar lika väl.

(32) A: [...] meil on tos kirjastos semmone kansio mihin yhet ahkerat opiskelijat on vieneet aikasempien tenttien kysymyksiä. Sä meet lukeen ne kysymykset läpi, siel on tasan tarkkaa samat kysymykset siel tentis ja sillä saa kolmosen. Eihän siinä opikaan mitään.

Färdigheter som studerandena får under studierna utvärderades lika kritiskt som allt annat under intervjun. För det första anser informanterna att de inte har lärt sig tillräckligt mycket för att bli lärare. De känner sig osäkra.

(33) C: Mul on semmone olo, et emmä osaa mitään.

B: Mul on ainaki tosi epävarma olo. Jumalaut, kohta on syventävät käyty.

Största delen av osäkerheten orsakas av bristfälliga språkkunskaper. Informanterna oroar sig för att kunskapsnivån inte har blivit tillräckligt hög, vilket är en oroväckande situation. De tycker att de måste förbättra sina språkkunskaper någon annanstans innan de kan gå till exempel till en arbetsintervju.

(34) A: Mää en tosiaankaan osaa niin hyvin ruotsii, sit mut päästetään täältä läpi niinku opettajaks. Siin ei oo mitään kontrollia, et joku testais mun kielitaitoo. Jos joku päästää mut opettaa, niin se on huono juttu. [...] totta kai me ollaan vastuussa meiän oppimisesta, kun me ollaan yliopistossa mut et sitä pitäis kontrolloida, [...] se on hälyttävää...

Informanternas attityd till institutionen och studierna är inte helt negativ utan andan bland studerandena och studerandenas mötesplats på institutionen, kafferummet får full poäng.

(35) A: Toi kafferummet on iso plussa.

C: Joo, se on. Ja niinku sanoin alussa se on iso ekijä miks mä oon yhä täällä.

Trots att det finns brister som gäller studierna och institutionen har informanterna inte totalt gett upp hoppet eftersom de tror att studeranden på institutionen kunde försöka förbättra situationen.

(36) A: Mistä se johtuu, et me ei olla aktiivisempii? Mehän voitais lähtee meiän suunnast tää kaikki uudistaminen. Ei sen pidä tippua meiän syliin mistään muualta.

Samma exempel leder oss till faktumet att det krävs studerandenas aktivitet och initiativ om de vill ha mera inflytande.

(37) A: Ei tääl oo meiän mielipitei kysyny kukaan missään vaiheessa. Siis sillon, jos niit ei kysytä näinki auktoritäärisessa paikassa kun tää, niin onha se hirveetä.

Informanterna är säkra på att studerandena är aktiva och ta initiativ men att dessa krafter har inriktades annanstans. Ett annat faktum tycks också vara att studerandenas attityd till att ta initiativ förändras under (studie)åren. Informant B som är 27 år gammal säger att åldern är en fördel.

(38) B: [...] sen verran on ikää tullu, et niinku uskaltaa. Mie oon aika usein äänitorvena. Opettajatki suhtautuu vähä eri lailla ku tietää, et mie oon vanhempi.

Oberoende av hur gammal eller aktiv studeranden är finns det svårigheter att få fram studerandenas problem på institutionen. Det är ingen överraskning att studerandena känner att det är svårt att få kontakt med lärarna eller att man blir nedslagen av missförhållandena.

(39) A: Tääl on lähes tulkoon joka asia persaukisellaan, et sitä työtä ois nii hirvittävästi. Kyl sen kasan alle lannistuu täysin. [...] ja sit menee niin monen mutkan kautta, siis kaikki osotteet mihin sä haluut valittaa, et se ei kerta kaikkiaan kannata.

Till slut hälsar studerandena nya kurser välkomna. Obligatorisk hörförståelse, olika svenska dialekter från alla regioner i Sverige och kurser där man lär sig språk i praktiken ligger i toppen på listan.

7.3.2 Jyväskylä Universitet

Liksom i intervjugruppen i Åbo var alla informanterna i Jyväskylä kvinnliga. Alla tre var nästan lika gamla och hade redan gjort kurser i fördjupade studier. Informant 'A' kommer från Kangasala och har börjat sina studierna i Jyväskylä 1996. Både informant 'B' och 'C' har kommit in i universitetet 1995. Den förra kommer från Lestijärvi och den senare från Vasa.

7.3.2.1 Att komma in vid ett universitet

För informanterna är professionella ambitioner den första orsaken till att studera svenska på Jyväskylä universitet. Alla informanter har drömt om språkläraryrket länge. Två av informanterna blev övertygade om saken på högstadiet och den tredje drömde om det redan som liten flicka. Alla informanterna har också positiva erfarenhet av det svenska språket. Informant A var mest intresserad av svenska i skolan. Informant B i sin tur lyckades bäst i svenska på studentprovet. Informant C glädjer sig över att hon hade en härlig svensklärare under gymnasieåren. Tack vare henne studerar hon svenska. Valet av universitetstaden är kanske inte lika enkelt men informanter tycks ha goda och tillfredsställande grunder för sina beslut. En informant hade hört positiva saker om Jyväskylä som stad och dåliga saker om andra universitetsstäder. Den andra informanten uppskattade det faktum att man behövde läsa bara ett par böcker för inträdesprovet. Den tredje följde sin vän till Jyväskylä men medge att också hon hade dåliga erfarenhet av andra universitetsstäder.

När det gäller studieframgång är informanterna fåordiga men avslöjar ändå några detaljer om den. Informant A kommer ihåg att i början av studierna var hon mycket entusiastisk att ta många kurser per termin. Nu har hon märkt att dåliga vitsord d.v.s. ettan anses vara ett misslyckande. Men i sådana fall blir hon inte nedslagen utan ilsknar till och satsar mera på kursen. Informant B tycker att det att hon har orienterat sig till studierna på institutionen för nordiska språk är en tillräcklig orsak för att inte byta huvudämnet.

I informanternas svar på frågan vilka saker motiverar återspeglas att de har tänkt mycket på saken. Vitsordet är den första faktorn som nämns. I form av ett vitsord ställer informanterna målet till varje kurs. Till följd av detta är det naturligt att motivation varierar beroende på hurdan kursen är.

(40) C: Mut se motivaatio niillä kursseilla mistä tykkää tulee siitä, et tietää et tää kohentaa kielitaitoo ja tästä on apua tulevassa ammatissa.

I kurser som är s.k. torra hittar studerandena motivation ur pengar eller viljan att veta allt om allting, vilket låter ganska pedantiskt.

(41) A: Ainoa pointti miks mä tein sen (kursen) oli se, et mä sain yhelle kesäkuukaudelle opintotuen.

B: Et jos joku kysyy tai mun täytyy keskustella tästä aiheesta jotain, mun on myönnettävä, et mä en tiijä tästä mitään. Et sitte tulee semmone, et mä en voi ottaa sitä riskiä, että mä missaisin jotain.

Med godkända kurser och goda vitsord blir studeranden språklärare vilket betyder ett yrke och regelbundna inkomster. Till och med kandidatexamen har stor betydelse i detta avseende.

(42) B: Jos sijaisuuksia tekee, niin palkkaluokka nousee aika rutkasti, että tota kysytään, et onko tutkintoo?

Men att avta lärarexamen kan också skapa stress och då är det tvånget som motiverar. Tvånget att bli färdig är självförvållat och samtidigt summan av tekniken att klara av de torra kurserna och de yrkesmässiga ambitionerna.

- (43) A: Se on pieni pakko! Ei sitä voi jäädä luennolta pois ja sitä istuu ihan apaattisena ja kattelee seiniä. [...] itellä on se tavoite, et pitäis joskus valmistua. Tietää et tähän liittyy nää kurssit, nää on käytävä.

Till slut kan man konstatera att möjligheten till att delta i planeringen och utförandet av kursen har en motiverande inverkan på studerandena.

7.3.2.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken

Fenomenet en studiehandbok behandlas i Jyväskylä med observationer om själva handboken och med observationer om hur studerandena använder den. Generellt kan man säga att kurserna låter mera lockande i studiehandboken än de är i verkligheten. Det finns till exempel en fin lista av valfria kurser som institutionen arrangerar inte.

- (44) C: Just ne lavin kurssit, ne on just sitä, et siel on hienot listat siellä oppaassa, et tällasia ja tällasia ja sit niistä kolme järjestetään.

A: Norjan jatkokurssit ja kaikki hienot mitä haluais tehdä, niit sit ei oo. Ei oo rahaa, ei oo opettajia. [...] Kuulostaa houkuttelevammalta. Saa näyttää semmosen kuvan, et meil on näin paljon tarjontaa.

Boken är informativt bristfällig också på andra sätt och det orsakar förtretliga överraskningar till studerandena.

- (45) C: Yleiset ohjeet on ylimalkaset ja periaatteessa ei sanota suoraan, että sun pitää saada jostain kurssista 2-.

B: Se vois olla sen kurssin kohalla siellä, eikä sivuja ja sivuja aikasemmin.

A: Se mitä oppaassa ei sanota, et hirveen moniin kursseihin pitää tehdä alustuksia ja esityksiä. Ne jätetään sanomatta ja sitä yllättyykin kurssin työmäärästä.

Informanterna tycker också att det skulle finnas mera information om mogenhetsprovet (maturitet). Institutionens attityd mot det irriterar informanterna eftersom de tycker att det har en stor betydelse andra kurser.

(46) A: Siitäkään ei sanota, maturiteetista ei oo oikee mitään tietoo. Oppaassakin sanotaan, että opintojen loppuvaiheessa kirjoitetaan maturiteetti, kypsyysnäyte. [...] Sitä ei niinku tajunnu, et se maturiteetti on niin tärke. Sen takia pitäs panostaa enemmän prosemmoihin.

B: Tai sit, et se on vaan suomeks vaan siihe. Vaan, vaan, vaan.

A: Nii just, et se on kauheeta vähättelyä.

Språket på studiehandboken kunde också vara tydligare så att det skulle inte leda till missförstånd mellan läsaren och utarbetaren. För informanterna var studiehandboken nämligen den första källan ur vilken de fick information om studierna.

(47) A: Sehän oli alussa ainoo mistä löysi mille kurssille pitää mennä ja mitä niissä on.

Under åren har de märkt att studerandena gör schemat med information de får på boken. Den är nyttig också i det avseendet att med hjälp av den utformas de enskilda kurserna till en helhet. Lyckligtvis har informanterna lärt sig att förstå studiehandbokens natur och struktur.

(48) B: Me nyt osataan jo tulkita tekstejä, että tietään mitä ne sanakäänteet tarkoittaa. Ja tunnetaan opettajien tyylit.

A: Ekana vuonna ei tienny, että jos otat kirjottamista, kirjallisuutta ja keskustelua, nii pitääki joka viikoks lukee kirjoja ja kirjottaa aine ja tehä alustusta.

Trots sin kritik ser informanterna väldigt bra att det inte är lätt att skriva en studiehandbok.

(49) B: Et eihän tollasta opasta voi vaan laajentaa ja laajentaa. Jossainhan se raja menee.

7.3.2.3 Avläggande av kurserna

De första tankarna som kommer fram under diskussionen om själva fordringar och kurser återspeglar väldigt bra hur stor roll studieomgivning, lärare och interaktion mellan lärare och studerande har för studerandena. I följande avsnitt kartläggas dessa faktorer som ger ramarna för kurserna.

På lektioner är stämningen apatisk på samma sätt den var på högstadiet, påstår informanterna.

(50) A: Siel on vähä semmone tunne, et ollaan hiljaa, ettei opettaja vaan kattos mua ja kysyis multa. Hirveen harva uskaltaa kysyä siellä mitään, kukaan ei halua vastata mihinkään kysymykseen.

Informanterna är besvikna på eller även upprörda över att det inte finns frihet som studerandena längtar efter efter gymnasiestudierna.

(51) C: Mulle oli ihan pikkune järkytys, että tää on ihan selvä lukion jatke. Monella tapaa.

B: Mulle se oli aika suuriki järkytys. Tai se oli suoraan sanottuna lähinnä pettymys. [...] Se meni hirveen äkkiä ohi mutta mä olin kai oottanu ilmeisesti sitä vapautta. Sitte sun täytyy kuitenkin olla kaheksalta siellä tunnilla istumassa...

Det obligatoriska närvarandet på lektioner, som vi talade om redan i avsnitt 7.3.2.1 anses slutligen vara en nytta, inte ett tvång. Informanterna accepterar det inte men medge att utförandet av kursen avgör hur allvarligt tvånget är.

(52) B: Ei se kaikilla kurssilla oo pakkko. [...] just käännöspalautuksissa, siellähän se oppiminen vasta tapahtuu. Että kyllä vaikka siellä nyt on pakko olla, niin kyllä sinne oman etunsa vuoksi menee.

C: Se on siit kurssist kii. Jotkut toteutetaan sillä lailla, että se ei onnistu ilman, että sä oot paikalla.

B: Varsinki, jos ei oo tenttiä tai loppukoetta, nii sillon...

A: [...] se työpanos kurssilla ratkasee. Mut taas jos luento järjestetään pelkkänä luentona, nii miks sitä samaa monistenippua ei lukis kotona?

Trots att informanterna visar lite förståelse för systemet kommer de till den slutsats att det är systemet som de är besvikna på, inte kursernas innehåll.

(53) B: Kurssien sisältöön en oo pettyny mut ku se ei oo hirveesti muuttunu se systeemi.

Så småningom övergår diskussionen till lärarens roll i skapandet av en motiverande stämning för studierna. Informanterna tycker att lärarnas personlighet har inflytande på vilka kurser studerandena deltar i.

(54) A: Se riippuu just tästä yhestä opettajasta joka näitä kurseja pitää. Vähänki sitä opettajaa tuntee ja tietää sen maun, nii ei halua luennol istuu.

C: Valitettavasti suurin osa opettajista on joko tosi vittumaisia tai tosi kuivia.

A: Tai molempia.

Bland lärarna på institutionen tycks det inte finnas många som saknar studerandenas kritik. Det följande är ett gott exempel på lärarnas attityd till kritik.

(55) B: Kyl meillä oliki palautekeskustelu enne joulua.

C: Sielläki tuli (tunne, että) ei ne kaipaa sitä kritiikkiä.

B: Nii, että sanokaa vaan mut mitään ei tapahu.

Det finns också ont om sådana lärare som har modet att byta ut sina undervisningsmetoder och yrkesmässiga praxis. Enligt studerandena är det faran av en ökande arbetsinsats som ligger bakom ointresset för att förnya sig.

(56) C: Et jos opettaja haluaa kokeilla uutta, nii se heijastuu kyllä sitte.

A: Nii ja huolii palautetta ittestään.

C: Tuntuu, et on hirveen harvassa niitä rohkeita opettajia.

B: Vaatiha se työmäärää, et ei voi vuodesta toiseen käyttää samoja kalvoja.

Som en följd av det ovannämnda tycker informanterna att studerandena borde vara mera aktiva i att uttrycka kritik mot det som undervisas och hur undervisas. Men det finns några hinder för att inte uttrycka om man inte är nöjd med kursen eller också om man har tyckt om kursen. Den första och grundläggande orsaken är att förhållandet mellan lärarna och studerandena är avlägset.

(57) H: Millanen opettaja- opiskelija -suhde on?

B: Melkosen etänen.

C: On semmosia opettajia, joille voi sanoa kritiikin. Mut toisille ei viiti sanoa vasta kun tietää, et jok'ikine sen kurssi on käyty. Se ihan varmasti vaikuttaa numeroon.

Som vi ser är studerandena övertygade över att negativ kritik påverkar på vitsordet läraren ger. Andra hinder är till exempel att under de första studieåren vet studeranden inte hur han kunde uttrycka sina åsikter på institutionen. Informanterna medge att studeranden som har hunnit till fördjupade studier borde inte ha svårigheter med kritiken. Problemen med att studerandena inte uttrycker sig inskränker sig inte endast till den negativa kritiken utan omfattar också den positiva kritiken. En och samma informant tycker att hon berömmar kursen om den har varit bra men tillägger lite senare att hon sällan har sagt läraren att kursen har varit bra. Att muntligt uttrycka vad som har varit positivt är svårare än att skriva beröm på en blankett efter den sista sessionen på kursen.

(58) A: Hirveen harvoin sanoo, et oli hyvä kurssi ja kivaa tunnilla.

B: Mut kyllä jos palautelappu annetaan, niin sen siihen viimeistään laitan.

Informanterna är säkra på att lärarna kan förnimma när studerandena trivs bra på lektionerna oavsett om de säger någonting om det eller inte.

(59) B: Vaikkei sitä sanoskaa, että tääl on kiva olla täällä tunnilla, nii kai se huomaa, et oppilailla on kivaa.

Det finns åtminstone en tydlig ledtråd som läraren kan söka efter om hon/han vill veta om studerandena njuter av undervisningen.

(60) A: Huomaa sen miten ihmiset osallistuu tuntiin. Kyllähän sen näkee, jos ihmiset vaan viilaa kynsiään ja on aivan veltoja.

C: Maataan pulpetilla ja välillä katotaan, et tää on tosi kivaa. [...] Toivoo vaan, et pääsis johonki.

Om tentamina är informanterna ganska eniga. Informanterna B och C skulle vilja ha mera hemtentamen i stället för traditionella tentamina.

(61) B: Kyllä kotitentti mieluummin tekee kuin tavallisen tentin. Sitä ei tarvii kaataa päähän sitä tietoo ja tulla tänne kaataa takasin.

C: Siinä mun mielestä oppii kuitenkin paremmin. Pystyy miettimään, että mitä mää tähän paperiin pistän.

Informant A anser att kurser som baserar sig på studerandenas aktivt deltagande på/ under lektioner passar bäst för henne. På institutionen finns det fortfarande för mycket s.k. traditionella tentamina men läget har förbättrats speciellt i fördjupade studier. Enligt informanterna finns de största bristerna i ämnesstudier där institutionen borde göra någonting till exempel åt kursen som kallas grannspråk. Alla informanter gläder sig över att antalet kurser som man tar genom att sitta på lektioner och läsa en tung bunt av kompendier är litet. Och om det finns sådana kan man undvika dem genom att läsa samma sak i böcker. Men det finns två problem med boktentamina. Det första gäller utbudet av kursböckerna på biblioteket.

(62) A: Mun oli pakko jättää pois, koska kirjastossa ei ollu kirjoja. [...] Ei sinne tunnille voi mennä.

Det andra problemet strider mot studerandenas önskan att delta i kursen och att lära sig nya saker genom att verka själv. På många kurser är problemet det att läraren håller sin monolog och studerandena är den mottagliga parten. Åtminstone för studerandena vore det nyttigare om de fick delta kursen mera aktivt.

(63) A: Sit semmoset kurssit missä saa tehdä kaikkee, osallistua sen kurssin sisältöön, ne on kivoimpia, niitä niinku oottaa. Sit jos on semmone, et istutaan ja katotaan vaan jotain monistetta, nii ei se kauheesti kyllä innosta.

Analysen av själva kurserna sker i fem olika kategorier. För det första behandlas de kurser som ger basen för den praktiska språkkunskapen. Kulturstudier ingår i den andra kategorin och valfria kurser i den tredje. Seminarier och obligatoriska studier kommer sist. Allmänt taget tycker informanterna att relationen mellan antalet studieveckor och arbetsinsatsen som krävs är obalanserad.

(64) B: Jos ajatellaan, että opintoviikko on keskimäärin 40 tuntia. Se voi tulla jo siitä, että istuu niillä tunneilla. Eikä siihen oo laskettu yhtään sitä kotityötä.

A: Käännöstä et tee alle kolmen tunnin kotona. [...] Aika nihkeesti tulee kyllä opintoviikkoja.

Av kurserna i grammatik tycker informanterna mest om grammatik II i ämnesstudier. Men på samma kurs finns det också allvarliga brister som påverkar på studerandenas prestationer på kommande kurser. Bristerna orsakas av ett dåligt utarbetat undervisningsmaterial.

(65) A: Cumun kielioppi oli ainakin hyvä. Siinä oppi perustelee miks joku on oikein ja miks joku väärin.

B: Mun mielestä siinä kurssis oli huono puoli se, että siinä oppi tosi helpolla ne väärät esimerkkilauseet. [...] se ei ollu tosiaan kovin selkeästi eroteltu, ne saatto olla ne esimerkkilauseet ihan sekasin [...] tai olihan siellä niitä tähtiä...

På kursen i grammatik i grundstudier lär studerandena sig grunder för språket. Trots detta tycker informanterna att den är för teoretisk och att tentamen borde vara mera tillämpbar till praktiken. Efter denna kurs d.v.s. i fördjupade studier finns det inte någon kurs i grammatik. Detta kommenterar informanterna med följande argument.

(66) A: Lavissa on niin teoreettista, sillonha pitäs jo hallita. Sillo ei tommosiin enää puututa. Pitäs oppii aatteleen tieteellisesti.

Om samtalskurser och skriftlig framställning är studerandena fåordiga. De anser att de får diskutera på andra kurser än samtalskurser. Kursen som kallas praktisk svenska nämns.

(67) A: Se on lavin valinnainen. [...] Ja siellähän tulee pakosti sitä keskustelua.

Trots att ingen av informanterna har gjort språkpraktik litar de på att muntlig framställning orsakar inga problem. De medger att studeranden måste själv ta hand om aktiviteten på språkkurser eftersom det finns andra finskspråkiga på samma kurs. Men de tror att eget initiativ hjälper en studerande att skapa kontakter och kommunicera med den svenskspråkiga omgivningen.

(68) B: Se mun pitiki sanoo, että toisaalta se, että on teoreettinen tieto kielestä, niin se taitokin tulee aika sujuvasti. [...] Että varmaan sen luulis olevan aika kivutonta.

C: [...] se on hyvä kielitaitoharjoitus, et menee tuttuun paikkaan mut esittää ettei tunne paikkaa ollenkaan. Sit kysyy paikkakuntalaiselta, et viittiks selittää miten mä pääsen sinne ja sinne. Se et ymmärtääkö mitä se toine selittää.

Som motsats till samtal och översättningar finns det övningar i skriftlig framställning. I grundstudier finns det några kurser och senare skriver man seminarieuppsatser och litteraturessäer.

På grund av informanternas egen erfarenhet betonas kultur ganska mycket på institutionen. Informanterna tycker om kursen som behandlar nordisk kultur. Realia-

kurser är intetsägande och svenska visor och låter lätt men komisk. I stället för historiska detaljer och den förflutna tiden borde kulturkurser behandla mera aktuella ämnen.

(69) C: Välillä tulee semmone tunne, että täällä painotetaan vähän liikaakin historiaa. Et vois niinku ajankohtastaa.

De valfria kurserna i ämnestudier och fördjupade studier erbjuder möjligheter till både mera pedagogiska och mera s.k. vetenskapliga studier. Detta betyder att om studeranden vill undvika att göra sig förtrogen med språkundervisning och andra pedagogiska synvinklar kan hon välja kurser liksom namnforskning, kvantitativa metoder eller praktisk svenska. På detta sätt fördjupar studeranden sina kunskaper i forskning och praktisk språkbruk. Om studeranden inriktar sig till läraryrket rekommenderar informanterna kursen i vilken man sätter sig in i undervisningen av främmande språk. Kursen är ny på institutionen men den har redan tagit publiken.

(70) A: Me tehtiin siellä ite kielioppia ja opetettiin muita. [...] Piti suunnitella opetusmateriaalia, kalvoja ja kaikennäköistä oheisviihdykettä.

C: Sit ne koottiin, et kaikki sai toisten tekemiä. Se on ihan niitä parhaimpia kursseja.

B: Ehottomasti, joo.

Det finns ett problem med de valfria kurserna som oroar informanterna. Det faktum att institutionen erbjuder ganska mångsidiga kurser räcker inte till om målet är att varje studerande skulle hitta sin egen specialitet. Detta krävs även ett större utbud av valfria kurser.

Att göra seminariearbeten och att sitta på olika seminarier väcker livlig diskussion bland informanterna. Ett seminariearbete som hör till allmänna studier och som skrivs på finska är ofta den första möjligheten för studerandena att komma i kontakt med kraven på att

själva producera vetenskapligt text. Hur de vetenskapliga kraven behandlas på det första seminariet beror helt och hållet på läraren. Informanterna tycker att i sina seminariegrupper gjorde man ingenting vetenskapligt och att de inte fick ordentliga råd för att skriva en vetenskaplig uppsats. Det är ingen överraskning om en del av studerandena känner sig nedslagna av kraven på vetenskaplighet på kommande seminarier.

(71) A: Viestintäseminaarissahan ei tartte tehdä vielä mitään tieeellistä.

B: Se riippuu vähä opettajasta. Se (kravet på vetenskaplighet) voi iskeä silleen yhtäkkiä.

På proseminariet märkte informanterna att det inte alls är lätt att söka material för arbetet. Om man inte hittar tillräckligt material blir arbetet inte mycket att skryta med, tycker informanterna. De undrar om institutionens beslut att förkorta proseminariet från två terminer till en termin är förnuftigt eftersom att hitta material och att skriva en bra uppsats tar mera än en termin.

(72) B: Mutta tuolta naapurista (institution för engelsk filologi) voijaan ottaa mallia, että se voijaan tehdä tehokkaasti se koko vuosi töitä ja siitä voi olla tosi paljon hyötyä. [...] Mä oon pääsy näkemään mitä se parhaimmillaan voi olla.

Att välja ämnet för proseminarier är lätt för nästan alla ämnen går. Informanterna nämner speciesfel, inlärarespråk, litteratur och recept som exempel på ämnen som har används. Trots att det finns friheten tycker informanterna att betoningen ligger på grammatik och litteratur. Detta syns i de ämnen institutionen erbjuder om studeranden inte hittar på ett eget ämne.

(73) A: Onhan niillä semmosta, jos ei keksi aihetta. Mutta ne on vaan, että vertaillaan sanomalehdistä jotain taikka sitte jonku kirjailijan teoksesta hakee jotain juttuja, vaikka idiomeja.

Informant B önskar att institutionen skulle respektera ämnen som kunde tillämpas till det kommande läraryrket. Informant A har märkt att institutionen förhåller sig på ett annorlunda sätt till de lämpbara ämnen.

(74) B: Mun mielestä pitäis tuua esille, että se voi olla hyvinki soveltava se aihe. Että justiin opettamiseen ja oppimiseen liittyviä aiheita.

A: Toisaalte ne, jotka ottaa vähän soveltavamman, nii ei kyllä saa nii hyvää numerookaan siitä.

Handledningens roll i skrivningsprocessen tycks vara livsviktig för informanterna. Den är speciellt viktig när man inte hittar material. Alla informanter är eniga om att studerandena behöver handledning från olika håll oberoende av vad ämnet är. När det gäller utbudet av handledning på institutionen är det informant A som är den mest kritisk. Hon tycker att det finns inga möjligheter att få handledning. Hennes ämne var icke-teoretisk och icke-vetenskaplig som hon själv säger.

(75) A: [...] mä en ainakaan oo saanu mihinkään varsinasta ohjausta, kumpaankaan. En viestintäsemmaan että prosemmaan.

Också informant C har dåliga erfarenhet av handledning. Hon tycker att det inte finns ett ämne som studeranden inte kunde välja och få handledning. Det är kvaliteten på handledningen som borde förbättras. Det räcker inte att läraren korrigerar språket i den slutliga versionen utan han/hon måste vara med under hela processen.

(76) C: Mulla kävi just silleen [...], et opettaja on semmone, joka ei mun mielestä osaa ohjata sitä. Se on semmosta tyypillistä rautalangasta vääntämistä asioista, joista on puhuttu koko tunnin. Jotkut opettajat on semmosia, et ne halua nähä vaan sen viimeisen version.

De vanligaste problemen som studerandena har och till vilka de behöver hjälp är tekniska och vetenskapliga. Det är också viktigt att få litteraturlistor och namn på andra personer som möjligen vet om ämnet.

(77) A: No yleensä semmosia, et minkälaiselta sen sivun pitää näyttää. [...] marginalit ja sisennykset ja miten saa sijoittaa taulukot ja sit se tyyli miten saa kirjoittaa.

B: Sitte sekin, et minkälaiset osat siihen tulee ja mitä niitten täytyy sisältää.

C: Jotain teoksia ja mistä vois kysyä lisää.

De har en klar uppfattning om hurdan handledning studerandena behöver och vad skrivningprocessen kräver. Informanterna B och C svär på processkrivningens namn och gör det på vägande grunder.

(78) C: Prosessikirjottamisessa tulee se, että saa sekä kurssikavereilta ja opettajalta fiidbakkii. Joutuu perusteleen miten sä oot pistäny tän näin, onks tää nyt olennaista [...]. Musta se on ainaki hirveen palkitsevaa, että sä todella uurastat sen eteen.

B: Oikeestaan hirvee into ois sitä gradua ruveta tekemään. Se ei oo enää semmone musta möykky, vaan se on saanu kasvot.

Tack vare effektiv handledning på engelska institutionen känner informant B sig mogen för att skriva sin Pro gradu -avhandling. Alla känner sig tyvärr inte lika självsäkra när det gäller laudatureseminariet och Pro gradu -avhandlingen. Informant A tycker att laudatureseminariearbetet är "ett sådant fint arbete" och hon inte på länge vågar gå på kursen.

(79) A: Kyllä se varsinainen seminaari jää tosi pitkälle ennen ku mä alotan sitä tekeen. En mä uskalla mennä sinne, okska en mä tiijä miten mä kirjottasin semmosta fiksuu tekstiä.

Trots/beroende av sin inställning är hon av samma åsikt med informant B om förväntningar och målsättningar på laudaturseminariet. Det arbetet är inte längre någon övning utan man borde få några resultat i det.

(80) A: Siellä ei mun mielestä voi mennä harjotteleen sen työn tekoo.

B: Tehtäs se tutkimussuunnitelma niin hyvä ja tarkka, että se ois tavallaan puoliks tehty.

7.3.2.4 Helhetsbedömning

Informanterna ger sin institution vitsordet 8. Detta baserar sig på att den ger bättre färdigheter för läraryrket och för allt annat än institutionen för engelsk filologi.

(81) C: Kyllä kiittää luojaansa, että on tullu otettua ruotsi pääaineeksi ja sillä tekee opetusharjottelun. Käy sääliksi niitä, jotka lähtee enkusta tekemään, ei sieltä saa mitään pohjaa.

Informanterna tycker att de är säkra på sig själva som kommande lärare och som språkbrukare. De påstår inte att de skulle vara färdiga lärare utan de litar på att de kommer att utvecklas i synnerhet när det gäller personlighet och modet att pröva nya saker. Som språkbrukare är de inte heller perfekta men studierna har gett dem väldigt bra grunder. Trots att de saknar praktisk muntlig övning tycker informanterna att de kan tala svenska.

(82) A: Huomaa, että aiheesta kun aiheesta pystyy puhumaan, ei kyllä jää sanattomaksi.

C: Kyl mä ensimmäisen vuoden jälkeen huomasin, kun olin saanu ruotsin appron kasaan, että kyllä sitä rohkeemmin aukas suunsa.

Om institutionens linje är de inte helt eniga. Informant A tycker att det finns mest kurser i litteratur men informanter B och C jämför antalet kurser i litteratur med institutionen för engelsk filologi och drar den slutsatsen att det inte finns mycket litteratur. I stället tycker informant B att kursutbudet är mångsidigt.

(83) A: Kirjallisuutta. Sitä on aika paljon.

C: Sinänsä aika monipuolinen tarjonta.

B: Loppujen lopuks. Kääntämistä on joka tasolla.

Som betyget visar är informanterna ganska nöjda med institutionen. Med följande exempel får vi bekräftelse på detta.

(84) A: Vaikka toisaalta tuntuu, että lievään viilaukseen mennään. Mutta se on kai pakko. Kyllä kuitenkin aika tyytyväinen oon, koska ei haluais vaihtaa pois.

B: Nii, se on kyllä aika hyvä merkki.

A: Ja aika hyvä henki, aika lepposaa tuolla.

7.3.3 Joensuu universitet

Informanterna i den tidsmässigt kortaste intervjun är alla kvinnliga studerande som har kommit in på institutionen för det svenska språket 1995. Informant 'A' är 22 år gammal och kommer från Hollola. Informant 'B' är ett år yngre och kommer från Villmanstrand.

Den tredje informanten kommer från Helsingfors och är 39-årig. Var och en av informanterna har gjort kurser i fördjupade studier.

7.3.3.1 Att komma in vid ett universitet

Analysen av det första temat av intervjun bygger på samma teman som i de tidigare intervjuerna. Först behandlas informanternas utgångspunkter för studier och efter det kartläggs informanternas uppfattningar om sin framgång. Till slut behandlas de faktorer som motiverar dessa tre studerande.

Som utgångspunkt för studierna kan anses vara både språkliga faktorer, yrkesmässiga faktorer och faktorer som angår Joensuu som ort. Informanterna tycker att svenskan är ett lätt språk och att det var lätt att komma in. Detta orsakas åtminstone delvis av att informanterna har vilja och talang för att studera språk. Informant C har lärt sig språket redan som barn.

(85) C: Ruotsin kieli on ollu mulla ihan lapsesta saakka. Mä oon ollu leikkikoulussa ja oppinu siellä ruotsia. Sit mä oon opiskellu ruotsin kielellä ja kaikkee.

De yrkesmässiga faktorerna tycks också vara ganska starka. Alla har mer eller mindre positiva tankar om läraryrket. Den ena har drömt om det många år och den andra ska bli lärare trots att det känns som om denna möjlighet är mera oundviklig än planerad.

(86) A: Et jos jätä tekemättä (lärarpraktiken), niin on työnsaanti aika hankalaa tai sitte joutuu lisää kouluttaa itseensä. Et kyl mä aattelin suorittaa sen opetusharjoittelun.

För den sista är informanterna av den åsikten att läraryrket skulle vara en dräglig satsning för framtiden.

För informanterna är det viktigt att de kände sig trygga när de valde studieplatsen. Informant A hade varit där innan hon började studierna och tycker att staden är en lugn ort att bo på.

(87) A: [...] mun vanhemmat on täältä päin kotosin. Mul oli sinä vaiheessa, et vähän rauhallisempaan paikkaan.

Informant B jämför Joensuu med sin hemstad Villmanstrand och är nöjd med resultatet. Goda kommunikationer är också en fördel.

(88) B: Miulla oli lähinnä tää idea, et suorat yhteydet. Et ei ruveta millään bussilla ja junia vaihtamaan. Tää on hirmu paljon ku Lappeenranta, samaa koko luokkaa ja muutenki. Karjalainen paikka.

Om sin studieframgång har varje informant en välmotiverad åsikt. Informant A har blivit säkrare under studierna men medge att misslyckandena i det förflutna gör henne modfälld. Informant B är fäordig men nöjd men framgången.

(89) A: Jotenki tuntuu, et on kasvanu sitkeemmäks ja sitkeemmäks. Ei lannistu sit heti

B: En mie ainakaa voi valittaa. Välil tuntuu, et tulee vähä liianki helposti numeroit, vaik on tullu laiskasti luettua.

Känslan att hon vet vad hon kan och vad hon inte kan har blivit starkare hos informant C. Oavsett några förändringar i livet har hennes attityd till studier inte förändrats.

(90) C: Tavallaan tietää millä alueilla menee, missä voi onnistua. [...] mä tiedän mitä mä osaan.

Som resultat av sina personliga utgångspunkter och känslor om framgång har informanterna ganska likadana uppfattningar om det som motiverar. Den ytterst viktigaste faktorn är vitsordet. Hur viktigt vitsordet är beror lite på kursen. Trots att detta nämns först tror informanterna att det inte har någon betydelse för helhetsbetyget. Då och då kan man vara nöjd med att bara klara av kursen.

(91) A: Toisil on se, et kaikist kolmone tai et mut mulle riittää vähä vähempiki jostain tietyist kurseista.

B: Et se riippuu vähä siitäki, et onks se kurssi tärke itelle [...], jos tuntuu, et kyl mie tän homman osasin täs oli joku ihme skämmi täs tentis. Mut jos on joku triviaalimpi juttu, nii aattelee, et eipä tuo siel keskiarvossa silleen.

Som resultat av vägning drar informanterna den slutsats att den avlagda examen betyder inte lika mycket som personlighet när man söker jobb. Till följd av detta är informanterna inte färdiga att sätta hälsan på spel för utmärkta vitsord.

(92) C: Siis mä oon se ihminen. Tuskin mua nyt ihan papereiden, et tuu maanantaina töihin.

A: Enkä mä nyt usko, et se on henkisellevä terveydellekään hirveen terveellistä, jos pitäs vaatii iteltään hirveesti. Jossain vaiheessa täytyy olla sellai joustonvara.

Informant C upplever sina studier på institutionen och i Joensuu som en del av en större plan. Hon fick en speciell aha-upplevelse i början av studierna och vet att hon är inne på rätt spår.

(93) C: Se oli sellane, et ympyrä meni kiinni. Mä oon lujasti sitä sitä mieltä, et tää on hyvä juttu ja tää on se oikee valinta.

Den sista anmärkningen om motiverande faktorer gäller det faktum att också möjligheten att lära sig nya saker motiverar.

7.3.3.2 Relationen mellan studerandena och studiehandboken

Informanternas observationer om studiehandboken liknar dem i de föregående intervjuerna. Informanterna tycker att det var i början svårt att tolka handboken men de mera avancerade studerandena hjälpte nybörjarna. Studiehandboken instruerar studerandena om kursutbudet och utförandet av kurser. Med hjälp av handboken får studeranden en helhetsbild av studierna och de kurser som det lönar sig att ta på varje termin. Men förändringar och brister på studiehandboken gör förhandsplaneringen av studierna omöjlig. Studiehandbokens roll minskar betydligt när studeranden har samlat på sig tillräckligt med studieveckor.

(94) C: Ja nyt sitä ei enää paljo katella, aatellaan, et kohta mä oon niinku nalli kalliolla. Teen gradua tässä ja ei oo mitään hajua mikä teoria mulla on tässä nyt käytössä.

Att planera schemat för varje termin skulle inte lyckas utan studiehandbok och speciellt på höstarna är den i dagligt bruk. Studerandena som studerar flera språk är vana vid

problem när de planerar sina kommande studier. Inte ens studiehandboken hjälper med att hitta tid för alla kurser.

(95) C: Se voi tuntua sekamelskalta sillon, jos on näit kieliä useampia.

B: [...], jos jotain muuta tulee ja ne menee päällekin lukujärjestykses, nii jotaki pitää karsii.

Studiehandbokens roll är också att lite skaka om studerandena. Åtminstone de tre informanterna börjar tänka på det kommande de har framför sig. Detta väckte också några frågor.

(96) A: [...] kattoo, et pitääks mun nää kaikki suorittaa.

C: [...] muistan vaan tällast, et pitääks mun nää kaikki suorittaa tähän samaan. Ja sit, et voinks mä suoraan mennä jatkamaan ja jotain tällasta.

7.3.3.3 Avläggande av kurserna

Lärarens och studerandens roll i inläring, antalet studieveckor och tentamina kommer fram först i diskussionen om kurserna på institutionen. Efter detta analyserar informanterna själva kurser som de har genomgått eller hört talas om.

Bland informanterna är det oklart hur mycket en enskild lärare får bestämma om kursernas innehåll. I samma andetag undrades vad den instans är som besämmer om examensfordringar. På institutionen för det svenska språket vid Joensuu universitet är praxis det att varje lärare svarar för ett ansvarsområde och inom detta område har läraren en ganska stor frihet att bearbeta kurser efter sitt behag. Till följd av detta finns det kurser i litteratur, grammatik, semantik och fonetik/fonologi men inte till exempel i

sociolingvistik eller i andra grenar av tillämpad forskning. Men att vara en specialist räcker inte till om man vill vara en bra lärare, tycker informanterna. De kritiserar några lärare på institutionen eftersom de inte kan formulera sig väl. Som människa är läraren trevlig men han/hon har yrkesmässiga problem.

(97) C: Tiedäksä, joku voi vaan tulla tähän eteen ja that's it. Se luulee, et se jotenki riittää. Sit sillä on jotaki materiaalia, sitä on kaikilla opettajilla. [...] Se voi olla tosi kiva mut sitä ei oo luotu opettajaks.

Studerandena vill verkligen lära sig på lektioner och detta kräver att läraren ids söka reda på material och andra verktyg för undervisning.

(98) B: Siin pitäs opettajanki tehdä pikkase taustatyötä.

Till institutionens försvar kan man säga att största delen av undervisningen går under ledning av yrkesmässigt kompetenta lärare.

(99) A: Suurin osa opettajista on sellasii jotka osaa asiansa ja osaa myös ulostaa sen jollain tavalla, nii et me ymmäretään se.

Det faktum att inläring är samspel mellan lärare och studerande gäller också här. Informanterna medger att de kunde ta större ansvar för sina studier genom att ge mera kritik om de brister de observerar. Problemet är inte det att allting är so bra eller dåligt att det inte finns rum för förbättringsförslag eller positiva anmärkningar. Hittills har problemet varit att studerandena inte vet vem de skulle vända sig till. En av informanterna vet att åtminstone assistenterna är de som kan hjälpa till till exempel med följande problem. Informanterna kräver nämligen att anspråksnivån på kurserna borde vara högre och vill göra någonting åt det. Några lärare tycks ha svårigheter med att ställa tillräckligt höga krav på studerandena.

(100) B: Joku sano, että onhan se tavallaan aika vaikea lukea itse ja pistää paperille. Siis tää oli kuitenkin aineopintojen kurssilla. Miun mielest ei enää yliopistos pitäis sanoo tällast.

Motsvarigheten mellan antalet studieveckor och antalet timmar det tar att förvärva dessa studieveckor per en kurs är ett problem. På somliga kurser behöver studerandena göra ingenting för att genomgå kursen med goda vitsord. På andra kurser är det tvärtom. I dessa fall måste studerandena använda mera än 40 timmar för en studievecka vilket är den stadgade definitionen för en studievecka.

(101) B: Et jos sitä nyt raataa ihan älyttömästi kaks lukukautta, teet kotitehtäviä ja saat yhen opintoviikon. Kyl se välil tuntuu, et minkä takii tätä tääl tekee, ku se ei näy missään.

C: Ei se näy.

A: Sit on näitä kurseja missä käyt istumassa, teet pienen alustuksen ja saat yhen opintoviikon.

Innan informanterna börjar nagelfara kursutbudet anmärker de att institutionen har ryckt upp sig genom att erbjuda flexibilitet i tentamina. Studerandena får skriva essäer, tentera stora enheter i boktentamina och det finns gott om tidpunkter då man kan tentera.

Informanterna har en klar uppfattning om kurser som borde ingå i de obligatoriska kurserna.

(102) A: Meillähän on kaikki pakollista.

B: Se on varmaan pitäis olla tää perushomma eli käännökset, ääntämiset, puhuminen, kielioppi.

Som vi ser är kurser som utvecklar språkkunskaper en del av dessa. Om grammatik har informanterna tyckt mycket om.

(103) C: Tietyst mikä on hirveen ilahduttavaa, meidän kielioppikurssit on hyviä. Jotka on kuitenkin se pohja. Siitä tulee se mitä me voidaan käyttää myöhemmin

I fördjupade studier var kursen i grammatik svår men nyttig.

(104) C: Et se oli niin syvällä välillä, et millä planeetalla me nyt ollaan.

A: Mut siin kyl oppi soveltamaan kielioppia.

Kurserna i översättning är också ganska bra tack vare en bra lärare. Men informanterna skulle gärna få mera övning i skriftlig framställning. I grundstudierna skriver man uppsatser och essäer men i ämnestudierna fattas sådana kurser helt och hållet om man ignorerar proseminariet.

(105) A: Kirjottamista on kyllä aika vähän.

B: Joo, sitä myö just toivottiin, et nimenomaan sellasen tieteellisen kirjottamisen, sellast ei oo ollenkaan.

Muntlig framställning tycks vara problematisk på varje institution. Också i Joensuu tycker informanterna att de inte har tillräckliga möjligheter att tala svenska. På lektioner håller läraren sin monolog och studerandena talar endast om någon fråga. Det finns en kurs som kallas aktiv svenska per varje studieenhet. På studerandenas initiativ började Svenska Klubben där studerandena träffas inom ramen för svenskspråkig diskussion. Diskussionen leds av en svenskspråkig lärare. Att testa sina språkkunskaper i en autentiskt svenskspråkig omgivning kräver studerandens initiativ. Studerandena kan göra

sin språkpraktik antingen i en två månads språkkurs i ett annat nordiskt land, på Åland eller i Finland i en svenskspråkig omgivning. Den sistnämnda möjligheten har varit diskutabel men den godkänns.

(106) B: Et jos jonneki Turkuun meet ja sanot, et Turkuhan on kaksikielinen kaupunki, ei ne sitä hyväksy.

A: Siin ollaan kyl aika tarkkoi.

Det finns också den möjligheten att om studeranden har varit i ett annat nordiskt land före sina språkstudier och fyller institutionens krav accepteras denna vistelse som språkpraktik.

(107) C: Mähän oon ollu Ruotsisa töissä vuonna 80-81 ja se kuulemma kelpaa. Kunhan vaan näytän jonkun todistuksen siitä.

En gemensam faktor i andra kurser som nämns är att läraren har misslyckats i sitt arbete på sätt och vis. På kursen som behandlar de centrala studierna i det svenska språket observerar informanterna de största bristerna. Kursen är inte effektiv och målsättningen är oklar. Läraren undervisar inte utan studerandena arbetar självständigt på biblioteket. Ytterligare hinner man inte genomgå alla studerandenas essäer. Det ursprungliga målet är bara ett minne.

(108) A: Meilläki piti olla toi alunperi, et kerrotaan jostai tutkimusmetodista. Se meni siihe, et saanks mä lohkasta mun seminaarista osan siihe. Sit se oli vaan semmosta referointii eikä siinä mistään metodeista puhuttu.

Med kurserna i forskningsmetoder och fraseologi är problemet detsamma. I det första fallet är sessionerna onödigt ineffektiva och målsättningen oklar. Detta betyder oftast att läraren inte berättar vad målsättningen borde vara eller han/hon berättar vad det är men

under kursen förändras den. För studerandena är det ytterst viktigt att veta vad läraren kräver och hur planen för kursen konstrueras. På kursen i fraseologi fanns det mycket nya ärenden men läraren kunde inte lära ut dem.

(109) C: Opiskelijat haluis käytännönläheistä, nimenomaan. Just, et mitä sanaa käytät.

A: Mut se meni semmoseks, että tehtiin taas niitä omia juttuja ja vähän sanakirjasta katottiin.

Tentamen i fraseologi är orimligt svår, tycker informanterna. Det kändes som om själva läraren inte kunde det som hon frågade i tentamen. Det är synd att denna kurs misslyckas eftersom studerandena har stora förväntningar om den.

(110) A: Musta tuntuu, et se opettaja ei itekään tiedä mitä kaikee tuliki kysyneeks. Et niinku kysytään komma- verbin kaikki mahdolliset miten sitä voidaan käyttää. Siinä oli kyllä aika paljon asiaa.

Kurserna i fraseologi och forskningmetoder är exempel på valfria kurser i fördjupade kurser. Det är ytterst soriligt att några av dem har blivit misslyckade eftersom studerandena verkligen betonar de valfria kursernas roll.

(111) C: Vois aatella enemänki sitä, et jos tietää, et mulla on tossa heikkoo, sitte vois jotain vallinnaisia olla siellä et vois petrata.

Trots all negativ kritik vågar informant B uttrycka sin positiva åsikt. Hon tycker nämligen om kursen eftersom den försvarar sin plats i inlärningsprocessen.

(112) B: Must se oli hyvä, et siinä näki osaako sen asian soveltaa käytännössä.

Innan informanterna hoppar över till seminarier tackar de institutionen för den enda kursen som behandlar de kunskaper studerandena behöver i sitt kommande yrke. På kursen som kallas klassrumssvenska blir studerandena bekanta med pedagogiskt orförråd. Kurser som denna tycks vara viktiga.

(113) C: Nii, jotenki siihen ammattiin ohjaavaa tai et se ois yhteydessä. Nyt se kasvatustiede on tuolla ja me ollaan täällä.

A: Eikä ne laitokset pelaa yhteen paljoo. Et opettajat on joskus käyny sen ja ne sanoo, et tää on hyvä sitte kun ootte opettajina.

Om seminarier sade informanterna följande. Beroende på läraren är proseminariesessioner lätta eller krävande. Några lärare tar väl hand om pricken över i:et men andra är inte lika noggranna. Principen bland studerandena är att göra arbetet på samma sätt som andra studerandena har gjort det. Detta arbete följer studeranden ofta till laudaturseminariet där de utvidgar arbetet. Önskan att bli färdig snabbt och få ett yrke är den viktigaste orsaken till detta. När man väljer ämnet finns det tydliga favoriter.

(114) A: Mä luulen, et on aika paljon kielioppipainotteista, koska siihen saa ohjausta.

C: Muuta ei silleen oo.

B: Jonki verraha on tällast sanasto juttuu, et vertailee jotain. [...] Ja sitte just synonymien vertailua.

Också skolböcker används som material. Litteraturämnen finns inte vilket inte beror på att institutionen skulle ha förbjudit dem utan orsaken är bristfällig handledning. Trots detta är informanterna inte oroliga för valet av ämnet i avhandlingen eftersom de har en klar uppfattning om hur viktig det är i fortsättningen.

(115) B: Ei sit oo väliä mistä sen on tehny. Sit kun on ne paperit, nii sit pääsee töihin.

7.3.3.4 Helhetsbedömning

Bland informanterna föreligger det stor enighet om att vitsordet för institutionen är 7, vilket betyder än goda kunskaper. Alla tre är speciellt nöjda med teoriundervisningen. De tror också att tack vare studierna har de blivit säkrare i skriftlig framställning och i att ta emot kritik om sina insatser.

(116) A: Mä luulen, et teoriapuoli on kaikilla varmast hanskassa. Me ollaan teoreettisesti varmallalla pohjalla.

C: Et tavallaan sellasta itseluottamusta täs on tullu lisää.

När det gäller färdighet de har fått för läraryrket var informanterna inte längre lika säkra. Informant A förmodar att den värld i vilken de har studerat svenska och den värld i vilken hon ska utföra sitt lärararbete är mycket olika.

(117) A: Musta tuntuu, et ne kaks maailmaa kollideeraa ihan selkeesti.

Informant B tillägger att hon inte vet hur dessa två kan förenas. En lösning är att skjuta upp praktiken. För att mjuka upp rädslan tröstar informanterna sig med att de inte behöver arbeta på högstadiet eller gymnasiet utan att det även finns andra läroanstalter.

(118) B: Siis meillähän on kaikkee muuta, meet opettaa kansanopistoon, näitähä on mahdollisuuksia vaikka mitä.

Vitsordet som institutionen får kunde vara bättre om utbudet av valfria kurser var mera omväxlande och om institutionen kontrollerade noggrannare att varje studerande avlägger sin examen.

(119) C: Se on vaan, et sen pitäis tässä vaiheessa näkyä kuka meitä ohjaa. Jotenki voitais ehkästä se, että me vaan täst kohta hävitään, mennään töihin, eikä tehdä sitä gradua.

A: Ja tietysti toi valinnan köyhyys

En ganska stor brist på institutionen tycks också vara interaktionen mellan lärare och studerande. Informanterna klagar över att lärarna antar för mycket allt för många saker. Därför finns det ofta luckor i kommunikationen.

(120) A: Mä antasin miikkaa siitä, et täällä ei kulje tieto opettajien ja opiskelijoiden välillä. Ylipäänsä niinku oletetaan...

B: [...] et osaa jotain ja toisinaan pidetään ihan tyhmänä.

Man kan skjuta skulden både på lärarna och studerandena. Lärarna är inte aktiva att ta hänsyn till studerandenas åsikter och studeranden som sitter på fakultetsrådet har varit för lata att vara förespråkare i studiefrågor. Informanterna vet att om man är aktiv får man information och man kan även skapa användbara kontakter på detta sätt. De medger att de har fått påverka studiehandboken 1998-1999. Studerandenas representanter träffade nämligen institutionens professor och några lärare innan handboken gick i tryck. Studerandena fick säga vad som saknas och vad som borde förbättras när det gäller kursutbudet.

Till slut blir informanterna eld och lågor av den akademiska världens tillvaro. Oberoende av faktumet att denna värld är teoretisk utan några möjlighet till tillämpbarhet finns det goda saker också.

(121) C: Se on akateeminen maailma, jos on tietyt kriteerit. Kyl mä sen jotenki tajuan, et se kaikki oo hirveen tervehenkistä ja hienoo. Se on tietynlainen asenne kanssa.

B: Kyllä sitä saa kaikenlaista, jos lähtee kyselemään.

8 SAMMANFATTNING

Denna avhandling har kartlagt hur examensfordringarna på tre institutioner för nordisk filologi vid tre universitet tar form från det som står på studiehandböckerna till studerandenas vardagliga erfarenheter. Allmänt taget kan man säga att det som undervisningsministeriet och de administrativa organen på den lokala nivån planerar ger endast antydning om hur studerandena verkligen upplever kurserna. Med andra ord lyfter den dolda undervisningsplanen upp huvudet bakom de officiella planerna. Men detta betyder inte att det inte finns skillnader mellan de olika institutionerna.

När det gäller utgångspunkter för högskolestudier var studerandena ganska eniga. Att komma in vid ett universitet tycktes vara lätt genom att studera svenska. En orsak till detta var att studerandena var intresserade av språk i allmänhet. De kände också att de hade talang för att studera svenska och bli svensklärare. Att få ett yrke var en viktig motiverande faktor nästan alltid. I Jyväskylä berodde denna positiva attityd på positiva erfarenheter av svensklärarna och studieframgång i svenska i gymnasiet. Men det fanns också de som kommer att utbilda sig till läraryrket trots att de inte är säkra på att de vill det. Men på detta sätt vill de bli säkra att de blir någonting efter studierna eftersom läraryrket är det enda inriktningsalternativet på institutionerna i materialet. En annan viktig motiverande faktor är vitsordet. Men studerandena var inte förbehållslösa med detta eftersom vitsordet står i en direkt relation till innehållet i kurserna. För att kunna evaluera hur mycket vitsordet betyder borde man veta vad studerandena tycker om kursen. Andra motiverande faktorer som framkom var positiva erfarenheten av studiestaden i Jyväskylä och i Joensuu, föräldrarnas uppmuntran i Åbo samt en inre, obeskrivlig känsla som ledde studerandena till Joensuu och Åbo.

Studiehandböckerna är till stor hjälp i början av studierna och på höstarna när studerandena planerar sitt schema, tyckte studerandena. Men det fanns brister som vilseleder studerandena. Planering av studierna är svårt eftersom det står sådana kurser i boken som inte arrangeras. En annan sak som ger näring till studerandenas kritiska attityder är att studerandena inte vet hur mycket arbete kurserna kräver. Detta leder till

övertäckningar på lektioner och före tentamina. Trots kritiken är studerandena i Jyväskylä förståeliga och medger att det inte är lätt att skriva en studiehandbok. Ett förbättringsförslag gäller samarbetet mellan lärare och studerandena under planeringsprocessen. På detta sätt kunde båda parter ta fram sina syner på kursutbudet.

Samspelet mellan lärarna och studerandena var en av de heta potatisarna under diskussionen om själva kurser. På varje institution fanns det problem med det. Studerandena tyckte att lärarna inte tar hänsyn till deras åsikter. Studerandena medger att de kunde vara mera aktiva med att säga vad de tycker. Av olika orsak har det inte lyckats och det syns på andan på institutionerna. Studerandena i Åbo och Jyväskylä tyckte att obligatoriskt närvarande på lektioner och att stå under lärarnas kontroll hör inte till högskolestudierna. I Joensuu tyckte studerandena att lärarna borde kontrollera studerandenas studieframgång lite mera. På varje institution var studerandena av den åsikten att lärarna borde hitta glädjen i sitt arbete. Detta skulle i sin tur leda till nya arbetsmetoder, personliga lektioner och som viktigast bättre resultat i inläringen. Dagens läge på institutionerna motiverar inte studerandena att sitta på lektioner utan de vill förändringar. Att ha mera alternativa sätt att ta en tentamen och att mera aktivt planera lektioner med läraren är några förslag som framkom. När det gäller lärare och tentamina var studerandena i Joensuu inte lika bestämda med sina åsikter som studerandena på andra institutioner. Vid östgränsen var studerandena ganska nöjda med lärarna. En orsak till detta kan vara det att det finns tillräckligt med flexibilitet och alternativ när det gäller tentamina. I Jyväskylä och Joensuu framkom evighetsfrågan om relationen mellan studieveckor per en kurs och studerandenas arbetsinsats för kursen.

Avläggandet av kurser som institutionerna arrangerar analyserades med hjälp av samma kategorier som studiehandböckerna. Kategorin språkkunskap tycktes vara den mest problematisk i hela materialet. Trots att kategorin är den största i examensfordringarna på varje institution tyckte studerandena att det borde finnas mera kurser som skulle ge dem allt bättre färdigheter att använda språket. På detta sätt ville studerandena försäkra sin framgång i läraryrket. Detta gällde speciellt kurser i samtal och skriftliga övningar. I Jyväskylä och Joensuu var kurserna i grammatik och översättning goda, vilket gav studerandena goda grunder till språkbruket. I Åbo tyckte studerandena att problemet

med nästan alla kurser är att lärarna inte kräver tillräckligt mycket och att kurserna är av varierande kvalitet. Beroende av detta var studerandena vid västkusten inte lika säkra på sig själva som språkbrukare som i mellersta och östra Finland.

Om den andra kategorin litteratur/kultur hade studerandena delade meningar. I Joensuu nämndes den inte alls, i Åbo tyckte studerandena att dessa kurser är onödiga eftersom de behövs inte i läraryrket. Bakom detta ligger faktumet att denna kategori är nästan lika stor som den första kategorin språkkunskap. I Joensuu är orsaken någon annan än att det inte finns kurser i nordisk kultur, tvärtom. Där finns det t.ex. en kurs om Island och flera kurser i skönlitteratur. I Jyväskylä var studerandena av den åsikten att litteratur och kultur betonas för mycket. Det som studerandena tyckte är oroande för andelen av denna kategori i examensfordringarna är cirka 20 % på varje institution. Att bli lärare är ingen orsak till oviljan att bli bekant med den nordiska kulturen. Men man kan inte lägga skulden enbart på studerandena. Till exempel i Jyväskylä ansåg studerandena att kurserna borde förnyas så att de skulle inspirera studerandena mera.

Diskussionen omkring kategorin språkvetenskap kom till den slutsats på varje institution att institutionerna borde marknadsföra vetenskapligheten mera. Detta är förståeligt på institution för svenska språket i Joensuu där andelen språkvetenskap är 19 % av alla kategorier. Ytterligare klagade studerandena i Joensuu över att de vetenskapliga kurserna saknas effektivitet och tydliga målsättningar. På de två andra institutionerna förknippade studerandena vetenskaplighet med olika seminarier som finns i fordringarna trots att den procentuella andelen är nästan lika stora som den i de två första kategorierna. Det största problemet på institutionerna var handledning. Antingen var det svårt att få handledning eller kvaliteten på handledningen borde förbättras. I Jyväskylä var studerandena nöjda med undersökningsämnen men i Åbo var de för avgränsade.

Kategorin valfria kurser hade en kompletterande funktion. Denna roll är stor eftersom studerandens roll är större än med andra kurser. Som en studerande i Joensuu sade kan valfria kurser används för att rätta till det man inte har lärt sig på de obligatoriska

kurserna. Möjligheter till detta är varierande på institutionerna i materialet: i Åbo 11 %, i Jyväskylä 25 % och i Joensuu 10 % av alla kurser är valfria. på varje institution.

Enligt undersökningen kan man säga att studerandens vardag på institutionen för nordisk filologi i Åbo är helt annorlunda än den i Jyväskylä eller i Joensuu. Studerandena i Åbo var inte nöjda med sin studieomgivning och det syns också i vitsordet de gav till institutionen. Bakom vitsordet 5 finns lärarna, innehållet i kurserna och integration mellan lärarna och studerandena. Studerandena tyckte också att de får bristfällig färdighet för kommande yrket. Den enda positiva saken var andan mellan studerandena. På de två andra institutionerna var studerandena mera nöjda med sina urval när det gäller studieplatsen. Jyväskylä får vitsordet 8 för goda färdigheter för läraryrket och de goda teoretiska grunderna för språkbruket den ger åt studerandena. Studerandena tackar också examensfordringarnas mångsidighet. Mångsidigheten existerar i fordringarna eftersom de procentuella andelen för de kategorierna nästan är identiska. Den sista institutionen få vitsordet 7 för grundlig teoriundervisning. Vitsordet vore bättre om institutionen satsade på valfria kurser och integration mellan lärarna och studerandena. Andelen valfria kurser är endast 10 %. Som en av studerandena sade i intervjun är nästan alla kurser obligatoriska på institutionen.

Undersökningen visar att samspelet mellan administration, lärarna och studerandena är viktigt på många sätt. Relationen mellan lärarna och studerandena är ytterst viktigt för inläring. Administration för sin del skapar gynnsamma omständigheter för den. Den ekonomiska situationen i samhället och kraven på vetenskaplig undersökning och högklassig undervisning i högskolorna återspeglas till institutioner och studerande. För tillfället är omständigheterna inte de bästa möjliga för stress påverkar både på lärarnas och studerandenas vardagliga prestationer. De administrativa ramarna för var och en av institutionerna i materialet är desamma vilket betyder att de själva kan bestämma om sina examensfordringar. Skillnaderna mellan institutionerna beror på denna frihet. I fortsättningen kunde man undersöka varför institutionerna har just sådana examensfordringar och vem är den som bestämmer om dem. Ytterligare kunde man koncentrera sig på valfria kurser och fråga hur de kompletterar andra kurser. Denna avhandling har nöjt sig med att kartlägga läget på institutionerna.

Studerandena och deras liv har man undersökt ganska mycket och denna avhandling förstärker de tidigare resultaten. Studerandena i Åbo, Jyväskylä och Joensuu har likadana problem som till exempel studerandena i Helena och Tapani Aittolas undersökningar. I början av studierna känner de inte systemet och det tar tid innan de blir vana vid den nya omgivningen. Varje studerande har säkert haft problem med motivation. Det känns som om det inte finns någon akademisk frihet trots att högskolorna är berömda om den. Motstridigheten mellan yrkesmässiga intressen och kraven på vetenskaplighet kommer fram senast när man borde skriva seminariearbetet. Det är inte lätt att lära sig tänka vetenskapligt men läraryrket är kanske en bättre satsning på framtiden. Men hur räcker studietiden d.v.s. 55 månaders studiebidrag till att satsa på båda. Hur studerandena lyckas kombinera dessa två beror på de färdigheter studierna ger. Denna undersökning visar också mycket tydligt att studerandena uppfattar kurser som en del av allt som händer på institutionerna. När det gällde kurser var den huvudsakliga frågan i intervjun hur studerandena förhåller sig till kurserna. Enligt svaren är det omöjligt att skilja lärarnas personlighet, studieomgivning, motivation, planering av kurser eller inläring från varandra.

Valet av en kvalitativ undersökningsmetod för analysen av intervjuerna var mycket lönsamt och det har också gett sin prägel åt undersökningen. Beroende av naturen av den kvalitativa undersökningen måste man vara sansad med att generalisera resultaten till andra institutioner eller andra högskolor. Men med hjälp av ett lokalt och begränsat material har undersökningen fått ett aktuellt resultat. Det vore kanske nyttigt för alla tre i det samriskföretag som kallas det finska högskolesystemet att tänka på temat i denna avhandling. Att skapa de bästa möjliga omständigheterna till bästa möjliga inlärningsresultat är säkert inte till förfång för någon av dem.

LITTERATUR

- Aittola, H. 1990. Karl Jaspersin yliopistoideaalin ajankohtaisuus. I Aittola, H. & Aittola, T. Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980- luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/ 1990, 131-139.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto- opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimusliatoksen julkaisuja 359/1985.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto- opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. I Aittola, H. & Aittola, T. Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980- luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990, 7- 25.
- Aittola, T. 1990. Havaintoja yliopiston piilo- opetussuunnitelmasta. I Aittola, H. & Aittola, T. Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980- luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990, 69- 75.
- Broady, D.1981. Den dolda läroplanen. Tredje förkortade utgåvan. Symposium Bokförlag, Stockholm.
- Brown, H.D. 1987. Principles of language learning and teaching. 2nd edition. Prentice-Hall Regents, New Jersey.
- Educational development in Finland 1978- 1981. 1981. Ministry of Education. Reference Publications 10.
- Engeström, Y. 1983. Korkeakouluopetuksen didaktinen kehittäminen kohti toiminnan teoriaa. I Ikonen, T., Jussila, J. & Nurmi, K.E. (red.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö, 101-143.
- Ericsson, E. 1989. Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik. Studentlitteratur, Lund.
- Eskola, J. 1995. Opettaminen yliopistossa – tekniikkaa? I Suoranta, J.& Eskola, J. (red.) Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto- opetuksen kiemuroista. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31, 73-87.
- Hakala, U. 1988. Suomalainen korkeakouluopettaja. Korkeakoulu- ja tiedepoliittinen tutkimussäätiö (KTTS), Helsinki.

- Hakkarainen, P. 1982. Opetuksen ja oppimisen laadullinen evaluointi. Valtion koulutuskeskus, Helsinki. Julkaisusarja B n:o 206.
- Hakkarainen, P. 1988. Korkeakouludidaktiikka ja tieteellisen ajattelun oppiminen. I Nuutinen, A. & Sarja, A. (red.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Jyväskylän kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B/32, 65-91.
- Heikkonen, I. 1989. Korkeakoulu 2005. KTTS, Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1979. Teemahaastattelu. Toinen painos. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Ensimmäinen ja toinen painos. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä- vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 128.
- Kajaste, M. & Luhtanen, R. (red.) 1990. Korkeakoululainsäädäntö 1990. Opetusministeriö, Helsinki.
- Kontiainen, S. 1983. Oppiminen opetuksen suunnittelun lähtökohtana. I Ikonen, T., Jussila, J. & Nurmi, K.E. (red.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö, Helsinki, 144-168.
- Kuittinen, M. 1995. Opettaminen pienemmillä resursseilla. Korkeakoulutieto 2/95, 64-70.
- Laurila, E. 1990. Opetuksen ja oppimisen arvionti. Suomen Ylioppilaskuntien Liitto r.y 2/ 1990.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. WSOY.
- Liljander, J.-P. 1989. Yliopisto kulttuurisena uudistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu- työ.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Otava.
- Meri, M. 1992. Miten piilo- opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimus 104.
- Mustila, E. T. 1990. Finska gymnasie elevers motivation och attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Otava, Helsinki.

- Peltonen, M. 1987. Koulutus 2000. Perustietoja ja suuntaviivoja koulutuksen kehittämiseksi. Otava, Helsinki.
- Rantanen, H. 1988. Orientaatiot ja opiskeluympäristö. I Nuutinen, A. & Sarja, A. (red.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Jyväskylän kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B/32, 45-56.
- Saarinen, T. 1988. Kielten ja kääntämisen opiskelu Turun yliopistossa opiskelijan näkökulmasta. I Nuutinen, A. & Sarja, A. (red.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Jyväskylän kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B/32, 3-10.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. WSOY, Helsinki.
- Silvonen, J. 1983. Opiskelijan pulmat. I Ikonen, T., Jussila, J. & Nurmi, K.E. (red.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö, Helsinki. 18-26.
- Soini, H. & Kronqvist M.-L. 1997. Yhteistoiminnallinen oppiminen korkeakouluissa- opiskelijan vastuullisuuteen luottamista vai heitteillejättöä? I Hälli, P., Koivula, S. & Soini, H (red.) Yliopisto- opetus opiskelijoiden ja opettajien yhteistoimintana. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu 70, 9-27.
- Tiisala, S. 1983. Vieraiden kielten kielitaidon opetus. I Ikonen, T., Jussila, J. & Nurmi, K.E. (red.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Opetusministeriö, Helsinki. 348-358.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk 1. Natur och Kultur, Stockholm.
- Väljjarvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja. Tutkimuksia 68.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1994. Opiskelun merkitys. Yliopistopaino, Helsinki.

Studiehandböcker

- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996-1998. Jyväskylän yliopisto.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1997-1998. Joensuun yliopisto.
- Opinto-opas 1997-1998. Humanistinen tiedekunta. Turun yliopisto.

Opiskelijan yleisopas 1997. Turun yliopisto.

Yleisopas 1997-1998. Joensuun yliopisto.

Yleisopas 1998-1999. Jyväskylän yliopisto.

Intervjuer

Intervjun bland studerandena på institutionen för nordisk filologi vid Åbo universitet

Intervjun bland studerandena på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet

Intervjun bland studerandena på institutionen för svenska språket vid Joensuu universitet