

HUR ÄMNESLÄRARUTBILDNINGEN MOTSVARAR ARBETSLIVETS KRAV –

FYRA UNGA SVENSKLÄRARES ERFARENHETER OCH UPPFATTNINGAR

Anne Honkanen och Anniina Majuri

Pro gradu -avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Sommaren 2010

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijät: Anne Honkanen & Anniina Majuri	
Otsake: Hur ämneslärarutbildningen motsvarar arbetslivets krav- fyra unga svensklärarens erfarenheter och uppfattningar	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu –tutkielma
Vuosi: 2010	Sivumäärä: 105
<p>Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten Jyväskylän yliopiston ruotsin kielen aineenopettajakoulutus valmistaa opettajia työelämän vaatimuksiin. Lisäksi selvitämme, mitä valmiuksia kyseinen koulutus tarjoaa tuleville opettajille. Haluamme myös saada selville, kuinka tätä koulutusta voitaisiin kehittää tulevaisuudessa.</p> <p>Tutkimusaineistomme koostuu neljästä ruotsin kielen opettajasta, jotka ovat olleet työelämässä noin 1-3 vuotta. Aineistomme suppeuden takia emme pyri tekemään yleistyksiä saamiemme tulosten perusteella vaan kuvaamaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä aineenopettajakoulutuksesta mahdollisimman tarkasti. Analyysimme pohjalla on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja toteutimme tutkimuksen haastattelun avulla.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosassa käsittelemme, kuinka koulutusta on aiemmissa tutkimuksissa arvioitu. On myös tärkeää selvittää, millaisia vaatimuksia nykypäivän yhteiskunta asettaa opettajille ja erityisesti kielten opettajille. Aineenopettajakoulutus käynnistää opettajan ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden prosessit, joihin myös keskitytään teoriaosassa. Lopuksi käsittelemme ruotsin kielen ja opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmia.</p> <p>Haastattelujen perusteella voimme todeta ruotsin kielen opintojen tarjoavan hyvät valmiudet aineenopettajan työtä varten. Toisaalta opintojen olisi toivottu liittyvän lähemmin opettajan työhön. Aineenopettajan pedagogiset opinnot puolestaan näyttävät valmistavan parhaiten itse aineenopetukseen. Opettajankoulutus ei kuitenkaan näytä valmistavan opettajia riittävästi kohtaamisiin koulumaailman eri toimijoiden kanssa. Yllättävintä tutkimustuloksissamme oli se, että haastateltaviemme mukaan Jyväskylän aineenopettajakoulutus näyttäisi valmistavan tulevia opettajia parhaiten lukio-opettajana toimimiseen.</p>	
Avainsanat: aineenopettajakoulutus, ruotsin kielen opettaja, asiantuntijuus, käsitys, kokemus	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING OCH BAKGRUND.....	5
1.1 Inledning.....	5
1.2 Bakgrund.....	7
1.3 Syfte och avgränsning.....	12
2 LÄRARYRKET I DAG.....	13
2.1 Läraryrkets krav.....	13
2.2 Språklärarkravets krav.....	14
3 LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING.....	15
3.1 Faserna i lärares professionella utveckling.....	16
3.1.1 Induktionsfas.....	17
3.1.2 Från stabilisering till lösgörande.....	18
3.2 Lärares kontinuerliga professionella utveckling.....	19
3.3 Professionell utveckling av unga språklärare.....	19
4 EXPERTIS.....	21
4.1 Tre syner på expertis.....	22
4.1.1 Expertis ur kognitiv synvinkel.....	22
4.1.2 Expertis som deltagande.....	23
4.1.3 Expertis som kunskapsskapande.....	24
4.2 Ämneslärares mångsidiga expertis.....	24
5 STUDIEFORDRINGAR VID JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET.....	25
5.1 Studierna vid institutionen för svenska språket vid Jyväskylä universitet.....	26
5.1.1 Grundstudierna 2002 – 2009.....	26
5.1.2 Ämnesstudierna 2002 – 2009.....	27
5.1.3 De fördjupade studierna 2002 – 2009.....	29
5.1.4 Studiefordringarna 2009-2012.....	30
5.1.5 Kvalitetssäkring av studierna vid institutionen för språk.....	33
5.2 Ämneslärautbildningen vid Jyväskylä universitet.....	33
5.2.1 Syftet med lärarutbildningen.....	34
5.2.2 Teman som styr lärarutbildningen.....	35
5.2.3 De pedagogiska grundstudierna.....	36
5.2.4 De pedagogiska ämnesstudierna.....	37
5.2.5 Kvalitetssäkring av lärarutbildningen.....	41
6 MATERIAL OCH METOD.....	41
6.1 Forskningsfrågor.....	42
6.2 Informanter.....	42
6.2.1 Bakgrundsinformation om informanterna.....	44
6.3 Metod.....	45
6.3.1 Kvalitativ forskningsmetod.....	45
6.3.2 Fallstudie.....	46
6.3.3 Intervjumetod.....	47
6.3.4 Insamling av material.....	48
7 RESULTAT.....	50
7.1 Allmänna uppfattningar om ämneslärautbildningen.....	50
7.1.1 Maiju.....	51
7.1.2 Niina.....	51
7.1.3 Veera.....	52
7.1.4 Jenni.....	52
7.2 Studierna i läroämnet.....	53
7.2.1 Maiju.....	53
7.2.2 Niina.....	54

7.2.3 Veera	55
7.2.4 Jenni.....	56
7.2.5 Diskussion om ämneskunskaper.....	57
7.3 Pedagogiska kunskaper	58
7.3.1 Maiju.....	58
7.3.2 Niina	58
7.3.3 Veera	59
7.3.4 Jenni.....	59
7.3.5 Diskussion om pedagogiska kunskaper.....	59
7.4 Praktiskt undervisningsarbete	60
7.4.1 Maiju.....	61
7.4.2 Niina	61
7.4.3 Veera	62
7.4.4 Jenni.....	63
7.4.5 Diskussion om det praktiska undervisningsarbetet	64
7.5 Interaktion och samarbete samt lärarens andra uppgifter.....	64
7.5.1 Maiju.....	65
7.5.2 Niina	65
7.5.3 Veera	66
7.5.4 Jenni.....	66
7.5.5 Diskussion om interaktion och samarbete samt lärarens andra uppgifter	67
7.6 Bedömning och utveckling av lärarens egen verksamhet	68
7.6.1 Maiju.....	69
7.6.2 Niina	69
7.6.3 Veera	69
7.6.4 Jenni.....	70
7.6.5 Diskussion om bedömning och utveckling av lärarens egen verksamhet	70
7.7 Lärare som samhällelig påverkare och aktiv medborgare.....	71
7.8 Andra kommentarer om de pedagogiska studierna	72
7.9 Samband mellan teori och praktik.....	73
7.9.1 Maiju.....	73
7.9.2 Niina	73
7.9.3 Veera	74
7.9.4 Jenni.....	74
7.9.5 Diskussion om sambandet mellan teori och praktik.....	75
7.10 Utvecklingsidéer.....	75
7.10.1 Maiju.....	75
7.10.2 Niina	76
7.10.3 Veera	77
7.10.4 Jenni.....	78
7.10.5 Diskussion om utvecklingsidéer	79
8 AVSLUTNING.....	80
8.1 Forskningsfrågor och hypoteser	81
8.2 Undersökningens tillförlitlighet	84
LITTERATUR	86
BILAGOR.....	90

1 INLEDNING OCH BAKGRUND

1.1 Inledning

I denna pro gradu-avhandling undersöker vi hurdana färdigheter nyutexaminerade svensklärare har fått för lärararbetet från universitetsutbildningen. Eftersom begreppet 'färdighet' är väsentligt i denna avhandling är det relevant att definiera det här. Enligt Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien (2009) betyder *färdighet* en "förmåga att utföra något i praktiken, ibland med hjälp av teoretiska kunskaper". I avhandlingen koncentrerar vi oss såväl på språk- som pedagogiska studier vid ett universitet i Finland, närmare bestämt Jyväskylä universitet. Dessutom vill vi ta reda på hur man kan utveckla ämneslärarutbildningen. Enligt Kaikkonen (2004, 5) används termen ämneslärarutbildning i allmänhet för att syfta bara till de pedagogiska studierna. I denna avhandling använder vi termen för att hänvisa till hela utbildningen, dvs. såväl studierna i svenska språket som de pedagogiska studierna.

Ämnesläraryrket idag förutsätter mångsidiga färdigheter och det räcker inte enbart att ha bra kunskaper i läroämnet. Läraren måste t.ex. ha bra kommunikations- och samarbetskunskaper. Läraren har olika roller i skolan, vilket också ställer krav på ämneslärarutbildningen. Förändringarna i samhället reflekteras i skolan och för att läraren kan arbeta i en verksamhetsmiljö som förändras hela tiden borde ämneslärarutbildningen vara med sin tid. Ämneslärarutbildningen måste kunna utbilda lärare som har bra färdigheter att kunna arbeta i framtidens skolor. Man kan säga att ämneslärarutbildningen på något sätt t.o.m. måste vara före sin tid.

Vi blev intresserade av detta ämne för vi är själva blivande språklärare och ska snart bli färdiga med universitetsstudierna. Därefter är det vår tur att söka arbete och få se hur det verkliga arbetslivet känns. Lärarpraktiken har dock hjälpt oss att skapa en bild av hurdant det är att vara svensklärare men vi förhåller oss lite tveksamma till ämneslärarutbildningen och om den har gett oss en realistisk bild av arbetet. Vi anser emellertid att ämneslärarutbildningen inte kan ge alla svar och färdigheter för det finns många saker som inte kan undervisas t.ex. empati, auktoritet och känsla för situationen. Livs- och arbetserfarenheter spelar också en viktig roll för en lärare: ju mer erfaren läraren är, desto

säkrare är han eller hon på sig själv som lärare. Med hjälp av denna avhandling får vi och andra blivande lärare en uppfattning om vad som väntar oss i arbetslivet.

Det finns naturligtvis olika slags åsikter och uppfattningar om utbildningen. Begreppet *uppfattning* kan definieras som ett ”personligt sätt att betrakta och bedöma något” (Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2009). I denna undersökning koncentrerar vi oss på de nyutexaminerade svensklärarnas uppfattningar och erfarenheter och därför är meningen inte att dra några generaliserbara slutsatser. M.a.o. är vi intresserade av informanternas subjektiva syn på utbildningen. Dessutom måste vi ta hänsyn till att inte låta våra egna uppfattningar om utbildningen påverka undersökningens resultat. Denna undersökning handlar om våra uppfattningar om informanternas (se vidare avsnitt 1.3) uppfattningar om utbildningen.

På grund av våra egna erfarenheter av ämneslärarutbildningen antar vi att den i allmänhet ger bra färdigheter för studenterna. När det gäller svenskstudierna är vår hypotes att de är nyttiga och ger omfattande grundkunskaper för arbetslivet. Å andra sidan kan informanterna anse att studierna är för teoretiska och att de inte sammanhänger tillräckligt med deras arbete. Vi antar att våra informanter skulle ha behövt mera kurser som är inriktade till läraryrket. När det gäller de pedagogiska studierna anser informanterna troligen att dessa studier är meningsfulla. Dessutom är det möjligt att de anser att det ibland var svårt att se sambandet mellan teori och praktik. Med detta menar vi att informanterna nödvändigtvis inte ser nyttan i de teoretiska studierna i pedagogik och därför inte kan utnyttja dessa kunskaper i praktiken. Vi antar också att lärarpraktiken betonas i informanternas svar därför att de pedagogiska studierna realiserar mest konkret genom den.

Läroutbildningen har undersökts mycket i Finland. Enligt Virta (1998, 12) har forskning i läroutbildningen ökat under 1980- och 1990-talen men den har koncentrerat sig mestadels på klassläroutbildningen. Ämnesläroutbildningen för sin del har inte undersökts lika mycket. I Finland har t.ex. Kaikkonen (2004) och Niemi (1995) gjort banbrytande forskning kring ämnet (se vidare avsnitt 1.2). Som sagt behandlar vi ämnesläroutbildningen i sin helhet så att vi koncentrerar oss såväl på de pedagogiska studierna för ämneslärare som på svenskstudierna. En likadan undersökning har inte gjorts vid Jyväskylä universitet. I nästa avsnitt koncentrerar vi oss närmare på tidigare studier kring ämnet.

1.2 Bakgrund

I detta avsnitt ska vi presentera somliga centrala undersökningar för att bilda en teoretisk referensram för denna undersökning. Dessutom vill vi redogöra för ämneslärarutbildningens starka och svaga sidor som har framkommit i den tidigare forskningen för att kunna jämföra dem med våra informanternas erfarenheter och uppfattningar. Vi måste dock påpeka att undersökningar som presenteras i detta avsnitt har genomförts vid olika universitet i Finland. Vi bestämde oss att ta med dem eftersom vi antar att ämneslärarutbildningen vid olika universitet i Finland inte skiljer sig så mycket från varandra. Dessutom har ämneslärarutbildningen inte i så stor utsträckning undersökts ur språklärarnas synvinkel vid Jyväskylä universitet.

Enligt undervisningsministeriet (2007, 19) har den finska lärarutbildningen bedömts systematiskt vilket har bidragit till utveckling av utbildningen. De nationella och internationella bedömningarna har gett positiva resultat av den finska lärarutbildningens nivå men lyft fram samma problem gång på gång. Att det har funnits samarbetsproblem inom universitet och att lärarutbildningen inte helt har kunnat möta samhällets krav har upplevts som problematiskt. Dessutom behöver blivande lärare mer stöd med specialundervisning och med att samarbeta med elevernas föräldrar. De har också bristfälliga färdigheter att möta kulturell mångfald och otillräckliga kunskaper i ledarskap och administrativa uppgifter. Trots allt lockar lärarutbildningen begåvade unga sökande och den är ett av de populäraste studieområdena. T.ex. år 2009 sökte t.o.m. 1809 sökande till klasslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet men bara cirka 5 % kom in (Webb 1, 5.8.2010). När det gäller svensklärarutbildningen fanns det fyra sökande per en startplats (Webb 2, 5.8.2010).

Huhtala (2008) har undersökt hur direktvalda svenskstudenter vid Helsingfors universitet upplever sig själva, sitt liv och sina studier i universitetskontexten. Att studenten är direktvald betyder att han eller hon har fått studierätt till ämneslärares pedagogiska studier redan vid inträdesprovet. Detta är också möjligt vid Jyväskylä universitet. Huhtala (2008) koncentrerar sig på de direktvalda svenskstudenternas identitetskonstruktion under det första studieåret men hon behandlar också studenternas uppfattningar om studierna, om vilket vi vill veta mer i vår undersökning. Huhtala (2008) konstaterar att de direktvalda svenskstudenterna har en speciell studiekontext för de avlägger de pedagogiska studierna i samband med språkstudierna. Hon påpekar att de direktvalda studenterna visar sig vara mera

yrkesorienterade än de andra språkstudenterna och för dessa studenter är läraryrket t.o.m. viktigare än själva läroämnet.

Huhtala (2008, 160-161) delar sina informanter in i tre grupper på grund av hur de förhåller sig till studierna. Den första gruppen har ett neutralt förhållningssätt till studierna: de har inte upplevt några stora besvikelser eller större positiva överraskningar och det finns ”en ungefärlig överensstämmelse mellan uppläggningsen av studierna och det som berättarna har väntat sig”. Den andra gruppen anser att studierna inte har motsvarat deras förväntningar och de är ganska skeptiska mot universitetsstudierna. För dessa studenter har den teoretiska universitetsmiljön inte varit motiverande och de misstänker om de teoretiska studierna ger dem de färdigheter som är viktiga i läraryrket. Den sista gruppen förhåller sig positiv till studierna och studenternas berättelser om studierna kännetecknas av glädje och målmedvetenhet. Studenterna har självförtroende och är beslutsamma att göra sitt bästa i studierna. Dessutom anser de att de studerar på rätt ställe. I fråga om vår undersökning kan det å ena sidan vara svårt att jämföra våra resultat med Huhtalas eftersom våra informanter redan har avlagt examen och är i arbetslivet, medan Huhtalas informanter just har börjat studierna. Å andra sidan kan vi utnyttja Huhtalas indelning av studieuppfattningar in i de ovannämnda tre grupperna när vi analyserar våra resultat.

Blomberg (2008) har koncentrerat sig på såväl klass- som ämneslärares autentiska erfarenheter av det första arbetsåret i läraryrket. Undersökningen visar att det finns en klyfta mellan lärarutbildningen och skolans verklighet, vilket kan göra lärarnas arbete svårare under det första arbetsåret. När det gäller ämneslärare konstaterar Blomberg (2008) att de inte får tillräckliga kunskaper om skolarbetets verklighet. Den största bristen i utbildningen visar sig vara otillräckliga färdigheter i elevbedömning. Kritik riktas också mot brist på kunskaper inom socialbranschen, t.ex. barnskydd. Dessutom anses utbildningen vara osammanhängande och att den bara erbjuder slumpmässiga klass- och studiesituationer och därför efterlyser informanterna en tillräcklig tidsperiod för att utbildningens tema och innehåll kunde fördjupas. Blomberg (2008) konstaterar att lärarpraktiken betonar bara ämneskunskaper och planering av undervisningen eftersom dessa områden är ”lätta” och ”trygga” att undervisa och handleda. En orsak till att de utvecklingsidéer som informanterna föreslår inte kan utnyttjas i utbildningen är enligt Blomberg (2008) att det inte finns experter på dessa ämnen i personalen.

Nordlund (2002) har undersökt hur utbildningen i nordiska språk samt nordisk litteratur vid Helsingfors universitet motsvarar de krav och de arbetsuppgifter som arbetslivet ställer. Dessutom har hon behandlat i vilken grad informanterna anser att studierna har gett dem teoretiska och praktiska färdigheter till arbetslivet. Vi ska koncentrera oss bara på de resultat som behandlar de informanter som arbetar som lärare. Nordlund (2002) påpekar att de som i dag arbetar som lärare är mest kritiska mot universitetsutbildningen. Dessa informanter anser att studierna borde innehålla en klarare inriktning på läraryrket och flera praktiska kurser som ansluter sig till skolvärlden. Dessutom borde studierna vara mer jordnära för blivande lärare, vilket för sin del förorsakar att studierna anses vara för teoretiska.

Vid Jyväskylä universitet har Heikkinen och Vatanen (2001) undersökt hur svensklärare ser sina språkkunskaper och deras utveckling i arbetet och har kort behandlat lärarnas erfarenheter av universitetsstudiernas betydelse för deras språkliga utveckling. Undersökningen visar att universitetet huvudsakligen har påverkat lärarnas språkkunskaper positivt och att lärarna har fått en stark teorigrund i språket. Svensklärarna har också några negativa erfarenheter av utbildningen: universitetsstudierna erbjuder inte den bästa möjligheten att lära sig språket, de är för teoretiska, de erbjuder inte tillräckliga möjligheter att nå en tillfredsställande nivå i muntlig språkfärdighet och det borde finnas flera kurser som skulle förbereda en för läraryrket. Den sistnämnda bristen kommer fram också i Nordlunds (2002) undersökning.

Kaikkonen (2004), Ruohotie-Lyhty (2006) och Nyman (2009) har genomfört en omfattande undersökning, ”Utvecklingsstigarna av en ung lärare av främmande språk”, vid Jyväskylä universitet. Detta undersökningsprojekt började redan år 2002 och fortsätter till år 2010.

Undersökningen behandlar

- 1) lärares erfarenheter av språkinläring och -undervisning under sin egen skoltid,
- 2) erfarenheter av och uppfattningar om lärarutbildningen och speciellt de pedagogiska studierna för ämneslärare samt
- 3) erfarenheter av de första arbetsåren som lärare.

Alla dessa faktorer, som ska behandlas mer noggrant i avsnitt 3.3, påverkar den professionella utvecklingen av den unga språkläraren. När det gäller vår undersökning är vi speciellt intresserade av hur språklärarna har upplevt lärarutbildningen, vilket behandlas såväl i den andra som i den tredje faktorn i den ovannämnda undersökningen.

Kaikkonens (2004) undersökning, som fokuseras på erfarenheter av lärarutbildningen, genomfördes strax efter studenterna hade avlagt sina pedagogiska ämnesstudier, dvs. de inte ännu hade varit i arbetslivet. Studenterna var huvudsakligen nöjda med lärarutbildningen som hade varit mångsidig och förberett dem väl för deras framtida yrke som språklärare. Dessutom hade utbildningen erbjudit rikligt med möjligheter att reflektera sina egna erfarenheter och sitt eget lärarskap samt ganska bra samarbetsfärdigheter. Studenterna uppfattade lärarutbildningen mest genom lärarpraktiken som tycktes vara en betydelsefull erfarenhet för dem. Enligt Kaikkonen (2004) kan detta bero på att universitetsstudierna annars är så teoretiska och därför upplever studenterna dessa praktiska erfarenheter som meningsfulla. Han konstaterar emellertid att studierna i pedagogik inte tillräckligt hänger ihop med praktiken i allmänhet.

Lärarutbildningen kritiserades också på några punkter. För det första hade utbildningen gett färdigheter att i första hand kunna undervisa s.k. genomsnittselever. På grund av detta fick studenterna inte tillräckliga färdigheter att ta hänsyn till elevernas individuella sätt att lära sig. Dessutom var studenterna inte alls nöjda med de färdigheter som ansluter sig till specialpedagogik. För det andra skulle studenterna ha velat behandla mer läraryrkets uppfostringsfrågor i utbildningen och för det tredje fick de inte tillräckliga färdigheter att sköta uppgifter utanför klassrummet, t.ex. möten med föräldrar. (Kaikkonen 2004.)

När det gäller den tredje fasen i undersökningen berättade lärare om sina erfarenheter av det första arbetsåret och hurdana färdigheter lärarutbildningen hade gett för arbetslivet. Lärarna ansåg att de speciellt hade lärt sig hur de kan undervisa i sitt eget läroämne samt att de hade fått kunskaper i olika inlärnings- och undervisningssätt, olika läromaterial samt elevbedömning. Däremot påpekade lärarna att lärarutbildningen inte gav några färdigheter i t.ex. deltagandet i lärar- och föräldramöten eller klassföreståndares uppgifter. Även om dessa lärare ansåg övningslektionerna vara viktiga kritiserade de också lärarpraktiken. För det första ansåg lärarna att de inte hade fått en realistisk bild av lärararbetet på grund av att antalet övningslektioner var så litet. Dessutom hade de upplevt sig själva som "gäststjärnor" som bara undervisade ett par lektioner. För det andra konstaterade lärarna att deras elevkännedom inte utvecklades och att, liksom i Kaikkonens (2004) undersökning, undervisningen riktades mot genomsnittselever. På grund av detta har lärarna upplevt att de inte har kunnat bemöta behovet av olika undervisnings- och inlärningsätt i arbetslivet. (Kaikkonen m.fl. 2005.)

Niemi (1995) samt Niemi och Tirri (1997) har undersökt hurdana färdigheter

nyutexaminerade ämnes- och klasslärare har fått från universitetsutbildningen på 1980- och 1990-talen. Vi vill påpeka att informanterna i undersökningarna inte bara är språklärare och att de har avlagt sina studier vid olika universitet i Finland. Vi ska också presentera undersökningarna separat för tydlighetens skull.

När det gäller den första undersökningen (1995) som koncentrerar sig på utbildningen på 1980-talet behandlas såväl studierna i läroämnet som de pedagogiska studierna, vilket också är fallet i vår undersökning. När det gäller de pedagogiska studierna fick lärarna bra didaktiska färdigheter, dvs. de lärde sig att planera och bedöma sitt arbete samt fick färdigheter att använda olika undervisningsmetoder. I fråga om elevbedömning och differentiering berättar lärarna att de fick färdigheter i dessa områden till en viss grad. Lärarna anser att de har fått svaga färdigheter i skolsamfundets verksamhet, skolans administrativa uppgifter, samarbete med föräldrar, elevvård samt utförande av uppgifter som inte ansluter sig till själva undervisningsarbetet. Dessutom har utbildningen inte erbjudit tillräckliga färdigheter att ta hänsyn till elevernas personlighet samt att genomföra uppgifter som ansluter sig till skolans värdemål. I fråga om speciellt ämneslärare har de fått bra ämneskunskaper även om de hade upplevt kurser som inte ansluter sig till läraryrket onödiga. Språklärarna ansåg att de skulle ha behövt mer stöd för deras språkkunskaper och för hur man handleder utvecklingen av språkkunskaper. Ämneslärarna betonar speciellt lärarpraktiken även om de efterlyser längre undervisningsperioder och flera möjligheter att möta skollivets konfliktsituationer.

I den senare undersökningen har Niemi och Tirri (1997) fått likadana resultat jämfört med den tidigare kartläggningen men det fanns också somliga nya aspekter. Jämfört med lärarutbildningen på 1980-talet har studenterna fått bättre färdigheter att utveckla sin pedagogiska filosofi, att bli livslånga inlärare samt att kontinuerligt utveckla lärararbetet på 1990-talet. Det har också uppstått nya brister på grund av samhällets förändringar som har ställt nya krav för läraryrket. Dessa brister riktar sig till samarbets- och interaktionsfärdigheter med grupper utanför skolan, användning och utveckling av den nya informationsteknologin samt mediefostran. Niemi och Tirri (1997) drar en slutsats att lärare fortfarande utbildas bara i själva undervisningen, medan utbildningen inte har ägnat någon större uppmärksamhet åt lärarens andra uppgifter.

Som sammandrag av de ovannämnda undersökningarna kan det konstateras att

ämneslärarutbildningen ger ganska bra didaktiska färdigheter för blivande språklärare. De lär sig att planera, genomföra och bedöma sin undervisning samt har omfattande kunskaper i läroämnet. Utbildningen har emellertid några svaga sidor som kommer fram i flera ovannämnda undersökningar. Lärare

- får inte tillräckliga färdigheter i arbetsuppgifter som inte direkt ansluter sig till själva undervisningsarbetet, t.ex. administrativa uppgifter och möten med föräldrar,
- får inte tillräckliga färdigheter i specialpedagogik,
- kritiserar lärarpraktikens korta varaktighet även om den anses vara en viktig del av lärarutbildningen och
- anser att studierna i läroämnet är för teoretiska och att de saknar en klarare pedagogisk inriktning.

1.3 Syfte och avgränsning

Syftet med vår undersökning är att undersöka *vilka färdigheter ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet ger till blivande svensklärare, hur utbildningen motsvarar arbetslivets krav samt hur utbildningen kan utvecklas i framtiden*. Även om ämneslärarutbildningen samt de blivande ämneslärarnas uppfattningar om utbildningen har undersökts tidigare har forskningen oftast koncentrerat sig antingen på studierna i läroämnet eller på de pedagogiska studierna. T.ex. Niemi (1995) har koncentrerat sig på båda studierna men vi anser att de pedagogiska studierna har betonats mer än studierna i läroämnet. Båda delområdena är lika viktiga för lärarens professionella utveckling och vi vill undersöka ämneslärarutbildningen som helhet. Vår undersökning skiljer sig också från de ovannämnda undersökningarna så att den koncentrerar sig på studierna vid Jyväskylä universitet. T.ex. Kaikkonen (2004) har visserligen undersökt språklärares uppfattningar om lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet men han har behandlat alla språklärare och bara de pedagogiska studierna. Dessutom frågar vi direkt undersökningens informanter om hur utbildningen kan utvecklas, vilket inte har gjorts i de ovannämnda undersökningarna.

Vår undersökning genomförs i form av intervjuer och materialet består av sammanlagt fyra intervjuer. Våra informanter är fyra svensklärare som har studerat vid Jyväskylä universitet mellan åren 2002 och 2010. Tre av dem har börjat arbeta som lärare hösten 2009, de har alltså nästan ett helt läsår arbetserfarenhet när intervjuerna genomfördes. En har arbetat nästan i tre

år, denna lärare har alltså börjat sin arbetskarriär hösten 2007. Därför kallar vi våra informanter för unga språklärare. Dessa informanter passar bra vår undersökning eftersom vi antar att universitetsstudierna är i färskt minne hos dem.

2 LÄRARYRKET I DAG

I detta kapitel behandlas läraryrkets karaktär i allmänhet och de krav som dagens samhälle ställer på lärare. Dessutom ska vi koncentrera oss på språklärare och hurdana utmaningar som riktas i synnerhet mot lärare i främmande språk nuförtiden. För att läraren kan arbeta i skolan i en föränderlig tid måste lärarutbildningen förbereda de blivande lärarna väl och ge tillräckliga och nödvändiga färdigheter. Grunderna för läroplanen styr betydligt lärarens arbete och därför ska vi behandla dem i detta kapitel. För att bättre förstå dagens språkundervisning ska vi också presentera Kaikkonens (2004) modell av språkpedagogik.

2.1 Läraryrkets krav

Läraryrket i dag kräver kunskaper och färdigheter av många slag. Enligt undervisningsministeriet (2007, 11) förutsätter läraryrket vittomfattande kunskaper i undervisningsämnet och hur kunskap byggs på. Läraren måste ytterligare ha djupgående kunskap om elevernas uppväxt och utveckling för att kunna handleda dem på ett pedagogiskt lämpligt sätt. Enligt Europeiska gemenskapernas kommission (2007, 12-14) betyder detta att läraren kan uppmuntra eleven till en självständig och livslång inläring som också ansluter sig till lärarens egen utveckling. Läraren borde uppmuntras till kontinuerlig professionell utveckling, vilket betyder att läraren systematiskt reflekterar på sitt arbete och på så sätt försöker utveckla sin undervisning. Dessutom utnyttjar han eller hon vetenskaplig forskning i sin utvecklingsprocess och bedömer behovet av vidareutbildning.

Förändringarna i samhället reflekterar de krav som riktas mot läraren och läraryrket. Läraren måste vara medveten om dessa förändringar och sträva efter att utveckla sig själv för att garantera elever de kunskaper som är viktiga för att klara sig i samhället. Enligt undervisningsministeriet (2007, 14) behöver läraren t.ex. alltmer kunskaper i olika författningar som styr skolarbetet för att kunna garantera eleverna så bra förutsättningar för

inläring som möjligt. Samhället blir mer och mer mångkulturellt, vilket kräver att läraren skaffar sig nya färdigheter. Dessutom behövs lärarnas specialkompetens t.ex. i kommunernas multiprofessionella expertgrupper. Detta kan betyda att läraren samarbetar med kommunens olika experter, t.ex. socialvård, polis och psykolog för att lösa elevers eventuella problem.

Läraryrket förutsätter en lång och högkvalificerad utbildning. Med hjälp av utbildningen får den blivande läraren nödvändiga kunskaper och färdigheter för arbetet samt blir medveten om yrkets etiska ansvar. Dessutom är det viktigt att utbildningen utvecklar de blivande lärarnas förmåga att tänka och förstå samhällsliga och kulturella fenomen samt hjälper studenterna att allmänbilda sig och bli livslånga inlärare. Lärarutbildningen ska också ge sådana färdigheter som möjliggör att lärarens yrkeskunnsighet mångsidigt kan utnyttjas i olika arbetsuppgifter. (Undervisningsministeriet 2007, 11.) M.a.o. är läraren inte bara en expert på sitt eget läroämne utan kan också ta hand om andra uppgifter i skolan.

2.2 Språkläraryrkets krav

Den viktigaste faktorn som påverkar språklärarens verksamhet i sitt arbete är kanske de nationella läroplanerna. Läroplanernas allmänna syften och syften som ansluter sig till läroämnet förpliktar läraren att följa dem i arbetet och på det sättet erbjuda elever de färdigheter som de behöver i framtiden. Läroplanerna kan anses reflektera tidens uppskattningar och hurdana kunskaper och färdigheter som är värda att eftersträva. Grunderna för läroplanen (2004) framhäver internationella och mångkulturella möten, lära sig lära-kunskaper, utvecklande av inlärares identitet, kulturkunskaper som en del av språkkunskaper samt muntliga språkfärdigheters roll i inläringen. Enligt Kaikkonen m.fl. (2005, 458) måste läraren kunna förverkliga dessa syften i sin undervisning även om hans eller hennes egna skolerfarenheter har gett en olik bild av språkundervisningen.

Det som traditionell språkundervisning betonar skiljer sig mycket från det nya sättet att uppfatta språkundervisningen. Den traditionella språkundervisningen understryker lärarens roll och att han eller hon är ansvarig för bedömning av inläringen. Språket anses vara ett system som består av olika delar och man strävar efter att ha sådana språkkunskaper som den infödda språkanvändaren. Kulturkunskaper undervisas i form av kunskap om landet. Dessutom betonas skriftlig kommunikation. Den nutida språkundervisningen ses snarare som

språkpedagogik. (Kaikkonen 2004, 23.) *Språkpedagogiken* betonar inlärarens roll i språkinlärningen och att språket ses som en helhet. Inlärningen är helhetsbetonad, betydelsefull och upplevelserik och den baserar sig på inlärarens personliga erfarenheter. (Kohonen 2005, 279.) Språkpedagogiken framhäver också inlärningens autenticitet, dvs. inläraren själv lär sig och upplever i inlärningssituationen. Inläraren har också en viktig roll i bedömning av sin inlärning och hans eller hennes modersmål påverkar alltid inlärning av främmande språk. Ett av språkpedagogikens syften är att skaffa sig en fungerande flerspråkighet. Dessutom betonar språkpedagogiken muntlig kommunikation i språkinlärning. (Kaikkonen 2004; 23, 25.) När språkpedagogikens syften jämförs med grunderna för läroplanen (2004) kan det märkas att flera språkpedagogikens idéer upprepas i läroplanen.

På grund av globalisering har betydelsen av bra språkkunskaper i olika språk blivit ännu större, vilket skapar tryck på såväl språklärare som speciellt på språklärarytbildningen att producera experter med mångsidiga språkfärdigheter. Enligt Penttinen och Kyyrönen (2005, 302-316) borde lärarutbildningen utbilda språklärare som har behörighet i flera språk och kan uppmuntra elever att studera språk. Utbildningen borde också ge blivande lärare bättre färdigheter att utveckla elevernas flerspråkiga kompetens som innefattar inlärarens språkkunskap i alla språk. Modersmålet är ett viktigt stöd när man lär sig främmande språk och bristfälliga kunskaper i modersmålet kan försvåra elevens inlärning av främmande språk. Lärarutbildningen för språklärare borde därför uppmuntra blivande lärare till samarbete med lärare i modersmål, andra språk och klasslärare.

3 LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING

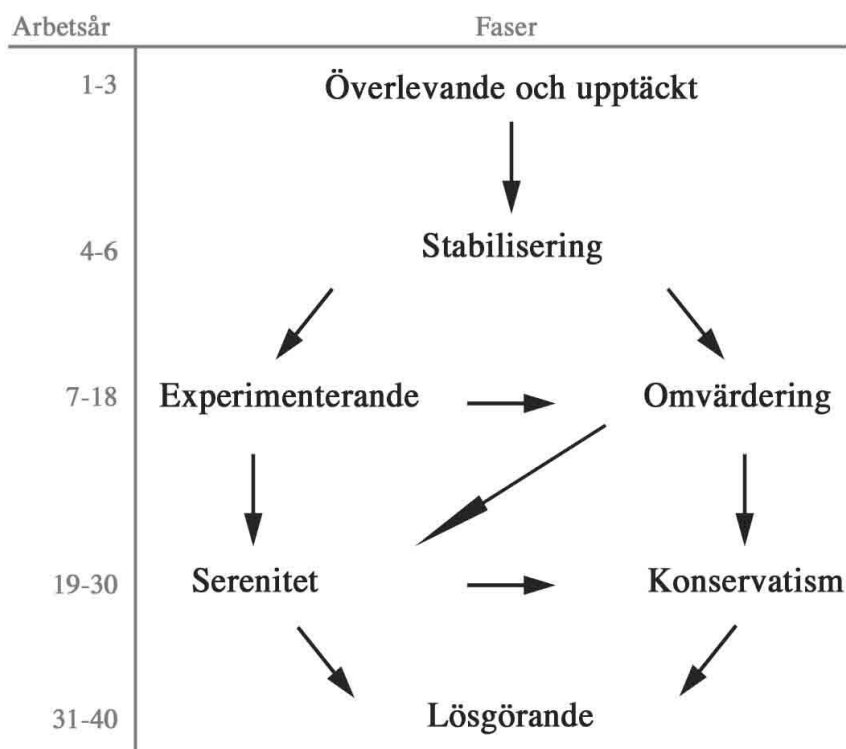
Kontinuerlig utveckling anses ansluta sig fast till läraryrket nuförtiden. Lärarutbildningen sätter igång denna utveckling som fortsätter genom hela arbetslivet. Därför är det också logiskt att behandla lärarens professionella utveckling i denna avhandling. Även om studenten har blivit färdig med studierna betyder det inte att han eller hon helt skulle vara färdig som lärare. I detta kapitel ska vi först redogöra för faserna i lärarens professionella utveckling med hjälp av Hubermans (1992) lärarkarriärmodell. Därefter koncentrerar vi oss på utvecklingens kontinuerliga karaktär hos lärare. Slutligen behandlas Kaikkonens (2004) utvecklingsstigsmodell (fi. kehityspolkumalli) som beskriver de faktorer som påverkar en ung språklärares verksamhet i arbetet. Modellen kan också anses beskriva vilka faktorer som styr

den unga språklärares utveckling.

3.1 Faserna i lärares professionella utveckling

Lärares professionella utveckling har beskrivits med hjälp av olika teorier. Enligt Niemi (1995, 7) har dessa teorier bevisat att lärare är bekymrade för sig själva när de börjar arbeta som lärare. Senare blir det möjligt för dem att börja koncentrera sig mer på sina elever och till slut på frågor som handlar om uppfostran. Dessutom har teorierna bevisat att det sker förändringar i den professionella utvecklingen och att läraren kan befinna sig i olika faser i sin utveckling, vilket utmanar lärarutbildningen att ta hänsyn till lärarstudenternas olika utvecklingsfaser. Niemi (1995) konstaterar dock att dessa teorier inte visar hur och varför dessa förändringar sker.

Vi ska här behandla lärares professionella utveckling med hjälp av Hubermans (1992) lärarkarriärmodell (se figur 1) som presenterar olika faser i lärares professionella utveckling. Dessa faser är bundna till hur många år läraren har varit i arbetslivet. Den första fasen beskriver lärares utveckling när han eller hon går ut i arbetslivet och den karakteriseras av teman överlevande (eng. survival) och upptäckt (eng. discovery). Vi ska koncentrera oss speciellt på den första fasen eftersom lärare på denna fas har arbetat 1-3 år, vilket är också fallet med informanterna i vår undersökning.



Figur 1 Olika faser i lärarens professionella utveckling (Huberman 1992)

3.1.1 Induktionsfas

Början av karriären har som sagt två kännetecknande dimensioner: överlevande och upptäckt. Enligt Huberman (1992, 122-124) är den chock som utvecklas när läraren möter det verkliga arbetslivet typiskt för *överlevande*. Denna chock kan förekomma speciellt hos lärare som inte har tidigare erfarenhet av undervisningsarbetet och den kan bero t.ex. på komplexitet av undervisningsprocesser eller klyfta mellan det professionella idealet och vardagen i klassrummet. Dessutom kan läraren tveka mellan intimitet och avstånd när det gäller kontakt med elever. Med *upptäckt* menar Huberman (1992) den entusiasm som uppstår när läraren har sina egna elever, sitt eget klassrum samt material och känner sig vara en del av arbetsgemenskapen.

Niemi (1995, 19) presenterar somliga problem som är typiska för lärare i induktionsfasen. I början av karriären använder läraren ofta mer tid för att planera lektionerna och koncentrerar sig mest på att utveckla konkreta strategier och åtgärder som ansluter sig till innehållet av

lektionerna. I induktionsfasen kan det hända att läraren inte tillräckligt lägger märke till elevernas tidigare kunskaper i ämnet och deras inlärningsresultat. Läraren kan också ha svårigheter med att kontrollera elevgruppen. Dessutom är dessa lärare bekymrade för hur de kan upprätthålla sociala förhållanden till elever och kollegor. Jämfört med erfarna lärare är deras förmåga att skilja det mindre viktigt från det viktigt svagare på grund av deras oerfarenhet. När de begynnande lärarna reflekterar sin egen verksamhet brukar de anse att allt är lika viktigt och därför ha svårigheter att behandla all information. Vi vill emellertid påpeka att det naturligtvis är möjligt att alla dessa svårigheter inte ansluter sig till alla nyutexaminerade lärare eftersom varje lärare upplever de första åren i arbetslivet på olika sätt samt att lärarnas utveckling alltid är individuell.

3.1.2 Från stabilisering till lösgörande

Här behandlas de andra faserna i Hubermans (1992) modell. Som figuren visar är läraren först i stabiliseringsfasen men efter den finns det olika vägar innan han eller hon är i den sista fasen, dvs. lösgörande. Lösgörandet beskriver tiden som föregår lärarens pensionering.

När läraren har arbetat 4-6 år är han eller hon i *stabiliseringsfasen* i sin professionella utveckling. Denna fas innebär att läraren engagerar sig till sitt yrke. Enligt Huberman (1992) blir läraren en del av det professionella kollektivet, har mer frihet av övervakning, bättre behärskning av undervisningsprocesser samt känner sig mer bekväm på denna fas. När det gäller övervakning är vi inte helt eniga med Huberman eftersom lärare i Finland arbetar ganska självständigt under hela karriären.

När läraren har varit i arbetslivet 7-18 år kan han eller hon möta två olika vägar: experimenterande eller omvärdering. *Experimenterande* (eng. experimentation) betyder att läraren har en fast undervisningsrepertoar, vilket leder till att han eller hon genomför olika slags små försök när det gäller undervisningsmaterial, gruppering av elever eller periodisering av innehåll. Dessutom blir läraren mer medveten om institutionella hindren och försöker utveckla skolan. I *omvärderingsfasen* (eng. reassessment) reflekterar somliga lärare däremot på att byta bransch. (Huberman 1992.)

När läraren har undervisat 19-30 år finns det två olika dimensioner i lärarnas professionella

utveckling: *serenitet* (eng. serenity) och *konservatism* (eng. conservatism). Somliga lärare kan förhålla sig till arbetet på ett självaccepterande och avslappnande sätt, vilket är kännetecknande för sereniteten. Andra lärare är mer konservativa och har bl.a. större motstånd mot innovationer samt känner nostalgi för det förflutna.

Den sista fasen, *lösgörandet*, hänför till en punkt då läraren har varit 31-40 år i arbetslivet. Som sagt är läraren i denna fas innan han eller hon går i pension, vilket kan orsaka såväl fridfulla som bittra känslor hos läraren. (Huberman 1992.)

3.2 Lärares kontinuerliga professionella utveckling

Lärares professionella utveckling är kontinuerlig och lärarutbildningen lägger grunden till denna utveckling. Vi håller med Luukkainen (2005, 172) i det att lärarutbildningen ger basfärdigheter för läraryrket men den egentliga utvecklingen sker i arbetslivet och denna utveckling har inte en slutpunkt. Dessutom möter läraren kontinuerligt sådana arbetsuppgifter som kräver färdigheter som utbildningen inte har gett och därför är det viktigt att läraren kontinuerligt utvecklar sig själv.

Niemi (1995, 4) konstaterar att lärarens karriär betraktas mer och mer ur perspektiv av livslång uppväxt som betyder att utvecklingen till en lärare är en lång, individuell, kontextbunden och kontinuerlig inlärningsprocess. Järvinen (1999; 264, 269) påpekar emellertid att lärarens karriär ibland kan vara diskontinuerlig. I dag innehåller lärarkarriären korta arbetsperioder samt också perioder av arbetslöshet, vilket leder till att lärarnas professionella profiler kan skilja sig mycket från varandra. Järvinen (1999) konstaterar att t.ex. unga lärare som arbetar som vikarie kan ha svårigheter att göra framsteg i utvecklingen och kan låsa sig in i induktionsfasen.

3.3 Professionell utveckling av unga språklärare

Enligt Kaikkonen (2004, 17-20) finns det tre faktorer som styr hur en ung språklärare agerar i sitt arbete. För det första är språklärarens egna erfarenheter av undervisning och inläring av främmande språk från skoltiden betydelsefulla. Den andra faktorn är lärarutbildningen och speciellt de pedagogiska studierna. Skolan där den unga språkläraren arbetar efter studierna är

den tredje faktorn som styr hans eller hennes verksamhet som lärare. Som nämnts tidigare kan dessa faktorer också påverka den professionella utvecklingen.

Skolerfarenheter spelar en viktig roll för lärarens utveckling. Med hjälp av dessa erfarenheter bildas hans eller hennes uppfattning om en bra eller dålig språklärare samt vilka undervisningsmetoder som har fungerat bra. Den unga språkläraren får också en generell uppfattning om hurdana inlärningsmiljöer och -processer skolan och samhället föredrar. Dessa skolerfarenheter påverkar också i nutid även om läraren har varit i skolan för flera år sedan. (Kaikkonen 2004.) Ruohotie-Lyhty (2006, 2-3) konstaterar att lärarens skolerfarenheter har två slags betydelse för läraren. Å ena sidan kan den unga språkläraren dra nytta av dem när han eller hon reflekterar på och utvecklar sin verksamhet. Å andra sidan blir en del av skolerfarenheter omedvetna, vilket leder till att läraren genomför den traditionella modellen som han eller hon har tillägnat sig i sin skoltid trots annorlunda strävan. Skolerfarenheternas omedvetna påverkan är mindre hos lärare som mångsidigt kan reflektera på sin verksamhet.

Läroutbildningen ger läraren färdigheter att kontinuerligt analysera och reflektera på sig själv som lärare i främmande språk. Dessutom lär läraren sig att tillämpa sina teoretiska kunskaper i praktiken samt att problematisera sin egen skoltid och dess språkundervisning. Det kan påstås att den unga språkläraren får nya redskap att granska sina skolupplevelser ur en annan synvinkel. (Kaikkonen 2004.) Enligt Nyman (2009, 72) kan lärarens professionella utveckling i arbetslivet förutsägas redan i läroutbildningen. Nyman (2009) konstaterar att läroutbildningen stöder den unga lärarens professionella utveckling.

Kaikkonen (2004) konstaterar att de första åren i arbetslivet är präglade av osäkerhet, oerfarenhet och konflikter mellan den unga lärarens och skolans pedagogiska tänkande. Skolans pedagogiska atmosfär och hur den unga språkläraren tas emot spelar också en viktig roll för lärarens utveckling. Dessutom måste den unga läraren anpassa sig till skolans rutiner och möta vardagens realiteter i lärararbetet. Vi vill emellertid tillägga att det är viktigt för lärarens utveckling att inte bara följa skolans rutiner utan också ifrågasätta dem och på det sättet sträva efter att kontinuerligt utveckla skolan och undervisningen.

4 EXPERTIS

I detta kapitel behandlas expertis och dess betydelse i läraryrket. Med hjälp av detta kapitel försöker vi belysa lärararbetets flerdimensionella karaktär och hur expertisen skapar grund för lärarens all verksamhet. Först definieras vad termen expertis egentligen betyder. Sedan presenteras tre olika synvinklar till expertisen, dvs. kognitiv synvinkel, expertis som deltagande och expertis som kunskapsskapande. I samband med dessa synvinklar presenteras också hur lärarens expertis kan beskrivas med hjälp av dem. Dessutom redogör vi för ämneslärares expertis och hur den är på väg att förändras.

Enligt Bereiter och Scardamalia (1993, 6) innebär *expertis* alltid en viss specialisering. Därför är det också lätt att identifiera en expert: experter kan göra något som vanliga människor inte kan, t.ex. ta bort en tumör i hjärnan. Denna slags expertis är lättast att identifiera. Bereiter och Scardamalia (1993) konstaterar att det är svårare att identifiera expertlärare eftersom det inte finns en viss färdighet eller utförande som kan sorteras ut. Alla människor kan undervisa på något sätt.

Bereiter och Scardamalia (1993, 10) betonar att det inte är viktigt att veta vad expertisen är utan vem som är expert och hurdana egenskaper han eller hon har. Tynjälä (1999, 160) konstaterar att en expert traditionellt uppfattas som en person med högutbildning och en lång yrkeskarriär. Nyman (2009, 23) anser att en expert har omfattande teoretiska kunskaper och förmåga att tillämpa dem i olika situationer och under varierande omständigheter. Bereiter och Scardamalia (1993, 11) gör skillnad mellan experter och erfarna icke-experter. I sitt arbete fokuserar experter på att lösa problem och på det sättet utvecklar sig själva hela tiden, medan icke-experter bara genomför automatiserade rutiner. Skillnaden mellan experter och erfarna icke-experter kommer fram i situationer där rutiner inte räcker till att lösa ett problem.

När det gäller expertlärare anser Nyman (2009, 23) att kunskaper i läroämnet och pedagogik sammanknytas tätt i varandra. Detta betyder att läraren kan göra adekvata val i arbetet och att han eller hon konstruerar sin expertis såväl individuellt som kollektivt. Nyman (2009) betonar att en expertlärare måste ha mod och mentala resurser att arbeta för att förverkliga sina mål. I nästa två avsnitt ska vi behandla expertis ur lärarens synvinkel.

4.1 Tre syner på expertis

4.1.1 Expertis ur kognitiv synvinkel

Enligt Tynjälä (2004, 175-178) anses expertis traditionellt vara ett kognitivt fenomen på det individuella planet där en individ genomför informationsbehandlings- och problemlösningsprocesser. Att denna synvinkel bara koncentrerar sig på individens expertis kan betraktas som brist eftersom den inte beaktar den sociala aspekten i utveckling av expertis. Expertisen ur kognitiv synvinkel är indelad i tre olika komponenter: 1) teoretisk komponent, 2) praktisk komponent och 3) självregleringskunskaper. Dessa komponenter ska behandlas närmare i det följande.

Den teoretiska komponenten består av teoretisk kunskap som är explicit till sin natur, dvs. den kan uttryckas verbalt t.ex. i läroböcker eller föreläsningar. Denna kunskap innehåller för det första vissa basfaktum inom ett visst yrkesområde och för det andra begreppslig kunskap, dvs. olika teorier och modeller. I läraryrket delas denna teoretiska kunskap in i kunskaper i läroämnet och i pedagogiska kunskaper. (Tynjälä 2004, 175-178.) Tynjälä (2004) påpekar att de pedagogiska kunskaperna inte bara består av själva pedagogiken utan också kunskap om t.ex. kommunikation och yrkesetik som är viktiga i läraryrket. Naturligtvis består de också av kunskap om inläring, utveckling, undervisning, utbildningssystem samt utbildningspolitik. Dessutom är det väsentligt att kunskaper i läroämnet och pedagogik integreras till en helgjuten helhet.

Den andra komponenten består av s.k. procedural och tyst kunskap. *Procedural kunskap* (eng. know-how), dvs. praktisk kunskap hur en uppgift utförs, utformas genom erfarenheter. Procedural kunskap är åtminstone delvis automatiserad och ofta implicit till sin natur, dvs. det är svårt att uttrycka den verbalt. Denna implicita eller tysta kunskap beskrivs ofta som en separat del av expertisen. Den praktiska kunskapen i läraryrket ansluter sig till hur läraren undervisar samt handleder elevernas inläring. Till detta delområde hör också sociala och kommunikationskunskaper samt yrkesetik som realiserar i praktik. (Tynjälä 2004, 175-178.)

Självregleringskunskaper, alltså den tredje komponenten, innehåller metakognitiva kunskaper och reflektion (Tynjälä 2004, 175-178). Enligt Bereiter och Scardamalia (1993, 49) är

självregleringskunskap inte kunskap om arbetet utan kunskap om hur man kan utföra arbetsuppgifter så som man vill. Tynjälä (2004, 175-178) betonar att experten kan styra och reglera sin verksamhet med hjälp av självregleringskunskaper. Dessa kunskaper behövs speciellt när experten möter nya problem i arbetet. I lärararbetet är metakognitiva kunskaper och reflektion väsentliga eftersom det inte räcker att läraren själv kan använda dem utan läraren borde också handleda eleverna att utnyttja dem.

Enligt Tynjälä (2004, 175-178) fungerar dessa tre komponenter av expertisen inte separat utan de är integrerade till en helhet som möjliggör att en expert kan arbeta flexibelt och intuitivt. Därför behöver experten inte stanna inför varje arbetsuppgift och tänka på vilken teori som borde utnyttjas för att lösa problemet. Dessutom är det möjligt för en expert att samtidigt styra sin verksamhet, fundera på problematiska situationer och ändra sina strategier vid behov.

4.1.2 Expertis som deltagande

Enligt Tynjälä (2004, 175) betonar denna synvinkel att man måste delta i en expertkultur för att själv bli expert. Detta sociala fenomen innebär att expertisen skaffas genom den traditionella modellen där en lärling lär sig av en mästare. Lärlingen blir expert när han eller hon på ett helhetsbetonat sätt kan delta i expertkulturen. En av utgångspunkterna i denna synvinkel är att inläring och expertis är kontextbundna, vilket orsakar att man strävar efter autenticitet av inlärningsmiljön.

När det gäller läraryrket anser Tynjälä (2004, 181) att det inte är möjligt att genomföra lärarutbildningen i form av den lärling-mästare modellen eftersom den innehåller somliga brister och problem. För det första fokuserar inläringen i denna modell bara på praktiska färdigheter och glömmer bort teoretiska kunskaper och självregleringskunskaper vilka också är en viktig del av expertisen. Teoretiska begrepp och modeller stöder expertens tänkande och verksamhet. För det andra är det problematiskt att man med hjälp av denna modell upprepar gamla vanor och bruk i arbetet och inte skapar något nytt. En lärling kan också tillägna sig dåliga tillvägagångssätt.

4.1.3 Expertis som kunskapsskapande

När det gäller expertis som kunskapsskapande konstaterar Tynjälä (2004; 175, 185) att expertisen betraktas som process där ny kunskap skapas såväl individuellt som kollektivt. Därför kan det påstås att fördelar med de två förstnämnda synvinklarna förenas i denna synvinkel. Hakkarainen m.fl. (2002, 458-459) betonar att en expert inte är expert därför att han eller hon har all nödvändig kunskap för att kunna lösa ett problem utan därför att han eller hon kan skapa ny kunskap för att lösa det. Detta gör experten med hjälp av kunskap som han eller hon redan har samt med hjälp av kollegor.

Denna synvinkel är viktig när det gäller lärarutbildningen och expertis i läraryrket. Tynjälä (2004; 187, 189) anser att kunskapsskapande kultur borde betonas mer inom undervisningsområdet. Lärarutbildningen påverkar de blivande lärargenerationerna genom att betona lärarens roll som forskare samt som expert som meddelar nya forskningsdata. Enligt Kaikkonen m.fl. (2005, 462-463) betonar studiefordringarna 2003-2004 för ämneslärares pedagogiska studier vid Jyväskylä universitet såväl expertis som kunskapsskapande som expertis som deltagande. Lärarutbildningen stöder blivande lärares expertis så att den utvecklas i interaktion med olika experter. En enskild student kan inte eller behöver inte heller behärska allt. Dessutom erbjuder utbildningen en möjlighet att skaffa sig bra kunskaper i att skaffa och behandla ny information. Dessa betoningar tycks upprepas också i de senare studiefordringarna.

4.2 Ämneslärares mångsidiga expertis

Kohonen (2005, 277-278) anser att ämneslärares expertis är på väg att förnyas. Nuförtiden borde undervisningen utveckla elevernas färdigheter i självvärdering, kunskaper i kultur och inlärningsstrategier. Dessa aspekter om inlärares utveckling ansluter sig intimt till språkpedagogiken (se avsnitt 2.2). Utveckling av elevvård och samarbete med föräldrar ses också som en viktig del av skolans utvecklingsarbete. Dessutom måste läraren ta hänsyn till det ännu mer diverse elevmaterialet och det nya inlärningsparadigmet, enligt vilket inläringen är en aktiv, reflektiv och interaktiv verksamhet där individen lär sig i samarbete med andra individer.

Enligt Kohonen (2005) består ämneslärares expertis av tre olika dimensioner:

- 1) teoretisk expertis
- 2) pedagogisk expertis och
- 3) expertis som ansluter sig till arbetsgemenskap.

Den teoretiska expertisen innehåller kunskaper i läroämnet, vilket betyder att ämnesläraren är expert inom sin egen vetenskapsgren. *Den pedagogiska expertisen* möjliggör att läraren vet hur han eller hon kan undervisa det som elever ska lära sig, dvs. läraren måste ha färdigheter att strukturera innehållet i läroämnet till en pedagogiskt fungerande form. Till denna dimension hör också lärarens färdigheter att möta, handleda och bedöma elever. *Den expertis som ansluter sig till arbetsgemenskap* innehåller tanken om en lärare som utvecklar skolans arbetsgemenskap och deltar i samhällelig diskussion och verksamhet. En lärare som binder sig till arbetsgemenskapens utveckling uppfattar skolan som en gemenskap som bildar en inlärningsomgivning för såväl elever som lärare. Därför är samarbetet med lärarkollegorna inte bara viktigt för lärarens egen utveckling men också för att kunna stödja elevernas helhetsbetonade utveckling. Kohonen (2005) påpekar att en sådan kollegial utveckling i skolomgivningen är en stor förändring jämfört med den traditionella skolkulturen där lärarna arbetar individuellt.

5 STUDIEFORDRINGAR VID JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Enligt Jyväskylä universitet (Webb 3, 10.1.2010) baserar sig undervisningen vid universitetet på studiefordringar. Varje fakultet och undervisningsämne bekräftar sina studiefordringar varje läsår. Med hjälp av dem får lärare och studenter veta om undervisningens syfte, metoder och bedömning. I denna avhandling behandlar vi studiefordringarna såväl för institutionen för svenska språket som för institutionen för lärarutbildning för att bilda en helhetsbild av studierna och därmed kunna bättre förstå resultat.

I detta kapitel ska vi först redogöra för studiefordringarna vid institutionen för svenska språket och sedan dem för studierna vid institutionen för lärarutbildning. Vi koncentrerar oss på studiefordringarna mellan åren 2002-2009 eftersom våra informanter har avlagt sina studier inom detta tidsavsnitt. Dessutom granskar vi de nyaste studiefordringarna, dvs. dem efter våren 2009, för att få fram de nyaste trenderna i ämneslärarutbildningen. Vi ska emellertid inte presentera innehållet i alla enskilda kurser utan koncentrera oss på kursernas

allmänna syften. När det gäller de pedagogiska studierna avviker deras presentation lite från presentationen av svenskstudierna: vi ska redogöra för de pedagogiska grund- och ämnesstudierna fr.o.m. hösten 2005. Detta är därför att de pedagogiska grundstudierna organiserades av öppet universitet vid Jyväskylä universitet, medan lärarutbildningsanstalten nuförtiden är ansvarig för denna studieenhet. De tidigare studiefordringarna finns emellertid som bilaga (se bilaga 5). Dessutom har våra informanter inte avlagt ämnesstudierna före hösten 2005. Alla studiefordringar finns som bilagor (se bilagor 1-7).

5.1 Studierna vid institutionen för svenska språket vid Jyväskylä universitet

I detta avsnitt behandlas för det första hur svenskstudierna är uppbyggda och för det andra hur studiefordringarna för svenska språket har förändrats mellan 2002 och 2009. Vid institutionen för svenska språket är det möjligt att avlägga grund-, ämnes- och fördjupade studier (Webb 5, 11.1.2010). Studenter som har svenska språket som huvudämne kan avlägga såväl kandidatexamen i humanistiska vetenskaper, dvs. 180 studiepoäng, som filosofie magisterexamen, dvs. 120 studiepoäng, vid institutionen för språk (Webb 6, 11.1.2010). De nyaste studiefordringarna, som trädde i kraft hösten 2009, behandlas i ett separat avsnitt och jämförs med de tidigare studiefordringarna.

Det grundläggande syftet bakom svenskstudierna är att utbilda språkexperter. Dessa experter kan arbeta som lärare, inom det nordiska samarbetet eller t.ex. i affärlivet. För de blivande språkexperterna är bra språk- och kommunikationskunskaper väsentliga. Dessutom betonar institutionen kunskaper i språkområdets kultur och samhälle, förmågan att analysera språkbruket och språkets struktur samt basfärdigheter i vetenskaplig forskning. Huvudvikten i studierna ligger på den moderna svenskan. (Webb 4, 11.1.2010.)

5.1.1 Grundstudierna 2002 – 2009

Grundstudierna består av tre delområden: språkkunskaps- och grammatikstudierna, lingvistiska studierna samt litteratur- och kulturstudierna (se bilagor 1-3). De ger sammanlagt 30 studiepoäng. (Webb 5, 12.1.2010.) Det kan märkas att denna studieenhet inte har förändrats mycket under denna tidsperiod. Detta betyder troligen att grundstudierna fungerar bra i denna form.

Språkfärdighets- och grammatikstudierna består av kurser som handlar om grammatik och översättning, skriftlig och muntlig kommunikation samt uttal. När det gäller uttal kan studenten välja antingen rikssvenskt eller finlandssvenskt uttal. Syftet med detta delområde är att förstärka studentens skriftliga och muntliga baspråkkunskaper som han eller hon har skaffat sig i gymnasiestudierna samt att fördjupa hans eller hennes språkkänsla. (Webb 5, 12.1.2010.)

När det gäller de lingvistiska studierna ska de ge en helhetsbild av språkvetenskapliga undersökningsobjekt, metoder och mål. Dessutom får studenten baskunskaper i följande lingvistiska delområden: fonologi, semantik, syntax, morfologi, lexikon och pragmatik. (Webb 5, 12.1.2010.)

Litteratur- och kulturstudierna koncentrerar sig på barn- och ungdomslitteratur samt det svenska och finlandssvenska samhället. Litteraturstudiernas syfte är att studenten får en uppfattning av barn- och ungdomslitteraturens historia och stilriktningar samt utvidgar sitt ordförråd. Från och med hösten 2008 har syftet med *Litteraturkurs I* (fi. Kirjallisuuskurssi I) också varit att förbättra studenternas muntliga färdigheter därför att kursen *Muntlig kommunikation I* (fi. Suullinen viestintä I) har tagits bort från språkkunskaps- och grammatikstudierna och integrerats till *Litteraturkursen*. Kulturstudierna har genomförts i form av *Realiakurs* (fi. Reaaliakurssi) som handlar om svenska och finlandssvenska språkområdenas kultur, näringsliv, politiska och utbildningssystem ur den geografiska och historiska synvinkeln. (Webb 5, 12.1.2010.)

5.1.2 Ämnesstudierna 2002 – 2009

Ämnesstudierna består av 50 studiepoäng och har som syfte att fördjupa de muntliga och skriftliga kunskaper som studenten har tillägnat sig i grundstudierna. Dessutom får studenten grundkunskaper i vetenskaplig kommunikation. Ämnesstudierna är indelade i samma delområden som grundstudierna men det finns också ett fjärde delområde som koncentrerar sig på forskningsarbete, dvs. proseminarium. (Webb 5, 16.1.2010.) (se bilagor 1-3)

Språkfärdighets- och grammatikstudierna består av grammatik, språkpraktik, skriftlig och

muntlig kommunikation samt uttal. Syftet med dessa studier är att studenten blir ännu mer medveten om skillnaderna mellan språkbruket i svenska och finska. (Webb 5, 16.1.2010.) När det gäller språkpraktiken är den en obligatorisk del av ämnesstudierna. Studenten kan avlägga praktiken genom att vistas i Sverige, Norge, Danmark, på Åland eller i något svenskspråkigt område i Finland i två månader. (Webb 7, 25.3.2010.) I praktiken betyder detta att studenten arbetar eller studerar i ett av de ovannämnda områdena. Det är också möjligt att delta i en språkkurs (Webb 7, 25.3.2010). När det gäller kursen *Muntlig kommunikation II* (fi. Suullinen viestintä II) har de direktvalda studenterna en obligatorisk 12 timmars period av klassrumssvenska på denna kurs. Under denna period genomför studenten t.ex. korta undervisningspass. (Webb 5, 17.1.2010.)

Till de lingvistiska studierna hör boktentamen. Studiernas syfte är att studenten blir bekant med språkforskning, utveckling av de nordiska språken, nysvenskans struktur samt inläring och undervisning av främmande språk genom att bekanta sig med litteratur kring dessa ämnen. I boktentamen läser de direktvalda studenterna en bok som handlar om språkdidaktik. (Webb 5, 17.1.2010.)

Litteratur- och kulturstudierna består av *Litteraturkurs II* (fi. Kirjallisuuskurssi II) och minst en tillvalskurs. På *Litteraturkurs II* lär studenten sig hur den skandinaviska litteraturen och speciellt den svenska litteraturen har utvecklats ur en historisk synvinkel. Studenten övar sig också analys av skönlitteratur. Dessutom innefattar litteratur- och kulturstudierna en tillvalskurs som behandlar t.ex. svenskans grannspråk, nordisk kultur eller svenskt tidningspråk. Från och med hösten 2005 har tillvalskurserna bildat ett eget delområde och antalet tillvalskurser har ökat. Studenten har haft en möjlighet att också välja språkinstitutionens allmänna kurser som koncentrerar sig på inläring och undervisning av språk samt diskursanalys. (Webb 5, 17.1.2010.)

Det fjärde delområdet, proseminariet, innefattar en kort avhandling som skrivs på svenska. Syftet med proseminariet är att studenten självständigt söker information, refererar en huvudkälla på svenska, rapporterar om sitt forskningsämne för andra studenter och ger feedback till en annan student om hans eller hennes avhandling. Sedan hösten 2007 har institutionen för språk erbjudit tre inriktningalternativ, varav studenten väljer ett beroende av på vilket område han eller hon ska koncentrera sig i proseminariearbetet. Dessa inriktningalternativ är språkinläring och -undervisning, diskursanalys samt kultur. (Webb 5,

18.1.2010.) Jämfört med grundstudierna har studenten haft den första möjligheten att rikta sig enligt sitt eget intresse på ämnesstudienivån fr.o.m. hösten 2007, medan på grundstudienivån får alla studenter samma grundkunskaper i alla delområden. Detta beror antagligen på att dessa kunskaper är viktiga för alla och studenterna inte nödvändigtvis vet deras inriktning på studierna på grundstudienivån.

5.1.3 De fördjupade studierna 2002 – 2009

De fördjupade studierna i svenska språket innefattar sammanlagt 80 studiepoäng varav pro gradu-avhandling utgör hälften, dvs. 40 studiepoäng (se bilagor 1-3). Resten av studiepoängen avlägger studenten enligt sitt eget intresse. (Webb 5, 19.1.2010.) Med hjälp av dessa studier fördjupar studenten sina kunskaper i språkets olika områden. Huvudvikten på kurserna ligger inte längre på allmänna språkkunskaper, t.ex. muntlig eller skriftlig kommunikation, som i grund- och ämnesstudierna utan syften med kurserna är att specialisera sig på något enskilt område, t.ex. psykolingvistik eller semantik. Forskningsarbetet bildar en märkbar del av de fördjupade studierna.

Ända fram till 2005 var de fördjupade studierna indelade i samma tre delområden som i grund- och ämnesstudierna, dvs. språkfärdighetsstudierna, de lingvistiska studierna samt litteratur- och kulturstudierna. Dessutom fanns det ett fjärde delområde: forskningsarbetet. Från och med hösten 2005 har de fördjupade studierna också varit indelade i fyra delområden, dvs. studier i svenska språket, teorier och metoder i språkforskning, inriktningsalternativ samt pro gradu-avhandling (se bilaga 2). Inriktningsalternativen är desamma som i kandidatstadium, dvs. språkinläring och -undervisning, diskurs samt språk och kultur. (Webb 5, 19.1.2010.) Institutionen tycks erbjuda kurser mest på den första inriktningen: studenten kan välja kurser som ansluter sig t.ex. till Den gemensamma europeiska referensramen och Den europeiska språkportfolion, flerspråkighet, språkutbildningspolitik eller bedömning av språkkunskaper (Webb 9, 16.6.2010). En orsak till det omfattande utbudet kan vara att huvudvikten av institutionens forskning ligger på språkinläring och -undervisning (Webb 8, 16.6.2010). Däremot är utbudet för de som är intresserade av de andra inriktningsalternativen inte lika omfattande.

På den fördjupade nivån finns det somliga kurser som är obligatoriska för

huvudämnesstudenter. *Seminariet* och *Pro gradu-avhandlingen* har varit obligatoriska studiekurser under tidsperioden 2002-2009. I seminariet får studenten handledning för sin pro gradu-avhandling samt lär sig att behandla, skriva om och diskutera vetenskapliga problem. Syftet med pro gradu-avhandlingen är att utveckla studentens förmåga att behandla vetenskapliga problem och att uttrycka sig skriftligt. Dessutom lär sig studenten att avgränsa ett relevant undersökningsproblem, planera genomförandet av en undersökning, samla data, analysera material samt tolka resultat. Kursen *Vetenskaplig kommunikation* har som syfte att förbättra studentens skriftliga språkkunskaper och utveckla studentens behärskning av vetenskapligt språk, språkriktighet och stilkänsla. (Webb 5, 19.1.2010.)

När det gäller direktvalda studenter har det funnits olika obligatoriska kurser med inriktning på lärararbetet mellan åren 2002 och 2009. Ända fram till våren 2005 var kurserna *Praktisk svenska* (fi. Käytännön ruotsia), *Uppsatsanalys* (fi. Aineanalyysi) och *Språkinläringsteorier* (fi. Kielenoppimisteoriat) obligatoriska. Från och med hösten 2005 har bara de två förstnämnda kurserna varit med i studiefordringarna och varit obligatoriska. Detta kan bero på att studenter har haft en möjlighet att inkludera institutionens allmänna kurser i de fördjupade studierna. Syftet med kursen *Praktisk svenska* är att bättre behärska kommunikativa strategier, klassrumsspråk, ungdomsspråk, icke-verbal kommunikation samt förstå interkulturella skillnader. När det gäller kursen *Uppsatsanalys* sätter studenten sig in i korrigerings- och bedömning av elevuppsatser. (Webb 5, 19.1.2010.) Vi ska inte redogöra för den sistnämnda kursen, dvs. *Språkinläringsteorier*, eftersom våra informanter inte har avlagt de fördjupade studierna när denna kurs fortfarande fanns i studiefordringarna.

5.1.4 Studiefordringarna 2009-2012

I studiefordringarna 2009-2012 för svenska språket finns det somliga förändringar jämfört med de tidigare studiefordringarna men den största skillnaden gäller studiernas syften. Före studiefordringarna 2009-2012 beskrevs kursernas syften i samband med kursbeskrivningar och det fanns inga generella mål för studieenheter (Webb 5, 18.6.2010). Det har troligen gjort det svårare för studenten att bilda en helhetsuppfattning om studiernas syften och han eller hon har t.o.m. varit tvungen att läsa dessa mål mellan raderna. I de nyaste studiefordringarna beskrivs utbildningens syfte noggrant och syftena ges såväl för kandidat- och magisterexamen som för studiernas olika nivåer, dvs. grund-, ämnes- och de fördjupade studierna. De generella

syftena uttrycks som färdigheter och kunskaper och de delas in i

- vetenskapliga och professionella färdigheter
- allmänna arbetsfärdigheter samt
- färdigheter som ansluter sig till attityder. (Webb 5, 18.6.2010.)

Att syftena beskrivs på detta sätt kan hjälpa studenten att bedöma sina kunskaper och sätta realistiska mål för sig själv och sina studier.

Som kandidat i humanistiska vetenskaper ska studenten skaffa sig basfärdigheter i de ovannämnda delområdena. Vetenskapliga färdigheter innebär att studenten är medveten om olika inriktningar i språkforskning och centrala principer i vetenskaplig kommunikation. Dessutom kan studenten planera och genomföra en kort undersökning, vilket ger färdigheter som behövs i pro gradu-avhandlingen. I fråga om professionella färdigheter förstår studenten att teoretisk kunskap behövs i arbetet som språkexpert och han eller hon är färdig att utveckla sin expertis. Studenten kan också observera språkbruket, dess variering och förändring. När det gäller allmänna arbetsfärdigheter kan studenten kommunicera muntligt och skriftligt samt arbeta i grupper och i flerspråkiga och mångkulturella miljöer. Dessutom kan han eller hon söka information samt värdera den kritiskt. Studenten har också färdigheter som ansluter sig till attityder, dvs. han eller hon kan bedöma och utveckla sina språkfärdigheter samt förstår att kultur spelar en viktig roll i utveckling till en språkexpert. (Webb 5, 18.6.2010.)

Med hänsyn till magisterexamen kan det påstås att samma färdigheter som ovan framhävs men studenten fördjupar dem ännu mer. När det gäller vetenskapliga färdigheter sätter studenten sig närmare in i sitt specialområde i språkforskning och har också färdigheter att kunna fortsätta med forskning inom sitt eget område efter magisterexamen. De professionella färdigheterna på denna nivå innebär att studenten behärskar de färdigheter som krävs i arbetet som språkexpert, t.ex. i läraryrket, och kan utnyttja sin expertis i det multiprofessionella samarbetet. Till studentens allmänna arbetsfärdigheter på magisternivån hör att han eller hon kan följa såväl utveckling av sin egen bransch som aktuell diskussion, identifiera problem och tillämpa sin expertis för att lösa dem. Till sist är det viktigt att studenten uppskattar sin expertis. (Webb 5, 18.6.2010.)

När det gäller grundstudierna har omfattning och innehåll av somliga kurser förändrats. Realiakursens omfattning har ökat med en studiepoäng. (Webb 5, 1.7.2010.) Å ena sidan är denna förnyelse viktig speciellt ur blivande lärares synvinkel eftersom kunskaper i det

svenska språkområdets kultur ofta behövs i lärararbetet men å andra sidan är förnyelsen inte så betydelsefull eftersom det gäller bara en enda studiepoäng. I fråga om innehållet i kurserna har *Litteraturkurs I* förändrats mest. På kursen lästes tidigare barn- och ungdomslitteratur men nuförtiden koncentrerar den sig på nyare svensk och finlandsvensk skönlitteratur. Grundstudiernas kurs i lingvistik som presenterar lingvistik ur svenska språkets synvinkel avläggas nuförtiden i form av en boktentamen. (Webb 5, 1.7.2010.) Det är ju bra att studenten blir van vid att studera självständigt och därmed är ansvarig för sin egen inläring, men å andra sidan borde språkstudierna vara interaktiva. Dessutom finns det en risk att studenten missförstår viktiga teman eller begrepp eftersom de inte behandlas tillsammans med en sakkunnig lärare.

I ämnesstudierna gäller de största förändringarna kursernas omfattning och valfrihet. För det första har *Skriftlig kommunikation II* (fi. Kirjallinen viestintä II) ersatts med kursen *Vetenskapligt skrivande* (fi. Tieteellinen kirjoittaminen) vars syfte är att studenten bekantar sig med hur man skriver vetenskapliga texter. Dessutom kan han eller hon utnyttja dessa kunskaper i sin kandidatavhandling. (Webb 5, 2.7.2010.) Det är bra att kursen har integrerats till kandidatavhandlingen så att den stöder studentens första forskningsprojekt. För det andra har *Uttalskurs II* (fi. Ääntämisharjoitukset som var en del av kursen *Muntlig kommunikation II*) i ämnesstudierna tagits bort (Webb 5, 2.7.2010). Det är väsentligt att öva uttal i olika faser av studierna men det räcker troligen inte med bara en kurs för att få tillräckliga kunskaper i uttalet. På kursen *Muntlig kommunikation* i grundstudierna är visserligen ett av syftena att studenten kan uttala svenska bra, vilket antyder att man också lägger märke till uttalet. Dessutom har omfattningen av kursen *Uttal och fonologi* (fi. Ääntäminen ja fonologia) i grundstudierna ökats med en studiepoäng. När det gäller de lingvistiska studierna avlägger studenten dem i form av en boktentamen som tidigare men omfattningen av denna kurs har minskats till hälften. Däremot har studenten en möjlighet att välja valfria kurser för 10 studiepoäng, medan studenten tidigare valde valfria kurser för 4-5 studiepoäng. (Webb 5, 2.7.2010.) Det är bra att svenskstudierna nuförtiden innehåller mer valfrihet redan på denna studienivå.

Jämfört med de tidigare läroplanerna har de fördjupade studierna i studieförordningarna 2009-2012 också förändrats. Det finns somliga nya kurser, somliga av de gamla kurserna har tagits bort och institutionen för språk erbjuder flera kurser gemensamma för alla språkstudenter. Med hänsyn till svenskstudierna har kursen *Praktisk svenska* uteslutits från läroplanen. Det

finns en ny bontentamen, *Svenska som andra språk* (fi. Ruotsi toisena kielenä), som är obligatorisk för alla studenter. Dessutom måste alla direktvalda studenter avlägga kursen *Andraspråksinläring* (fi. Toisen kielen oppiminen). På dessa kurser sätter studenten sig in i forskning kring dessa ämnen, vilket kan hjälpa honom eller henne med sin pro gradu-avhandling. Kursen *Vetenskaplig kommunikation II* (fi. Tieteellinen viestintä II) är en fortsättningskurs till ämnesstudiernas kursen *Vetenskapligt skrivande*. Denna kurs ska avläggas i samband med pro gradu-avhandlingen och seminariet. (Webb 5, 2.7.2010.) På detta sätt integreras studierna till en helhet och kurserna är inte längre bara enskilda kurser.

5.1.5 Kvalitetssäkring av studierna vid institutionen för språk

En av universitetets uppgifter är att bedöma undervisningen. Varje institution och fakultet har personal som är ansvarig för att iaktta och bedöma undervisningen och studierna samt att göra förslag och propositioner för att utveckla utbildningen. Dessutom är varje lärare ansvarig för sin egen undervisning och därför samlar de feedback av undervisningen från studenter. Studenter har också en möjlighet att delta i utvecklingen av undervisningen. Därför finns det t.ex. studentrepresentation i institutions- och fakultetsråden. (Webb 10, 22.6.2010.)

När det gäller feedback, samlas den på olika sätt. Institutionen och lärarna samlar feedback i form av muntlig och skriftlig feedback efter kursen eller med olika slags enkäter på nätet. Dessutom samlar institutionen feedback från alumner för att få information om deras arbetslivserfarenheter och arbetslivets krav som förändras hela tiden. Feedbacken används naturligtvis i utvecklingsarbetet av studiefordringarna. (Webb 10, 22.6.2010.)

5.2 Ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet

Vid Jyväskylä universitet är det också möjligt att avlägga pedagogiska studier vid sidan av studierna i huvudämnet. Blivande ämneslärare kan söka studierätt till dessa studier redan vid inträdesprovet. Dessa direktvalda studenter avlägger de pedagogiska grundstudierna (25 studiepoäng) som en del av kandidatexamen och de pedagogiska ämnesstudierna (35 studiepoäng) till magisterexamen. De pedagogiska studierna blir alltså ett biämne i universitetsexamen och tillsammans med studierna i huvudämnet får studenten behörighet att

arbetsområde som lärare i grundskola, gymnasium, yrkesläroverk samt vuxenutbildning. (Webb 11, 7.6.2010.)

När det gäller genomförandet av dessa studier avlägger de direktvalda studenterna dem vanligtvis under tre studieåren. Studenten avlägger grundstudierna under de två första studieåren: 15 studiepoäng under det första året och resten, dvs. 10 studiepoäng, under det andra året. De pedagogiska ämnesstudierna för sin del avläggs under ett studieår, under förutsättning att studenten har avlagt minst 50 studiepoäng i huvudämnet. (Webb 11, 7.6.2010; Webb 12, 7.6.2010.) Denna förutsättning garanterar antagligen att studenten har tillräckliga kunskaper i läroämnet när han eller hon börjar med ämnesstudierna. På så sätt får studenten förmodligen en så stor nytta av de pedagogiska studierna som möjligt. Det är naturligtvis också möjligt att avlägga de pedagogiska studierna även om studenten inte är direktvald (Webb 13, 7.6.2010).

Studierna vid institutionen för lärarutbildning baserar sig på deltagande och självständigt arbete samt delad expertis. Expertis bygger på att studenten deltar i verksamhet av sitt eget studieområde. Detta betyder att studenten inte bara är ansvarig för sin egen inläring utan har ansvar för att befrämja hela gruppens inläring. Dessutom betonar institutionen för lärarutbildning en kritisk granskning av ens inlärningsprocess och -strategier. (Webb 15, 11.6.2010.) Att vara medveten om sina egna strategier och processer kan också hjälpa studenten i framtiden när han eller hon arbetar som lärare, dvs. han eller hon kan också förstå elevernas inlärningsprocesser bättre.

5.2.1 Syftet med lärarutbildningen

Syftet med lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet är att ge studenten en vidsträckt lärarbehörighet. Meningen med utbildningen är att kombinera kunskaper i läroämnet och kunskaper som ansluter sig till uppfostran, inläring och undervisning till en strukturerad helhet. Utbildningen syftar också till att hjälpa den blivande läraren att utveckla sig till en expert på att planera, genomföra, bedöma och utveckla undervisningen. Dessutom konstruerar studenten sin egen undervisningsfilosofi genom reflektion, dialog och praktik. (Webb 14, 8.6.2010.) M.a.o. lär sig studenten att reflektera och analysera hur och varför han eller hon agerar på ett visst sätt i en viss situation samt att han eller hon också kan förverkliga sin

undervisningsfilosofi i praktiken. Dessutom reflekterar och konstruerar studenten sin filosofi i en dialogisk interaktion.

Efter att ha avlagt de pedagogiska studierna är studenten pedagogiskt färdig att gå ut i arbetslivet. Studenten förstår att utveckling som lärare är en livslång process samt att förändringarna i samhället också reflekteras i skolan och lärararbetet. Därför är studenten beredd och villig att utveckla sig själv som lärare och uppfostrare hela tiden. I studierna får studenten också färdigheter att följa etiska principer i lärararbetet. Dessutom betonar ämneslärarutbildningen aktivt medborgarskap, samhällelig jämlikhet och interkulturell förståelse i studierna. (Webb 14, 8.6.2010.)

5.2.2 Teman som styr lärarutbildningen

Enligt institutionen för lärarutbildning vid Jyväskylä universitet (Webb 14, 10.6.2010) baserar läroplanen vid institutionen för lärarutbildning sig på olika delområden som ansluter sig till lärararbetet samt pedagogik och som betonas på olika sätt i olika studiekurser av de pedagogiska studierna. Dessa delområden är *uppföstrans kulturella grund* som behandlar frågor som gäller pedagogisk filosofi och historia; *handledning av uppväxt och inläring* som koncentrerar sig på olika teorier gällande handledning samt själva pedagogiken; *skolsamfundet och samhället* som gäller pedagogisk sociologi och *utveckling och uppväxtmiljö*, alltså pedagogisk psykologi.

I de pedagogiska studierna betonas också ytterligare somliga viktiga teman som är inklusiv pedagogik, kulturell mångfald samt undersökande inläring. *Inklusiv pedagogik* betyder att man mer och mer tar hänsyn till elevernas individualitet i undervisningen. Läraren borde ha färdigheter att kunna ta hänsyn till alla elever och deras individuella inlärningsförutsättningar. *Kulturell mångfald* för sin del är en viktig del av studierna därför att läraren nuförtiden arbetar i ett mångkulturellt samhälle och kulturell mångfald är vardag i alla klassrum. När det gäller *undersökande inläring* betonas studentens egna upplevelser och känslor och hur de kan användas som empiriskt material. Institutionen för lärarutbildning framhäver att undersökande inläring nödvändigtvis inte betyder att studenten producerar en undersökningsrapport utan den är snarare ett inläringssätt där studenten med hjälp av observationer och kritiskt tänkande fördjupar sin förståelse av t.ex. pedagogik, inläring och undervisning. (Webb 14,

10.6.2010.)

5.2.3 De pedagogiska grundstudierna

Enligt institutionen för lärarutbildning (Webb 14, 12.6.2010) är huvudtemat för de pedagogiska grundstudierna orientering till pedagogiskt arbete och dess verksamhetsmiljöer. Studenten blir bekant med olika verksamhetsmiljöer och synvinklar till pedagogik samt hur de ansluter sig till varandra. Huvudtemat delas ytterligare in i två sidteman, inledning till uppfostrararbete och inledning till lärararbete. I detta avsnitt ska vi presentera dessa studieenheter lite närmare. Som sagt organiserades de pedagogiska grundstudierna av öppet universitet vid Jyväskylä universitet före hösten 2005 och studiefordringarna för dessa studier finns som bilaga (se bilaga 5). Vi ska här emellertid koncentrera oss på hur de pedagogiska grundstudierna har organiserats fr.o.m. hösten 2005 (se bilagor 6-7).

Till det första sidtemat hör tre kurser. Kursen *Introduktion till pedagogik* (fi. Johdatus kasvatustieteisiin) syftar till att behandla teorier och begrepp kännetecknande för pedagogik: vad som undersöks i pedagogikens vetenskapsgren, hur undersökning genomförs och vilka kulturella uppgifter pedagogiken har. *Pedagogikens psykologiska grunder* (fi. Kasvatustieteen psykologiset perusteet) för sin del fokuseras till utvecklings- och uppfostringspsykologins centrala begrepp och teoretiska grunder ur perspektiv av levnadsloppet. Dessutom betonas hurdan betydelse inlärningsmiljön har för utvecklingen och inläringen. I *Pedagogikens sociologiska grunder* (fi. Kasvatustieteen sosiologiset perusteet) betonas centrala begrepp och teoretiska grunder igen men nu gäller dessa begrepp teman såsom familj, barndom, ungdom, skola och lärarskap. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Det andra sidtemat, inledning till lärararbetet, består av kurserna *Handledning av inläring och uppväxt* (fi. Kasvun ja oppimisen ohjaaminen) eller *Grunder för handledning av inläring och ämnespedagogik* (fi. Oppimisen ohjaaminen ja ainepedagogiikan perusteet) (fr.o.m. 2009) och *Orienterad handledd praktik* (fi. Orientoiva ohjattu harjoittelu). De erbjuder färdigheter som hjälper studenten att uppfatta hurdan lärararbetet är ur huvudämnes synvinkel. Studenten reflekterar på uppfattningar om läroämnet och hurdan världs- och människobild det förmedlar. Dessutom sätter studenten sig in i olika inläringsteorier och reflekterar på hur läroämnet lärs in och hur olika innehåll kan undervisas så att man tar

hänsyn till elevernas olikhet. Denna studieenhet integreras till *Orienterad handledd praktik* där studenten sätter sig in i skolsamfundets verksamhet, lärararbetet samt samarbetet mellan skolan och hemmet. Studenten lär sig också att observera inlärningsmiljöer, blir bekant med olika inlärningsredskap samt förstår varför läraren behöver elevkännedom. I denna studieenhet får studenten också första undervisningserfarenheter. Dessutom lär studenten sig att reflektera på sina egna inlärnings- och undervisningsupplevelser och på det sättet sätta nya mål för sig själv som uppfostrare och lärare. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

5.2.4 De pedagogiska ämnesstudierna

När det gäller de pedagogiska ämnesstudierna står inläring och dess handledning i fokus. I de pedagogiska ämnesstudierna behandlas dessa teman ur olika synvinklar och meningen är att studenten får färdigheter att se inläring, dess handledning samt olika inlärningsätt som ett mångsidigt fenomen. (Webb 14, 12.6.2010.) Kurser som behandlas i detta avsnitt finns som bilaga (se bilagor 6-7).

Kursen *Utvecklande individ i gruppen* (fi. Kehittyvä yksilö ryhmässä) förbereder studenten för att kunna iaktta elevgruppen som ett socialt kollektiv och för att kunna ta hänsyn till varje elevs individuella behov i gruppen. Dessutom reflekterar studenten på gruppens betydelse för såväl lärare som elever, hur gruppen fungerar och vilka roller en individ har i grupprocesser. Studenten sätter sig också in i olika inlärnings- och anpassningssvårigheter samt i hur individens självkänsla kan stödas. På kursen koncentreras det också på sambandet mellan känslor, motivation och tänkandets utveckling. Sedan hösten 2009 har kursen inte varit med i läroplanen. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

I de nyaste studiefordringarna, dvs. 2009-2010, tycks denna kurs ha ersatts med kursen *Interaktion och gruppfenomen* (fi. Vuorovaikutus ja ryhmäilmiöt) vars syften liknar mycket den ovannämnda kursens syften. På denna kurs lär studenten sig att granska sin egen roll i interaktion med andra människor samt att utveckla sina interaktions- och problemlösningskunskaper som behövs i skolomgivningens olika situationer. Studenten lär sig också att identifiera, uttrycka och förstå känslor och är medveten om deras roll i inläringen. Studenten analyserar grupprocesser och individens verksamhet i dem. Dessutom får han eller hon färdigheter att handleda en heterogen elevgrupp. (Institutionen för lärarutbildning 2009-

2010.)

När det gäller kursen *Handledning av inläring och lärande organisation* (fi. Oppimisen ohjaaminen ja oppiva organisaatio) är syftet att uppfatta skolan som institution och att studenten förstår läraryrkets tvärvetenskapliga karaktär. Studenten sätter sig in i handledning av inläring och förstår att den påverkar hela individen. Han eller hon bekantar sig med planering, genomförande och bedömning av undervisning i olika inlärmiljöer. Studenten analyserar hur människo-, undervisnings-, inlärnings- och samhällets uppfattning påverkar lärarbetet. Dessutom granskar studenten skolan som arbetsgemenskap och hurdana villkor hemmet och samhället ställer till skolarbetet och skolans uppfostran. Förutom skolans uppfostran finns det också andra uppfostrare, t.ex. media, vilket också ska tas hänsyn till. Studenten blir bekant med läroplanerna för olika skolnivåer samt skollagstiftningen och hur de styr skolarbetet. Allt detta granskar studenten ur sitt eget läroämnes synvinkel. Denna kurs är inte med i studiefordringarna 2009-2010. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Denna kurs tycks ha ersatts med två nya kurser, dvs. *Lärare, skolsamfund och samhälle* (fi. Opettaja, kouluyhteisö ja yhteiskunta) samt *Fördjupande ämnespedagogik* (fi. Syventävä ainepedagogiikka) i de nyaste studiefordringarna. På den första kursen betonas att skolans roll som samhällelig institution betydligt påverkar lärarbetet och därför granskas lärarbetet ur lagstiftningens och läroplanernas synvinkel. Ett viktigt tema på kursen är också hur det att samhället blir mer och mer mångkulturellt påverkar läraryrket. I fråga om kursen *Fördjupande ämnespedagogik* ger studiefordringarna inga syften utan syften och mål definieras separat i varje läroämne. (Institutionen för lärarutbildning 2009-2010.)

Kursen *Uppfostrares etik och uppfostringsfilosofi* (fi. Kasvattajan etiikka ja kasvatusfilosofia) koncentrerar sig på undervisningens och uppfostrans etik. Detta innehåller t.ex. reflektioner på hurdana etiska konfliktsituationer lärarna möter i arbetet, hurdana olika handlingsalternativ det finns samt hur kulturell mångfald förekommer i uppfostrings- och undervisningsarbete. Dessutom reflekterar studenten på sig själv som lärare på basis av upplevelser av övningslektioner och på det sättet konstruerar sin egen undervisningsfilosofi. Studenten har också en möjlighet att fundera på hurdana känslor det att han eller hon snart ska övergå till arbetslivet väcker. Med avseende på organisering av kursen tycks den vara likadan genom åren ända fram till studiefordringarna 2009-2010. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Kursen *Forskningsmetodik och -kommunikation* (fi. Tutkimusmetodiikka ja -viestintä) fokuserar på olika forskningsmetoder som läraren kan använda när han eller hon undersöker sitt eget arbete. Dessutom bekantar sig studenten med principer i kvantitativ och kvalitativ undersökning samt hur undersökningens resultat kan analyseras. I de nyaste studiefordringarna är kursbeskrivningen likadan men kursen heter nuförtiden *Ämneslärare som forskare i sitt arbete* (fi. Aineenopettaja työnsä tutkijana). (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Till de pedagogiska ämnesstudierna hör lärarpraktik som omfattar 15 studiepoäng, dvs. kurserna *Handledd grundpraktik* (fi. Ohjattu perusharjoittelu), *Fördjupande handledd praktik* (fi. Syventävä ohjattu harjoittelu) och *Tillämpad handledd praktik* (fi. Soveltava ohjattu harjoittelu) eller *Specialiserad handledd praktik* (fi. Erikoistuva ohjattu harjoittelu). I de nyaste studiefordringarna har kursen *Specialiserad handledd praktik* tagits bort. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.) Enligt Institutionen för lärarutbildning (Webb 16, 14.6.2010) är lärarpraktiken en väsentlig del av ämneslärarutbildningen. Praktiken genomförs huvudsakligen vid Normaalikoulu i Jyväskylä, men studenterna bekantar sig också med andra skolor. Undervisningsministeriet (2007, 17) betonar praktikens betydelse i lärarutbildningen och konstaterar att dess syfte är att hjälpa att anknyta teoretisk kunskap till praktiken samt att stöda studentens uppväxt till en expert som utvecklar och undersöker sin undervisning.

Studenten börjar sin karriär som praktikant med kursen *Handledd grundpraktik*. Kursens syfte, som inte har förändrats mellan hösten 2005 och våren 2010, är att studenten skaffar sig basfärdigheter i handledning av inläring. Studenten blir medveten om olika inlärningsmiljöer, arbetssätt och läromedel och övar sig att använda dem mångsidigt i sin undervisning. I studiefordringarna 2009-2010 konstateras det ytterligare att studenten lär sig att utnyttja sin expertis i huvudämnet i sin undervisning. Studenten lär sig också att motivera innehåll och syften i sin undervisning på basis av skolans egen läroplan och den nationella läroplanen. Att kunna observera elever som individer och också som gruppmedlemmar är ett viktigt syfte på kursen. Dessutom bekantar studenten sig med bedömning av inläring samt lär sig att bedöma sin egen verksamhet. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Fördjupande handledd praktik är en fortsättningskurs till den första lärarpraktiken. På denna kurs blir studentens kommunikationskunskaper starkare och han eller hon blir mer självständig i sitt lärararbete. I studiefordringarna 2009-2010 betonas att studenten är en

forskare i sitt eget arbete. Studentens kunskaper i bedömning av inläring och av sin egen verksamhet fördjupas. Han eller hon blir mer medveten om läraryrkets etiska principer och samhällseliga ansvar. Dessutom lär studenten sig att möta olika inlärare samt identifiera inläringssvårigheter. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Den sista delen av praktiken genomförs i form av antingen kursen *Tillämpad handledd praktik* eller kursen *Specialiserad handledd praktik*. Mellan hösten 2005 och våren 2010 har syftet på kursen *Tillämpad handledd praktik* varit att studentens kunskaper i undervisning och skolarbete fördjupas och utvidgas. Studenten sätter sig in i skolans verksamhetskultur, i hur skolans verksamhet planeras samt i hur olika arbetsuppgifter delas i arbetsgemenskapen. Dessutom bekantar han eller hon sig med samarbetet mellan skolan och hemmet samt hurdana förbindelser skolan har till omvärlden. I lärarpraktiken fördjupas studentens kunskaper i undervisning, handledning av inläring och grupprocesser. Studenten reflekterar på etiska principer i läraryrket och övar sig att möta olika inlärare. Syftet med kursen *Specialiserad handledd praktik* har antagligen varit likadant men kursen har genomförts vid Jyväskylä universitet så att studenten har valt ett specialområde, t.ex. specialpedagogik, gymnasieundervisning eller universitetsundervisning, i vilket han fördjupar sina kunskaper. När det gäller de nyaste studiefordringarna består denna del av bara kursen *Tillämpad handledd praktik*. (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010.)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att syftena med de pedagogiska studierna inte har förändrats mycket mellan åren 2005 och 2010. Detta kan betyda att lärarutbildningen för ämneslärare fungerar bra. Genom att granska studiefordringarna får man emellertid inte en tillräckligt klar bild av hur utbildningen verkligen genomförs och vilka färdigheter den ger till blivande lärare, vilket naturligtvis också gäller svenskstudierna. Trots allt innehåller de nyaste studiefordringarna i de pedagogiska studierna somliga små men nyttiga förnyelser, studenten gör t.ex. en meritförtäckning och en plan för sin vidareutbildning tillsammans med handledaren, ett utvecklingsprojekt för sitt arbete samt deltar i ett projekt som koncentrerar sig på elevers fostran till kulturell mångfald. Dessa förnyelser är väldigt viktiga eftersom de två förstnämnda integrerar utbildningen i arbetslivet och kulturell mångfald är vardag i dagens skolor.

5.2.5 Kvalitetssäkring av lärarutbildningen

Enligt Institutionen för lärarutbildning (Webb 16, 14.6.2010) är undervisningens utveckling en viktig del av universitetslärarens arbetsbild. Fakulteten samlar mångsidig feedback för att utveckla undervisningen. För det mesta är det lärarna som samlar feedback och fakulteten går också igenom den noggrant. Dessutom samlar Normaalikoulu feedback om den handledda praktiken.

När det gäller ämneslärarutbildningen väljs varje år somliga ansvarspersoner bland ämneslärarstudenter som deltar i möten med personalen vid institutionen för lärarutbildning och Normaalikoulu. I dessa möten diskuteras aktuella frågor som handlar om de pedagogiska ämnesstudierna: vad som fungerar bra i studierna och vad som kan utvecklas vidare. På det sättet fungerar dessa studenter som förespråkare för andra ämneslärarstudenter. Dessutom samlar studentorganisation Jano ry. feedback aktivt. (Webb 16, 14.6.2010.)

6 MATERIAL OCH METOD

Utgångspunkten för vår undersökning är att varje individ upplever världen på sitt eget sätt, vilket också gäller ämneslärarutbildningen. Varje student har sina utgångspunkter och förväntningar för utbildningen samt förhåller sig på olika sätt till utbildningen. Meningen med undersökningen är som nämnts i inledningen att få fram informanternas erfarenheter av och uppfattningar om hur ämneslärarutbildningen vid Jyväskylän universitet förbereder blivande språklärare för arbetslivets krav. Dessutom vill vi ta reda på hur utbildningen kan utvecklas i framtiden.

I detta kapitel kommer vi att redogöra för våra forskningsfrågor, vårt material samt metoder som används i undersökningen. Först ska vi behandla forskningsfrågorna. Därefter presenterar vi våra informanter och deras bakgrund. I slutet av detta kapitel redogör vi för hur undersökningen genomfördes samt diskuterar etiska frågor som gäller undersökningen.

6.1 Forskningsfrågor

För att bättre kunna förstå valet av material och metod i undersökningen ska vi behandla våra forskningsfrågor här. Forskningsfrågorna styr överhuvudtaget hur undersökningen går framåt och påverkar naturligtvis valet av material och metod. I denna undersökning ska vi koncentrera oss på följande frågor:

1. Hur förbereder ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet blivande lärare för läraryrkets krav?
2. Vilka färdigheter ger utbildningen till blivande svensklärare?
3. Hur kan utbildningen utvecklas i framtiden?

Grundtanken bakom dessa frågor är att ämneslärarutbildningen ger mångsidiga färdigheter som läraren behöver i sitt arbete. Var och en har emellertid en egen uppfattning om hurdana färdigheter han eller hon anser vara viktiga och nödvändiga. Ämneslärarutbildningen har långa traditioner och de som utbildar blivande lärare har säkert en bild av hurdana färdigheter utbildningen ska ge. I denna undersökning analyserar vi kritiskt dessa färdigheter och i synnerhet om de är tillräckliga och uppdaterade för att fylla de krav som arbetslivet ställer till svensklärare. Ämneslärarutbildningen måste följa med sin tid och därför är det också viktigt att utveckla den hela tiden.

Vi vill emellertid påpeka att denna grundutbildning för ämneslärare inte kan eller behöver ge alla färdigheter och kunskaper som behövs i läraryrket utan inläringen fortsätter också i arbetslivet. Nuförtiden anses den professionella utvecklingen vara ett kontinuum som betyder att läraren aldrig blir färdig i sin utveckling. M.a.o. uppmuntras läraren till ett livslångt lärande. Läraren har ofta en möjlighet att vidareutbilda sig, vilket också spelar en viktig roll för utvecklingen.

6.2 Informanter

I denna undersökning koncentrerar vi oss på svensklärare. Våra informanter har varit i arbetslivet ungefär 1 till 3 år och har avlagt sina universitetsstudier mellan åren 2002 och 2010 vid Jyväskylä universitet. Som sagt valde vi dessa informanter därför att de antagligen

kan återkalla utbildningen ganska bra och jämföra de färdigheter som utbildningen har gett med de krav som arbetslivet ställer. Dessutom ville vi undersöka sådana svensklärare som redan har arbetserfarenhet eftersom vi antar att arbetserfarenhet påverkar uppfattningar om ämneslärarutbildningen. Om vi hade valt att koncentrera oss på nytexaminerade svensklärare utan arbetserfarenhet skulle det ha varit omöjligt att få fram om ämneslärarutbildningen verkligen motsvarar de krav som arbetslivet ställer.

I undersökningen deltog fyra informanter som alla är kvinnor och som undervisar på olika orter i Finland. Vi antog att en enda informant inte skulle räcka till att få fram mångsidiga erfarenheter och uppfattningar men på grund av pro gradu-avhandlingens omfattning var vi tvungna att avgränsa antalet informanter till fyra. Att alla informanter i undersökningen är kvinnor är inte så överraskande eftersom antalet män som studerar svenska vid Jyväskylä universitet är betydligt mindre än antalet kvinnor. Könet är emellertid inte en betydelsefull faktor i denna undersökning. Även om informanternas geografiska läge, dvs. orten där de undervisar, kom fram i deras svar ska vi inte använda denna information i undersökningen.

Vi tog kontakt med informanterna genom e-post, textmeddelande eller det sociala mediet Facebook. Vi kände redan två nytexaminerade svensklärare som vi kontaktade via Facebook och som vi antog vara villiga att delta i undersökningen. Vi använde Facebook i stället för t.ex. e-post eftersom Facebook nuförtiden är ett naturligt sätt att vara i kontakt med de bekanta. Resten av informanterna hittade vi med hjälp av amanuensen i svenska språket vid Jyväskylä universitet. Amanuensen gav oss deras kontaktuppgifter och den ena kontaktade vi genom e-post och den andra genom textmeddelande. Det var en glädje att märka att alla som vi frågade var villiga att delta i vår undersökning. En av våra informanter sade att en orsak till att hon deltog i undersökningen var att hon hade haft svårigheter att hitta informanter när hon gjorde sin egen pro gradu-avhandling och hon ville underlätta vårt undersökningsarbete genom att delta. I nästa avsnitt ska vi presentera informanterna och deras bakgrund (se bilaga 8, fråga 1). För att bevara informanternas anonymitet på det bästa möjliga sättet har varje informant en pseudonym.

6.2.1 Bakgrundsinformation om informanterna

Vår första informant är 23-åriga Maiju som är lärare i svenska och tyska. Hon började med studierna hösten 2005 och blev färdig år 2009. Hon har studerat tyska som huvudämne och svenska som biämne och hon har avlagt grund-, ämnes- och de fördjupade studierna i båda ämnen. Hon är direktvald till de pedagogiska studierna och har avlagt de pedagogiska grundstudierna under de två första studieåren och ämnesstudierna 2008-2009. Hon har gjort sin lärarpraktik i tyska men har också avlagt en kort lärarpraktik i biämnet. Maiju arbetar som vikarie på gymnasiet och detta är hennes första hela arbetsår. Tidigare har hon också gjort bl.a. ett kort vikariat på ett gymnasium.

Den andra av våra informanter är Niina som är en 26-årig lärare i svenska och finska. Niina började med sina studier år 2002 och utexaminerades år 2007. Senare har hon också kompletterat sina biämnesstudier i finska med litteraturstudier. I fråga om de pedagogiska studierna är hon direktvald och har avlagt de pedagogiska grundstudierna under det första studieåret, dvs. 2002-2003 och ämnesstudierna under läsåret 2005-2006. För närvarande undervisar hon i svenska och finska som modersmål samt som andra språk på högstadiet. Detta år är hennes tredje år i arbetslivet. Dessutom har hon gjort några korta vikariat.

Veera är en 24-årig lärare som undervisar i svenska och engelska. Hon började studera svenska som huvudämne hösten 2004 och blev klar med studierna år 2009. Veera har engelska som biämne och hon är direktvald. De pedagogiska grundstudierna har hon avlagt under studieåret 2004-2005 och ämnesstudierna 2006-2007. Nuförtiden undervisar hon på högstadiet och detta år är hennes första i arbetslivet. Hon har också gjort några korta vikariat.

Den sista informanten är Jenni, en 24-årig lärare i svenska och engelska. Hon började sina studier hösten 2004, är direktvald till de pedagogiska studierna och har studerat både svenska och tyska. Först studerade hon tyska som huvudämne men bytte huvudämne till svenska år 2006. Hon har emellertid avlagt de fördjupade studierna i båda ämnena. Hon är den enda av informanterna som inte har avlagt magisterexamen eftersom hennes pro gradu-avhandling inte ännu är färdig men den är i alla fall på slutrakan. Annars har hon avlagt alla kurser som ingår i examen. Att pro gradu-avhandlingen inte är färdig är inte något hinder för att delta i denna undersökning. När det gäller de pedagogiska studierna för ämneslärare har hon gjort grundstudierna i tyska språket under de två första studieåren, dvs. 2004-2006, och

ämnesstudierna i svenska språket under studieåret 2008-2009. För närvarande vikarierar hon i grundskolan, på lågstadiet på klasserna 4-6 och på högstadiet, där hon undervisar i svenska och engelska. Detta är hennes första år i arbetslivet. Tidigare har hon också arbetat som vikarie på samma högstadium.

Tabell 1 Informanternas bakgrundsinformation

	ålder	studieår	antal år i yrkeslivet	undervisningsämnen	undervisningsnivå
Maiju	23	2005-2009	1	svenska, tyska	gymnasiet
Niina	26	2002-2007	3	svenska, finska	högstadiet
Veera	24	2004-2009	1	svenska, engelska	högstadiet
Jenni	24	2004-	1	svenska, engelska	låg- och högstadiet

6.3 Metod

6.3.1 Kvalitativ forskningsmetod

Eftersom vi undersöker individuella erfarenheter och åsikter är det logiskt att använda en kvalitativ forskningsmetod. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2009, 161) är meningen med kvalitativ undersökning att beskriva det verkliga livet. Det verkliga livet är mångsidigt och kan inte avskiljas godtyckligt eftersom dess händelser påverkar varandra och det finns varierande relationer mellan dem. I en kvalitativ undersökning vill man också undersöka något i det verkliga livet så heltäckande som möjligt. Lantz (1993, 28-35) framhäver att olika fenomen i det verkliga livet är alltid tids-, kultur- och personbundna och de har olika betydelser för olika människor. Detta karaktäriserar också denna undersökning. Om en informant upplever utbildningen på ett visst sätt kan det inte påstås att alla andra studenter också upplever utbildningen på samma sätt.

Hirsjärvi m.fl. (2009, 181) konstaterar att eftersom den kvalitativa undersökningens syfte inte är att hitta statistiska regelbundenheter eller genomsnittliga kopplingar är mängden av materialet i undersökningen inte betydelsefull. I själva verket kan materialet bestå bara av ett fall eller en intervju. I vår undersökning ville vi få fram mer än en informants uppfattningar

om utbildningen och därför omfattar den fyra fall eller intervjuer. Eftersom mängden av informanter är så liten och vi koncentrerar oss på informanternas uppfattningar och erfarenheter, dvs. beskriver det verkliga livet, är det inte relevant att försöka hitta några regelbundenheter i materialet. Hirsjärvi m.fl. (2009, 182) påpekar dock att när man undersöker ett enskilt fall tillräckligt noggrant är det också möjligt att få fram vad som är viktigt i fallet samt vad som ofta upprepas när man granskar fallet på en mer generell nivå. Eftersom vår undersökning kan anses vara en fallstudie ska vi redogöra för vad som är typiskt för den i nästa avsnitt.

6.3.2 Fallstudie

Syrjälä m.fl. (1994, 10-11, 13) konstaterar att man i en fallstudie intresserar sig för en praktisk verksamhet som pågår i en viss miljö och som man försöker beskriva. I denna undersökning beskriver vi ämneslärarutbildningen som avläggs vid Jyväskylä universitet. Förutom att försöka beskriva verksamheten strävar man också efter att hitta förklaringar för fenomen. Beskrivningen och förklaringarna fokuseras till hela miljön istället för enskilda faktorer i miljön. (Syrjälä m.fl. 1994.) Därför ska vi koncentrera oss på hela ämneslärarutbildningen, dvs. såväl svensk- som de pedagogiska studierna, och inte bara på enskilda delområden i den. Slutligen påpekar Syrjälä m.fl. (1994) att en fallstudie inte borde nöja sig med att konstatera åsikter som baserar sig på tidigare forskning utan skapa ny information.

Syrjälä m.fl. (1994, 13-15) har listat olika drag som är kännetecknande för en fallstudie och som också kan anses karaktärisera denna undersökning. Dessa drag är t.ex. individualisering, holism, interaktion, värdebundenhet, naturlighet och flexibilitet. *Individualisering* betyder att undersökningens utgångspunkt är att individen kan tolka livets händelser och skapa betydelser av världen. Fallstudien försöker också beskriva ett fenomen *holistiskt* ur olika synvinklar. Undersökning är då en konkret och detaljerad beskrivning och tolkning av verkligheten där informanternas röst kan höras. Forskaren och informanten är i en *interaktion* med varandra (Syrjälä m.fl. 1994), vilket kanske är det viktigaste i fallstudiemetoden. Syrjälä m.fl. (1994) påpekar att det är viktigt att informanterna inte anses som objekt för undersökningen utan subjekt som känner, agerar och deltar i undersökningen. Forskaren själv är också med i undersökningen med sina subjektiva upplevelser som emellertid inte borde påverka undersökningens resultat. Forskaren borde också vara medveten om sina värderingar och lyfta

fram dem i undersökningen eftersom fallstudien är *värdebunden*, dvs. forskarens värderingar påverkar uppfattningen om fenomenet. Vår undersökning genomfördes i en naturlig omgivning och inte t.ex. i ett laboratorium, vilket bevisar fallstudiens *naturalistiska* karaktär. Slutligen är det viktigt att vara medveten om fallstudiens *flexibilitet*, dvs. undersökningens syfte och genomförande kan förändras på grund av olika omständigheter av det verkliga livet. (Syrjälä m.fl. 1994.) Detta kom fram speciellt i början av denna undersökningsprocess.

6.3.3 Intervjumetod

När det gäller kvalitativ undersökning är intervjun enligt Hirsjärvi m.fl. (2009; 205, 207) huvudmetoden och i denna undersökning används speciellt riktad öppen intervju. I den riktade öppna intervjun belyses en omfattande fråga med frågeområden som intervjuaren följer upp (Lantz 1997, 21). I fråga om vår intervju innehåller den två vida frågor, dvs. hur ämneslärarutbildningen förbereder för läraryrket samt hur denna utbildning kan utvecklas. Dessa frågor behandlades med hjälp av flera öppna delfrågor (se bilaga 8). Denna intervjuform möjliggjorde ett mer öppet samtal med informanterna och informanterna hade en möjlighet att också tala om andra saker utanför de egentliga intervjufrågorna. En helt strukturerad intervjuform däremot har fasta svarsalternativ (Lantz 1997, 19), vilket inte skulle ha gett tillräckligt djupgående svar för denna undersökning.

Hirsjärvi m.fl. (2009, 205-206) har samlat en lista av motiveringar som beskriver varför man ofta föredrar intervjumetoden. En av de största fördelarna med intervjumetoden jämfört med andra insamlingsmetoder dess flexibilitet: intervjuaren kan reglera datainsamlingen beroende på situationen och informanten. Intervjuaren kan t.ex. växla ordningen av intervjuens teman. Respondenten kan möjligen berätta om ämnet eller om sig själv mer än forskaren hade väntat sig. Dessutom är det möjligt att se henne, hennes miner och gester och på så sätt placera dem i en bredare kontext. Intervjumetoden möjliggör också att förtydliga eller fördjupa försökspersonens svar. Forskaren kan t.ex. be om motiveringar till åsikter eller ställa preciserande frågor. Intervjumetoden föredras när man vill undersöka känsliga eller svåra ämnen. Slutligen kan respondenten också nås i efterhand om det är nödvändigt att komplettera materialet.

Det finns också några nackdelar med intervjumetoden. För det första tar intervjun samt dess

planering mycket tid. (Hirsjärvi m.fl. 2009, 206-207.) Vi märkte detta t.ex. när vi planerade hurdana frågor vi skulle inkludera i intervjun samt hur vi skulle genomföra intervjuerna. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2009) är data som samlats in med intervjumetoden kontext- och situationsbunden. Därför är det väsentligt att när forskaren tolkar informanternas svar försöker han eller hon inte generalisera svaren för mycket. Intervjun innehåller också många felkällor vilket kan bero på intervjuaren, respondenten eller intervjusituationen. Respondenten kan t.ex. anse att situationen är skrämmande eller hotande. Dessutom kan han eller hon ge socialt acceptabla svar eller diskutera på olik sätt jämfört med någon annan situation. När det gäller våra intervjuer märkte vi inte att situationen skulle ha varit ångestladdad för dem men å andra sidan är det möjligt att informanterna har upplevt intervjusituationen som lite stressande därför att det fanns två intervjuare i stället för en.

6.3.4 Insamling av material

I detta avsnitt ska presenteras hur själva materialinsamlingsprocessen fortskred. Först ska vi beskriva hur vi förberedde oss för intervjuerna. Sedan redogör vi för själva intervjusituationerna och de praktiska saker som påverkade hur intervjuerna framskred. Sist ska vi behandla intervjumetodens etiska frågor och principer samt hur dessa förverkligas i denna undersökning.

En utmanande del av genomförandet av undersökningen är att formulera frågor som ger svar på forskningsfrågor. För att få fram informanternas erfarenheter av och uppfattningar om ämneslärarutbildningen fördjupade vi oss noggrant i studiefördringarnas syften och hurdana färdigheter utbildningen borde ge. I den riktiga intervjusituationen hade informanterna en möjlighet att använda dessa studiefördringarnas som stöd för sina svar. Dessutom bekantade vi oss med tidigare forskning inom detta område för att få reda på hur ämnet har studerats tidigare. Själva intervjufrågorna behandlar först hur informanterna har upplevt ämneslärarutbildningen i allmänhet, därefter koncentrerar frågorna sig på att specificera olika färdigheter som de har fått samt hurdana utvecklingsförslag informanterna har (se bilaga 8). För att testa våra intervjufrågor och få erfarenhet av hurdan själva intervjusituationen är bestämde vi oss att också göra en provintervju. Enligt Lantz (1997, 66) ska respondenten höra till samma kategori som de personer som ska delta i den riktiga intervjun. Dessutom anser hon att respondentens roll är att ge sina synpunkter och kritiskt kommentera intervjuens innehåll

och uppläggnig. Detta gällde också vår provintervju som gav oss en möjlighet att förbättra och precisera oklara punkter i intervjufrågorna.

I fråga om själva intervjuerna skickade vi information om intervjusituationen samt intervjufrågorna till våra informanter per e-post på förhand (se bilaga 8). På det sättet kunde informanterna t.ex. reservera tid för intervjun vars beräknade varaktighet var en timme. Dessutom fick de en möjlighet att sätta sig in i frågorna och börja förbereda sig för intervjun. Vi gav emellertid sådana instruktioner för informanterna att det inte är obligatoriskt att bekanta sig med frågorna på förhand.

Platsen för genomförandet av intervjun har en stor betydelse för hur intervjun lyckas. När det gäller intervjuplatsen gav vi en möjlighet för varje informant att välja platsen som passar bäst för henne. Intervjuerna genomfördes i lärarens skola, på ett kafé eller på universitetet. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001, 74) är en ideal intervjuplats en sådan plats där interaktion störs så lite som möjligt. De anser att en temaintervju förutsätter en lugn och trygg miljö, vilket möjliggör en bra kontakt med respondenten. Detta kan naturligtvis anses gälla också vår intervju. I fråga om våra intervjuplatser visade sig kaféet vara å ena sidan en informell och avspänd miljö jämfört med skolan och universitetet, men å andra sidan en ganska bullrig plats vilket orsakade t.ex. störningar och tankeavbrott.

Alla undersökningar innehåller etiska frågor och beslut som är mångsidiga speciellt i forskningsintervjun där forskaren är i direkt kontakt med respondenter (Hirsjärvi och Hurme 2001, 19). I vår undersökning tog vi hänsyn till vårt etiska ansvar. För det första, betonade vi att informanterna deltar i undersökningen helt anonymt och att deras svar inte kan anknytas till deras personlighet. Därför har varje informant en pseudonym i undersökningen. För det andra, berättade vi för informanterna om intervjuns syfte och lovade att bevara intervjumaterialet så att ingen annan kan komma åt till det. Enligt Ruusuvuori och Tiittula (2005, 17) säkrar dessa två saker undersökningens tillförlitlighet. För det tredje, bad vi om lov att få spela in intervjuerna på band och betonade att ingen annan ska lyssna på inspelningarna. Ruusuvuori och Tiittula (2005, 14-15) påpekar att inspelning av intervjun ger en möjlighet för forskaren att gå tillbaka till intervjusituationen för att kontrollera sina tolkningar av materialet. Med hjälp av inspelningarna är det också lättare att rapportera intervjun. Dessutom bestämde vi oss att transkribera alla inspelningar ordagrant eftersom vi på detta sätt kan minska feltolkningarna av informanternas svar.

Ruusuvuori och Tiittula (2005, 17) konstaterar att om intervjuaren och respondenten är nära till varandra befrämjar det förtroendet och dess uppkomst mellan dem. Vi kände två av våra informanter på förhand, vilket kanske orsakade att det var lättare för dem att delta i undersökningen därför att förtroendet mellan vi och dem redan var högt. Å andra sidan kan det inte påstås att det inte fanns så högt förtroende mellan vi och de två andra informanterna. Ruusuvuori och Tiittula (2005, 17) påpekar emellertid att respondenten också kan avslöja något som får han eller hon att ångra sig efteråt. Därför är det viktigt att betona i intervjusituationen att respondenten kan ta kontakt med forskaren också efter intervjun för att kunna ta tillbaka sina ord. Eftersom vi kände två av informanterna måste vi också medvetet utesluta alla tidigare diskussioner om detta ämne och koncentrera oss enbart på deras svar på denna intervju.

7 RESULTAT

I detta kapitel ska vi behandla våra intervjuer ur varje informants synvinkel. Vi börjar med att presentera våra informanternas allmänna uppfattningar om ämneslärarutbildningen (se frågor 2 och 3). Därefter ska vi redogöra för de färdigheter som ansluter sig till svenska språket samt vilka färdigheter de har kunnat utnyttja i arbetet (se frågor 4a, 5 och 7). Sedan koncentrerar vi oss på de pedagogiska färdigheterna (se frågor 4b-4f, 5 och 7) och sambandet mellan teori och praktik i studierna (se fråga 8). Slutligen behandlar vi hur informanterna anser att ämneslärarutbildningen vid Jyväskyläs universitet kan utvecklas så att den bättre motsvarade arbetslivets krav (se frågor 9 och 10). I början av varje avsnitt presenteras informanternas svar och i slutet av de flesta avsnitten jämförs informanternas svar med varandra samt analyseras allmänt.

7.1 Allmänna uppfattningar om ämneslärarutbildningen

I detta avsnitt beskrivs hur informanterna i allmänhet har upplevt ämneslärarutbildningen samt dess betydelse när det gäller deras arbete som lärare (frågor 2 och 3). Vi använder här Huhtalas (2008) indelning av studenternas uppfattningar om ämneslärarutbildningen (se kapitel 1.2). Även om Huhtala (2008) koncentrerar sig på förstaårsstudenter är det möjligt att

hitta samma drag också hos våra informanter. Det är emellertid naturligt att informanterna som redan är i arbetslivet nödvändigtvis inte förhåller sig helt positiva till utbildningen. Huhtalas (2008) informanter har många studieår framför sig, medan våra informanter redan har avlagt sina studier och på så sätt har en bättre helhetsuppfattning om utbildningen. Först i arbetslivet förstår läraren troligen utbildningens betydelse och hur den motsvarar arbetslivets krav.

7.1.1 Maiju

När Maiju granskar ämneslärarutbildningen som helhet anser hon sig ha fått en väldig bra språkfärdighet och ett visst mått av färdigheter att arbeta som lärare. Hon förklarar att språkfärdigheten är viktig och att man inte kunde undervisa i språk på basis av gymnasieutbildningen speciellt om läraren undervisar på gymnasienivå. Däremot påstår hon att arbetet som lärare är en personlighetsfråga, dvs. hon anser att t.ex. en finlandssvensk kunde undervisa i svenska utan ämneslärarutbildning om han eller hon bara har en lämplig karaktär för lärararbetet. Hon påpekar att det emellertid beror på på vilken skolnivå läraren undervisar: på låg- och högstadier behöver läraren t.ex. bättre färdigheter att kontrollera elevgrupper än på gymnasiet. Om man tänker på Huhtalas (2008) indelning förhåller Maiju sig positiv till svenskstudierna men lite skeptisk mot de pedagogiska studierna. Även om de pedagogiska studierna har i viss mån varit nyttiga för Maiju visar sig hennes förhållande till lärarutbildningens nödvändighet vara ganska skeptiskt.

7.1.2 Niina

Niina konstaterar att ämneslärarutbildningen har varit betydelsefull eftersom den fungerar som en stadig grund för all verksamhet i arbetet. Hon påpekar emellertid att allt som har behandlats i utbildningen inte alltid har anslutit sig så fast till det praktiska lärararbetet. När Niina granskar svenskstudierna anser hon sig ha fått bra färdigheter att undervisa i svenska i grundskolan men hon tillägger att språkkunskaperna t.o.m. kan försämrats om läraren inte aktivt upprätthåller dem. I fråga om de pedagogiska studierna förhåller hon sig inte så positiv till dem. Lärarpraktiken ansluter sig i viss mån till hennes arbete, medan t.ex. studierna i pedagogik inte gör det. Dessutom anser hon att de situationer som ansluter sig till hur läraren

kan kontrollera elevgruppen och som hon möter i arbetet varje dag inte är vardag på övningskolan vid Jyväskylä universitet. Slutligen konstaterar Niina att man med hjälp av de färdigheter som ämneslärarutbildningen ger säkert kunde undervisa på gymnasiet där man har en ganska lätt elevgrupp med ganska bra språkkunskaper och motivation. I fråga om Huhtalas (2008) indelning kan Niina placeras mellan en positiv och skeptisk attityd. Hon uppskattar sina språkkunskaper men förhåller sig ganska skeptisk till lärarutbildningen. Å andra sidan kan det inte påstås att hon inte uppskattar de teoretiska kunskaper som utbildningen har erbjudit.

7.1.3 Veera

Veera tycks uppskatta både svenskstudierna och de pedagogiska studierna även om hon berättar att de pedagogiska studierna har varit nyttigast för hennes arbete. Svenskstudierna erbjöd henne språkkunskaper om språkets olika områden. När det gäller de pedagogiska studierna var lärarpraktiken den viktigaste delen av studierna: man förflyttade sig konkret bakom pulpeten framför elevgruppen. Hon fick veta hur det är att undervisa men å andra sidan påpekar hon att utbildningen inte tog hänsyn till frågor som ansluter sig till uppfostran. I allmänhet tycks Veera förhålla sig ganska positiv till ämneslärarutbildningen (se Huhtala 2008). Hon anser att alla kurser i universitetsstudierna på något sätt har varit nyttiga och att det inte finns en enskild kurs av vilken hon inte ha kunnat dra nytta i arbetet.

7.1.4 Jenni

Jenni har märkt att ämneslärarutbildningen har varit nyttig för henne och att hon inte kunde ha klarat sig i arbetslivet utan den. Även om utbildningen är betydelsefull har hon inte kunnat dra nytta av allt som hon har lärt sig under studietiden. När hon granskar de färdigheter hon har fått konstaterar hon att hon fick bättre färdigheter att arbeta som språkexpert än som pedagog. Ett bevis för att svenskstudierna har varit nyttiga är att när hon jämför sina färdigheter att undervisa i engelska, som hon inte har studerat vid universitet, med motsvarande i svenskan är det lättare för henne att undervisa i svenska. Jenni förklarar att svenskstudierna har gett henne ett visst självförtroende: hon uppfattar svenska språket som helhet och kan därför svara på elevernas frågor. Hon påpekar att när hon slutade med universitetsstudierna kändes det som

om hon i allmänhet hade fått ganska bra färdigheter men i arbetslivet möter hon kontinuerligt sådana situationer där hon inte vet hur hon borde reagera. I dessa situationer har lärarkollegor varit ett stort stöd för henne. I hennes svar kommer fram båda dimensioner som är typiska för induktionsfasen, dvs. överlevande och upptäckt (Hubermans 1992). Å ena sidan innehåller lärarbetet osäkerhet men å andra sidan känner den nyutexaminerade läraren glädje över att vara en del av arbetsgemenskapen. I Huhtalas (2008) indelning placerar Jenni sig bäst i den neutrala gruppen: hon kritiserar somliga moment i utbildningen men tycks emellertid uppskatta den.

7.2 Studierna i läroämnet

Här ska vi redogöra för kunskaper i svenska språket (frågor 4a, 5 och 7). Dessa kunskaper lägger grunden till ämneslärarbetet men de är bara en av de tre faktorer som utgör ämneslärares expertis (se kapitel 4.2). Studierna i läroämnet bildar emellertid den största delen av universitetsexamen och därför kan det antas att informanterna har mest omfattande kunskaper i dem jämfört med andra studierna. I denna del av intervjun hade informanterna en möjlighet att berätta om olika kunskapsområden som har med språket att göra t.ex. muntlig och skriftlig språkkunskap, språkvetenskap, litteratur och kultur samt vetenskaplig kommunikation.

7.2.1 Maiju

Maiju anser att hon har fått väldigt bra färdigheter när det gäller ämneskunskaper i svenska språket. När hon studerade var hon lite tveksam till om hennes språkkunskaper överhuvudtaget utvecklades men nu i arbetslivet har hon märkt att kunskaperna utvecklades automatiskt utan att man ens märkte det. En orsak till hennes tveksamhet var att hon kände att det oftast var läraren som talade språket och inte studenterna. Hon förklarar emellertid att grammatikkurserna var de enda där hon kände att hennes ämneskunskaper förbättrades. Detta kan bero på att grammatikkurserna liknar gymnasiestudierna på något sätt eftersom målet för studierna är själva inläringen av språket, medan språket vid universitetet snarare är ett medel att lära sig. Maiju påpekar emellertid att grammatikkurserna ger mer djupgående kunskaper än hon behöver i arbetet men å andra sidan anser hon att läraren måste ha bättre kunskaper än

sina elever.

Maiju konstaterar att muntliga och skriftliga färdigheter betonades i utbildningen. Nuförtiden uppskattar hon uttalskurser även om hon inte var säker på deras betydelse under universitetsstudierna. Hon ansåg att vem som helst kan uttala svenska och speciellt finlandssvenskt uttal som hon studerade. Nu har hon emellertid märkt att kurserna har varit nyttiga för hennes arbete eftersom muntlig kommunikation betonas i gymnasiestudierna och uttalet är naturligtvis en del av dem. När det gäller språkpraktik avlade Maiju den i form av en kort språkkurs som inte har hjälpt henne i arbetet. Däremot nämner hon en sex månaders språkpraktik i tyska och berättar att den har haft en stor betydelse för hennes arbete eftersom den t.ex. förbättrade hennes språkfärdigheter och kunskaper om landet.

När det gäller lingvistik, realia och litteratur anser Maiju att kunskaperna i de två sistnämnda är viktiga i lärarbetet men hon påpekar att hon inte har behövt undervisa i lingvistik. Detta kan tolkas så att lingvistik inte konkret ansluter sig till undervisningsarbetet men det är möjligt att de lingvistiska kunskaperna har hjälpt henne att bättre förstå språket. Maiju nämner litteraturkurser och speciellt grundstudiernas litteraturkurs där barn- och ungdomslitteratur lästes som exempel på kurser som inte har varit till nytta i arbetslivet. När det gäller de nyaste studiefordringarna i svenska språket koncentrerar denna kurs sig på nysvensk skönlitteratur (Webb 3, 28.7.2010). Å ena sidan intresserar denna slags litteratur universitetsstudenter antagligen mer men å andra sidan passar barn- och ungdomslitteratur bra för grundstudierna därför att barn- och ungdomsböcker är ganska lättlästa. Dessutom har man kanske tänkt att de blivande lärarna kan dra nytta av barn- och ungdomslitteratur i sitt framtida arbete. I fråga om vetenskaplig kommunikation har Maiju inte heller behövt dessa kunskaper i praktiken. Dessutom har hon varit överraskad över hur nyttig kursen *Uppsatsanalys* var. På kursen lärde hon sig att poängsätta studentuppsatser, vilket är en viktig färdighet i hennes arbete i gymnasiet.

7.2.2 Niina

Niina anser att skriftliga språkkunskaper framhävs i språkstudierna, medan utbildningen inte erbjöd tillräckliga färdigheter i muntlig kommunikation. Hon betonar språkpraktikens betydelse för utvecklingen av sina muntliga språkkunskaper. Hon avlade sin språkpraktik i

Uppsala där studenterna hade en möjlighet att avlägga nästan samma svenskstudier som vid Jyväskylä universitet i handledning av en universitetslektor under en termin. Niina kritiserar emellertid somliga metoder som används vid Jyväskylä universitet, vilket klart kommer fram i följande kommentar:

[1]

”... jag tycker inte nödvändigtvis om alla metoder som används i Jyväskylä, att man sitter i språkstudion och talar på bandet att det liksom för det mesta gäller om behärskning av uttalet och nåt sådant. Och sen, nå jag tycker att diskussioner eller diskussionskurser (dvs. kursen *Muntlig kommunikation*) ibland var si och så.”

Av detta kan dras en sådan slutsats att utbildningen inte erbjuder tillräckligt med möjligheter för äkta kommunikation. Vi anser att institutionen litar kanske för mycket på att studentens muntliga färdigheter förbättras under språkpraktiken även om den kortaste tid som krävs för att avlägga praktiken är bara tre veckor. Denna tidsperiod kan inte räcka till att skaffa tillräckliga muntliga färdigheter.

När det gäller lingvistik, kultur och litteratur har Niina fått olika slags färdigheter i dessa områden. Niina anser att hon har fått tillräckliga och omfattande färdigheter i de lingvistiska studierna men hon konstaterar att dessa kunskaper inte konkret ansluter sig till det praktiska lärarbetet. Å andra sidan poängterar hon att de lingvistiska kunskaperna är en del av de grundkunskaper som språkexperter behöver. Niina berättar att kunskaperna i litteratur och kultur har varit nyttiga eftersom hon ofta kan utnyttja dem i arbetet. Färdigheter i språkområdets kultur har emellertid varit bristfälliga och hon kommer ihåg bara en kurs i grundstudierna där språkområdets kultur behandlades. Eftersom kursen avlades under det första studieåret kunde hon inte dra den bästa nyttan av kursen utan bara gjorde anteckningar och förstod inte att ställa frågor. Hon konstaterar att detta område kunde utvecklas för att man som lärare kunde ha mer information att erbjuda för sina elever. I fråga om litteratur har Niina fått bra färdigheter i detta område och hon har också kunnat fördjupa dem eftersom hon har studerat finsk litteratur som biämne.

7.2.3 Veera

Veera upplever att svenskstudierna har erbjudit bra färdigheter och speciellt när det gäller vetenskaplig kommunikation. Hon konstaterar att det skulle vara lätt att skriva en

vetenskaplig text, medan t.ex. ordförråd som behövs på högstadienivå kan vara bristfälligt. Även om kunskaper som lärs ut vid universitet går över dem som behövs t.ex. på högstadiet anser Veera att de är nödvändiga. Hon påpekar emellertid att baskunskaper i svenska språket borde tas mer hänsyn till och därför betonar hon kanske grundstudiernas betydelse. Detta för sin del kan bero på det att dessa studier erbjuder de kunskaper som hon mest behöver i sitt arbete.

När det gäller muntliga färdigheter nämner hon grundstudiernas kurs *Muntlig kommunikation* och språkpraktiken som har påverkat mest dessa färdigheter. På kursen *Muntlig kommunikation* fick hon mod att våga tala svenska, vilket också hjälpte henne att delta i aktiviteter på andra kurser i grundstudierna. Språkpraktiken hjälpte också att utvidga ordförrådet. Grundstudiernas kurs *Skriftlig kommunikation* gav henne en möjlighet att fördjupa sitt basordförråd.

Veera anser att kurserna som ansluter sig till kultur är viktiga för en lärare som undervisar på högstadiet eftersom läroplanen på denna nivå betonar kulturkunskaper. Kurserna *Nordisk kultur* och *Realiakurs* har varit betydelsefulla för henne eftersom de erbjöd kunskaper om de nordiska länderna som är nyttiga i arbetet. Vi vill påpeka att kursen *Nordisk kultur* kunde avläggas bara på språkpraktiken i Uppsala som inte längre organiseras. I de nyaste studiefordringarna består kulturstudierna av bara en kurs (Webb 3, 28.7.2010), vilket kan orsaka att studenterna inte får tillräckliga kunskaper i kultur. När det gäller de lingvistiska studierna nämner Veera boktentamen i ämnesstudierna, som erbjöd t.ex. kunskap om kultur och språkhistoria men också kunskap som ansluter sig till läraryrket, dvs. språkdidaktik, som Veera uppskattar mycket.

7.2.4 Jenni

Jenni anser att utbildningen erbjuder färdigheter mest i muntliga och skriftliga språkkunskaper. Som nyttigaste ansåg hon grammatik- och uttalskurserna. Senare funderar hon att speciellt läsning och skrivande är de områden som har övats mest. Även om Jenni säger att hon mest har fått färdigheter i muntlig kommunikation kritiserar hon språkpraktiken i Uppsala:

[2]

”... ärligt sagt tycker jag att man inte så mycket lärde sig att tala språket eftersom vi var 16 (studenter) från Finland vi pratade alltså förstås bara finska, finska med kompisar men att, att vi höll ju presentationer och sådant men att det inte var så nyttigt som man liksom hade velat eller trott.”

Jennis kommentar är intressant eftersom den avviker så mycket av Niinas erfarenhet av samma språkpraktik. Detta bevisar att samma kurser eller studieenheter kan ha olika slags betydelse för olika studenter.

Enligt Jenni behandlas kultur inte tillräckligt mycket i svenskstudierna och hon skulle ha velat bättre färdigheter i detta studieområde. Hon har märkt i praktiken att det varierar mellan olika läroböcker hur mycket kulturen behandlas. Det kan vara så att ju mer kulturen betonas i en enskild lärobok, desto starkare blir känslan av att färdigheterna är otillräckliga. När det gäller litteraturkurser anser Jenni att de inte har varit så nyttiga för hennes arbete. Dessutom konstaterar Jenni att ordförrådet utvidgas hela tiden under studierna men hurdant ordförråd som är nödvändigt beror på på vilken nivå läraren undervisar.

7.2.5 Diskussion om ämneskunskaper

När vi granskar informanternas svar kan det märkas att de har fått en ganska stark teorigrund i svenska språket, vilket också kommer fram i Heikkinen och Vatanens (2001) undersökning. Informanterna har upplevt att utbildningen erbjuder mer eller mindre tillräckliga färdigheter att fylla arbetslivets krav. Det finns emellertid skillnader mellan olika färdigheter. Våra informanter anser att de har fått bra färdigheter när det gäller skriftliga språkkunskaper. I fråga om muntlig språkfärdighet har en del av informanterna upplevt språkpraktiken som den bästa möjligheten att tala språket och på det sättet utveckla sin muntliga språkfärdighet. Å andra sidan är somliga av den åsikten att den inte erbjuder tillräckliga möjligheter att utveckla den muntliga språkfärdigheten. Informanterna betonar betydelsen av kulturkunskaperna i språkläraryrket och de skulle ha önskat att utbildningen skulle ha erbjudit mer omfattande kunskaper i detta område. Detta leder till att läraren själv aktivt måste skaffa ny information, vilket ställer nya krav på läraren. Muntliga färdigheter och interkulturell inläring är viktiga delområden i den moderna språkundervisningen, dvs. språkpedagogiken (Kaikkonen 2004), samt i de nationella läroplanerna för grundskolan och gymnasiet (2004). Om språklärarna inte får tillräckliga färdigheter i dessa delområden under universitetsstudierna kan det vara svårare

att utnyttja dessa färdigheter i sin egen undervisning.

Informanternas åsikter om utbildningen visar att svenskstudierna är ganska teoretiska och på många kurser övas saker som informanterna anser vara irrelevanta för lärararbetet. Å andra sidan måste man ta hänsyn till universitetsstudiernas vetenskapliga karaktär, dvs. studierna borde också erbjuda färdigheter i vetenskapligt arbete. Dessutom är det möjligt att även om läraren inte konkret undervisar t.ex. i lingvistik ligger de teoretiska kunskaperna om språket till grund för all verksamhet i läraryrket.

7.3 Pedagogiska kunskaper

Ämneslärares teorigrund består inte bara av kunskaper i läroämnet utan också av pedagogiska kunskaper. I lärararbetet är det viktigt att dessa kunskaper integreras till en helhet (Tynjälä 2004). Läraren kan ha hur omfattande kunskaper i läroämnet som helst men det räcker inte till att kunna undervisa på ett pedagogiskt lämpligt sätt eftersom läraren kan motivera sina undervisningsmetoder samt hur han eller hon tar hänsyn till elevernas utveckling med hjälp av pedagogisk kunskap. I detta avsnitt behandlas teoretiska kunskaper i pedagogik som innehåller t.ex. kunskap om inläring, undervisning samt etik (frågor 4b, 5 och 7).

7.3.1 Maiju

Maiju har fått kunskap gällande olika inlärare och inlärningsstilar men hon koncentrerar sig mest på läraryrkets etiska frågor i sitt svar. Hon anser att det var bra att etik behandlades i de pedagogiska studierna så att man tog hänsyn till praktiska situationer där läraren måste göra etiska val. Som exempel nämner hon situationer där hon efteråt har funderat på det som hon har sagt till en elev och om det har varit etiskt rätt.

7.3.2 Niina

Niina påpekar att hon har fått ”en ganska bra grund” när det gäller de pedagogiska kunskaperna. Hon anser att man måste ha denna teoretiska grund för att kunna motivera sin verksamhet som lärare, dvs. varför hon gör vad hon gör. Å andra sidan konstaterar hon att hon

inte har kunnat utnyttja denna teoretiska kunskap så mycket i praktiken.

7.3.3 Veera

Veera anser att detta område har behandlats till största delen i de pedagogiska studierna när det gäller alla universitetsstudier. Hon påpekar emellertid att hon också har avlagt en kurs vid institutionen för språk som behandlade språkinlärning och -undervisning som har varit nyttig för hennes arbete. Veera berättar att även om de böcker som hon läste under de pedagogiska studierna inte kändes ansluta sig till praktiken på den tiden kan en del av denna information utnyttjas i viss mån i dag.

7.3.4 Jenni

Jenni har fått kunskap om pedagogik genom att t.ex. läsa böcker om olika inlärningsstrategier samt när etik i lärararbetet behandlades i studierna. Hon skulle emellertid ha önskat att hon hade fått mer konkreta kunskaper om hur inlärare med olika inlärningsstilar borde undervisas. Hon påpekar att

[3]

”...det skulle kanske ha behövts mer sådan, liksom, konkret kunskap om hur, liksom, att det inte alltid räcker att man i teorin vet att en elev lär sig på det här sättet och någon annan på det där sättet utan hur ska du undervisa en elev, som lär sig på det här sättet, så att han eller hon lär sig.”

När det gäller etik i läraryrket konstaterar Jenni att den är något som inte kan undervisas eftersom ”man antingen har den eller inte”. Detta kan tolkas så att Jenni anser att etik är inbyggd i människan. Detta område är emellertid en viktig del av läraryrket eftersom, som Jenni nämner, läraren hela tiden möter situationer där han eller hon måste överväga vad som är rätt eller fel och hur hon egentligen borde agera. Som exempel tar Jenni upp en situation där två av hennes elever bytte namn med varandra i ordprovet.

7.3.5 Diskussion om pedagogiska kunskaper

Informanterna anser att de pedagogiska kunskaperna har behandlats i viss mån i utbildningen.

Det tycks vara så att informanterna huvudsakligen betraktar denna teoretiska kunskap ur den synvinkel vilken slags kunskap de behöver i arbetet. Å andra sidan anser de att allt inte kan undervisas. Läraren möter olika situationer i arbetet varje dag och det är inte möjligt för lärarutbildningen att kunna förbereda blivande lärare för t.ex. alla etiska val.

Jämfört med studierna i svenska språket kan det t.o.m. sägas att pedagogisk kunskap är svårare att reflektera över eftersom den inte konkret ansluter sig till det praktiska undervisningsarbetet utan denna kunskap ligger som bakgrund till lärarens verksamhet. Dessutom är det möjligt att läraren samtidigt måste ta hänsyn till så många olika saker i början av karriären att dessa kunskaper inte spelar en så stor roll för honom eller henne. För att denna kunskap skulle ha en större betydelse för läraren och för att hans eller hennes pedagogiska expertis skulle förstärkas har det genomförts somliga försök vid Tammerfors universitet. Vi vill ta upp dessa försök eftersom vi anser att man kunde utveckla ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet med hjälp av dessa förslag. Den ena möjligheten är att ämneslärarstudenterna har pedagogik som huvudämne och läroämnet som biämne. Denna slags utbildning för ämneslärarstudenter har medfört positiva resultat: den hjälper t.ex. studenterna att konstruera sin läraridentitet på ett mer djupgående sätt och erbjuder flera möjligheter att praktisera. Inom det andra alternativet avlägger studenterna också de fördjupade studierna i pedagogik (Kohonen 2005, 283-285), vilket också är möjligt vid Jyväskylä universitet (Webb 15, 27.7.2010).

7.4 Praktiskt undervisningsarbete

I detta avsnitt behandlas själva undervisningsarbetet och hurdana färdigheter informanterna har fått inom detta delområde (frågor 4c, 5 och 7). I samband med dessa frågor hade informanterna en möjlighet att diskutera t.ex. undervisningsmaterial och -metoder, elevbedömning samt planering av lektioner. Detta delområde hör till den praktiska komponenten i expertisens kognitiva synvinkel som handlar om hur läraren undervisar och handleder elever (Tynjälä 2004). Denna komponent innehåller också kommunikationskunskaper, som realiserar i praktiken, men som vi behandlar separat i följande avsnitt.

7.4.1 Maiju

Maiju upplever att hon t.ex. har lärt sig att utarbeta undervisningsmaterial i samband med lärarutbildningen. I början av lärarpraktiken måste hon själv utarbeta material, t.ex. spel, därför att handledaren inte genast gav lärarhandledningar. Maiju anser att detta arbetssätt i själva verket var nyttigt eftersom det uppmuntrade henne att själv skapa undervisningsmaterial och inte bara använda material i lärarhandledningarna. Hon har kunnat utnyttja dessa kunskaper i sitt arbete och hon anser att läraren kan variera sin undervisning genom att använda material som han eller hon själv har gjort.

I fråga om elevbedömning fick Maiju färdigheter i hur man korrigerar studentprov samt tillförlitligt och enhetligt bedömer elever. Hon berättar att det som överraskade henne i arbetslivet var hur jobbigt det verkligen är att korrigera prov. Detta kan tolkas på det sättet att utbildningen inte gav en helt realistisk bild av elevbedömningen. Det måste emellertid påpekas att Maiju har avlagt de pedagogiska studierna i tyska och det är möjligt att olika ämnen prioriterar olika områden.

När det gäller planering av lektioner anser Maiju å ena sidan att hon fick massor av tips men å andra sidan påpekar hon att det nuförtiden är omöjligt att planera lektionerna lika noggrant som under lärarpraktiken. När det gäller feedback på lärarpraktiken kritiserar hon att handledarna ibland tog hänsyn till irrelevanta saker. Detta kommer fram i följande kommentar:

[4]

”...man kunde ha, liksom, tänkt mer på handledningen ur den synvinkeln, att det ibland kändes att den (dvs. feedbacken) innehöll sådant ordrytteri, att att, det kan vara att du kunde ta det här före det där och alltså sådant, att det inte spelar någon roll att att i vilken ordning du tar det eller att du kunde ha samlat in de där AB-lapparna och sådant, liksom, att det fanns ganska mycket sådant onödigt också i feedbacken, att man kunde ha tagit mer hänsyn speciellt till undervisningsskicklighet, hur man liksom får studenterna att lära sig saken.”

7.4.2 Niina

Niina konstaterar att hon har fått ganska bra färdigheter i alla ovannämnda delområden, dvs.

undervisningsmetoder och -material, elevbedömning och planering av lektioner och att utbildningen fokuserades mycket på dem. Dessutom betonar hon att eftersom lärarpraktiken är praktisk till sin karaktär fick hon massor av nya idéer som hon kan utnyttja i arbetet i dag. Hon påpekar emellertid att allt som man gör i lärarpraktiken faktiskt är överdrivet. Med detta menar hon att man t.ex. kunde planera en lektion minst i fyra timmar, vilket inte längre är möjligt.

När det gäller elevbedömning är hon nöjd med de färdigheter som utbildningen erbjöd. Hon nämner också en kurs vid institutionen för språk som behandlade t.ex. olika kunskapsnivåer i språkinläringen. Under studierna kändes det väldigt långtråkigt att läsa om alla dessa nivåer men nuförtiden har hon förstått kursens betydelse eftersom hon behöver dem när hon gör slutbedömningen.

7.4.3 Veera

Veera fick naturligtvis färdigheter i detta delområde mest under lärarpraktiken. Däremot berättar Veera att eftersom man bara bekantade sig med de läroböcker som används i övningskolor, har det krävt mycket arbete att bli bekant med de böcker som används i hennes skola. I fråga om undervisningsmetoder konstaterar Veera att hon hittade sin egen stil att undervisa under de pedagogiska studierna.

I elevbedömning fick hon inte så bra färdigheter. Hon anser att det var svårt att riktigt lära sig att bedöma elever eftersom det inte fanns ett kontinuum med samma elever. Veera konstaterar emellertid att hon lärde sig att korrigera ordprov under lärarpraktiken.

De pedagogiska studierna gav också bra färdigheter att planera lektioner och tidsanvändning under lektionerna. Hon har kunnat utnyttja dessa färdigheter i arbetet men hon säger att planeringen av lektioner under lärarpraktiken inte motsvarar det planeringsarbete som hon genomför i det riktiga arbetet. Hon påpekar också att det ibland kändes som om hon höll lektionen mer för den handledande läraren än för eleverna. Detta kan tolkas så att lärarstudenternas verksamhet i undervisningssituationen styrs i vissa fall av den handledande läraren. Det kan påstås att detta handlingssätt påminner om expertisens lärling-mästaremodell (Tynjälä 2004) där studenten bara upprepar mästarens sätt att undervisa. Å ena sidan

lär sig studenten viktiga och välfungerande arbetssätt men å andra sidan kan detta hindra studentens egen utveckling till en expert.

7.4.4 Jenni

I sina kommentarer koncentrerar sig Jenni på elevbedömning, undervisningsmaterial och planering. Jenni anser att utbildningen erbjöd henne färdigheter i elevbedömningen men hon påpekar emellertid att denna färdighet bäst lärs in i det verkliga lärararbetet. Hon påpekar att även om lärarutbildningen hade erbjudit mer färdigheter i detta delområde skulle det inte nödvändigtvis ha varit nyttigt.

Jenni konstaterar att utbildningen inte gav så bra färdigheter att utnyttja olika undervisningsmaterial. Som exempel tar hon upp lärarhandledningar som hon inte minns att hon använt under lärarpraktiken. Detta kommer också fram i Majjus svar. När det gäller andra läromedel än läroböcker fick hon tips på t.ex. hur man kan utnyttja material på internet i undervisningen.

I fråga om planering av lektioner var det enligt Jenni å ena sidan nyttigt att planera lektionerna noggrant så att man planerar hur mycket tid varje del av lektionen tar och hur man kan kombinera olika delar med hjälp av åsnebryggor. Å andra sidan anser hon att denna färdighet i själva verket inte behövs i arbetslivet. Jennis åsikter visar att planering som övas i lärarutbildningen inte nödvändigtvis ger en realistisk bild av vilka faktorer som ska tas hänsyn till i det riktiga planeringsarbetet. Läraren måste också planera större enheter och därför är det motstridigt att lärarutbildningen mer tycks betona planering av enskilda lektioner. Detta kommer fram i Jennis kommentar:

[5]

”... nu för första gången fattar man ju på något sätt att man måste gå igenom vissa saker under året, så att man liksom fattar att man blir ansvarig för det, liksom, att man inte längre planerar en lektion så att, nåå här kommer det här och sen det där och nu något roligt, utan man måste planera det så att man hinner gå igenom allt...”

7.4.5 Diskussion om det praktiska undervisningsarbetet

När det gäller planering av lektioner kan det sammanfattningsvis konstateras att informanterna lärde sig planera dem noggrant och fick bra tips som de har kunnat utnyttja. Kritik riktades mycket mot det att lärarutbildningen inte gav en realistisk bild av planeringsarbetet. Utgångspunkten för planeringen i det verkliga arbetslivet är att först förstå större enheter och syften för undervisningen för att ens kunna planera enskilda lektioner. Å andra sidan kan dessa större enheter och allmänna syften behandlas på andra kurser i de pedagogiska studierna än i själva lärarpraktiken. Vi anser emellertid att det är bra att studenterna handleds att planera noggrant eftersom det gör planeringsarbetet mer och mer automatiserat.

I fråga om elevbedömning fanns det avvikande åsikter bland informanterna. Jenni och Niina anser att de fick tillräckliga färdigheter i detta delområde, medan Maiju och Veera anser att utbildningen inte gav en realistisk bild av vad bedömningen kräver av läraren i verkligheten. De färdigheter som lärarutbildningen ger i elevbedömning har också kritiserats i tidigare forskning (se Niemi 1995, Blomberg 2008). En av utbildningens brister var enligt Veera att man inte fick en möjlighet att arbeta med samma elevgrupp tillräckligt länge, vilket orsakade bristfälliga färdigheter i elevbedömningen. Läraren kan inte bedöma elever på basis av bara provresultaten utan läraren måste veta hur eleverna överhuvudtaget har utvecklats.

7.5 Interaktion och samarbete samt lärarens andra uppgifter

Läraryrket är socialt till sin karaktär och samsamarbetskunskaperna är en viktig del av den sociala interaktionen. Läraren står naturligtvis i nära kontakt med elever och lärarkollegor varje dag men det finns också många andra håll som han eller hon måste samarbeta med. Med dessa håll menar vi t.ex. elevernas föräldrar, skolkuratorn och -psykologen, experter inom hälso- och socialvård, polisen och andra håll utanför skolan. Dessutom innehåller läraryrket andra professionella plikter än själva undervisningen som kan anses vara lärarens andra uppgifter. I detta avsnitt ska vi behandla dessa aspekter av läraryrket (frågor 4d, 5 och 7).

7.5.1 Maiju

När det gäller interaktion mellan lärare och elever fick Maiju färdigheter att komma överens med olika elever samt att hur man kan lösa olika konfliktsituationer. I fråga om samarbete med föräldrar fick hon veta t.ex. när läraren ska kontakta elevens föräldrar men hon påpekar att eftersom hon undervisar på gymnasiet har samarbetet med föräldrarna inte så stor betydelse jämfört med arbetet t.ex. på lägre skolnivåer. Maiju var överraskad över hur mycket läraren står i kontakt med andra håll och utbildningen erbjöd inte tillräckliga färdigheter i dessa möten. Hon berättar att ämnet bara tangerades genom att behandla t.ex. när läraren ska hänvisa eleven till skolkuratorn.

7.5.2 Niina

Niina påpekar att hon inte fick så bra färdigheter i interaktion med elever och interaktion med lärarkollegor behandlades inte alls i utbildningen. Niina konstaterar att eftersom hon inte hade en möjlighet att undervisa samma grupp en längre period kunde hon inte utveckla sina kommunikationskunskaper med elever. När interaktionen mellan eleverna och läraren är kontinuerlig är det lättare för läraren att lära känna eleverna och att lära sig hur man kommunicerar med dem. Å andra sidan funderar Niina på om utbildningen ens kan förbereda blivande lärare för interaktion, speciellt ur en teoretisk synvinkel. Hon preciserar att alla har sin egen uppfattning om vad interaktion innebär och dessutom har alla sitt eget sätt att kommunicera.

I fråga om interaktion med föräldrar och andra samarbets håll fick hon bristfälliga färdigheter. Hon påpekar emellertid att hon fick färdigheter i samarbetet med föräldrarna i teorin, dvs. hur man står i kontakt med föräldrar och hur mycket samarbete det gäller. På basis av dessa teoretiska kunskaper fick hon inte en realistisk bild av hur mycket läraren måste stå i kontakt med elevernas föräldrar. Å andra sidan kan utbildningen inte förbereda de blivande lärarna för varierande interaktionssituationer med föräldrarna. Hon påpekar att

[6]

”... men sen i praktiken, hmm, när man möter föräldrar att när man ringer hem och berättar att er son inte vill läsa den här boken, att vad det här är nu och pappan svarar att, att jag inte heller har

läst en enda bok i hela mitt liv och har klarat mig bra, så, så hur utbildningen liksom kan förbereda för det, att på inget sätt...”

När det gäller samarbetet med olika experthåll var det också överraskande för henne att läraren så ofta samarbetar med olika experter i skolomgivningen. I själva verket är hon i kontakt med dem dagligen.

7.5.3 Veera

Veera konstaterar att interaktionen med elever i lärarpraktiken var ytlig och liknade inte så mycket en verklig interaktion i klassrummet. Veera berättar att man bara får en lista på elevernas namn och med hjälp av denna lista bestämmer man vem som får svara på lärarens fråga utan att ens känna eleverna. I arbetslivet har hon märkt att eftersom hon känner sina elever är det lättare att prata med dem om saker som ansluter sig till deras liv och på det sättet lära känna dem bättre. När det gäller kollegor ger denna kommentar en bra bild av hurdana färdigheter utbildningen gav till henne:

[7]

”Och om man övergår till kollegor så det fanns inte alls t.ex. i praktiken liksom det att, att man skulle ha haft en möjlighet att liksom bekanta sig med livet i lärarrummet --- vi var emellertid studenter då under lärarpraktiken och det var bara så att vi väntade utanför klassrummet när lektionen ska börja. Och jag är inte säker, jag minns inte om jag ens besökte lärarrummet på Norssi (dvs. Normaalikoulu).”

När det gäller interaktion med elevernas föräldrar och andra håll konstaterar Veera att hon inte fick tillräckliga färdigheter att samarbeta med dem. Interaktion med föräldrar behandlades inte alls under lärarpraktiken men hon minns en föreläsning som handlade om ”juridiska saker”. Utbildningen förberedde henne inte heller för att samarbeta med olika experthåll, t.ex. skolkurator. Först i arbetslivet har hon lärt sig när läraren ska kontakta dem.

7.5.4 Jenni

Jenni upplever att hon inte har fått bra färdigheter att stå i kontakt med elever samt deras föräldrar. Denna brist i lärarutbildningen tycks framhävas speciellt när hon undervisar på

lågstadiet. Hon påpekar att utbildningen inte på något sätt har förberett henne för att arbeta som lärare på denna skolnivå. Detta kan tolkas så att interaktionskunskaperna framhävs desto mer ju yngre eleverna är. På grund av våra egna erfarenheter av ämneslärarutbildningen erbjöd den en möjlighet att bekanta sig med undervisningen på lågstadiet för bara få svenskstudenter, medan största delen av svenskstudenterna avlade lärarpraktiken på högre nivåer, dvs. på årsklasserna 7-9 samt på gymnasiet.

Resultaten visar att interaktion och samarbete med lärarkollegor och andra experthåll egentligen inte har behandlats i lärarutbildningen. Jenni konstaterar visserligen att samarbetet med kollegor lärs in när man går ut i arbetslivet, vilket antagligen betyder att hon anser att utbildningen inte ens kan ge färdigheter i detta område. Å andra sidan säger Jenni att hon skulle känna sig väldigt osäker i situationer där hon måste samarbeta t.ex. med andra experter eftersom utbildningen inte har förberett henne för detta samarbete.

Vi frågade också om lärarens andra arbetsuppgifter, dvs. uppgifter som inte ansluter sig till själva undervisningsarbetet. Jenni nämner som exempel ett möte med föräldrar där hon berättade om hurdant det är att studera svenska på lågstadiet och varför eleven borde börja studera svenska redan i fjärde klass. I denna situation kände hon också sig osäker på grund av att denna slags situationer inte behandlades i lärarutbildningen. När det gäller andra informanter kom det inte fram hurdana färdigheter de hade fått i utbildningen i lärarens andra uppgifter.

7.5.5 Diskussion om interaktion och samarbete samt lärarens andra uppgifter

Det är väldigt bekymmersamt att märka hur bristfälliga färdigheter i interaktion och samarbete med olika håll dessa fyra lärare har fått i utbildningen. Som sagt förutsätter lärararbetet bra samarbets- och kommunikationskunskaper. Om man granskar studiefordringarna för de pedagogiska studierna och speciellt syftet med enskilda kurser kan det märkas att de betonar iakttagandet av individer i gruppen samt behärsknigen av grupprocesser (Institutionen för lärarutbildning 2005-2009), vilket får oss att undra om dessa syften också innehåller interaktion mellan lärare och elever. Bara kursen *Fördjupande handledd praktik* har som syfte att förstärka ämneslärarstudentens kommunikationskunskaper (Institutionen för lärarutbildning 2005-2009). Det verkar emellertid vara så att kursen

Interaktion och gruppenomen i de nyaste studiefördringarna åtminstone i viss mån har tagit hänsyn till denna aspekt (se avsnitt 5.2.4). Å ena sidan kan man anse att interaktions- och samarbetsfärdigheter utvecklas ganska automatiskt och vid sidan av andra inlärningsprocesser. Detta kan orsaka att dessa färdigheter inte konkret har inkluderats i lärarutbildningens syften. T.ex. Jenni och Niina anser att interaktions- och samarbetskunskaper är sådana kunskaper som inte ens kan undervisas. Å andra sidan strider detta antagande mot informanternas svar eftersom resultaten visar att utbildningen borde koncentrera sig mycket mer på dessa färdigheter för att få en bredare bild av lärararbetet. Skolan där informanten undervisar kan också påverka hennes uppfattningar, dvs. denna brist kommer tydligare fram i kommentarer av lärare som undervisar i grundskolan.

Alla informanter ansåg att samarbete med andra håll än elever inte tillräckligt behandlades i lärarutbildningen. Även om många kurser som ansluter sig till lärarpraktiken har som syfte att studenten bekantar sig med samarbetet mellan skolan och hemmet (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010), upplever våra informanter att de inte fick bra färdigheter i detta område. T.ex. Kaikkonen m.fl. (2005) och Niemi (1995) har också fått fram likadana resultat. I fråga om samarbetet med andra experthåll, t.ex. psykologen och polis, fick informanterna inte alls färdigheter. Enligt undervisningsministeriet (2007) behövs lärarens expertis i kommunernas multiprofessionella expertgrupper där läraren samarbetar med olika experthåll. Om läraren inte får färdigheter i detta samarbete kan det vara svårare för läraren att bli van vid att arbeta med andra experter. När det gäller samarbete med lärarkollegor fick informanterna inte heller så bra färdigheter. T.ex. Veera berättade att hon hade upplevt att studenterna bara var studenter och inte jämlika kollegor med lärarna i övningsskolan.

7.6 Bedömning och utveckling av lärarens egen verksamhet

Här ska vi koncentrera oss på reflektionens roll i lärararbetet och hur utbildningen har förberett informanterna för den (frågor 4e, 5 och 7). Som nämnts i teoridelen måste läraren ha färdigheter att utveckla sin verksamhet och sig själv hela tiden. Utbildningen borde stöda den blivande läraren i denna utvecklingsprocess och ge verktyg att realisera detta mål också efter studierna. Ett av lärarutbildningens syften är att uppmuntra studenten till reflektion (Webb 12, 27.7.2010), vilket lägger grunden till lärarens kontinuerliga utveckling. Reflektionen är också en del av självregleringskunskaperna i expertisens kognitiva synvinkel (Tynjälä 2004).

7.6.1 Maiju

Enligt Maiju betonade lärarutbildningen detta delområde i läraryrket. Hon lärde sig att läraren inte kan stelna i gamla rutiner utan han eller hon måste också utveckla sig själv och skapa t.ex. ny undervisningsmaterial. Hon anser att även om hon har tillägnat sig och blivit medveten om att läraren måste reflektera över sin verksamhet hela tiden har detta ännu inte blivit aktuellt för henne. Hon motiverar sin åsikt genom att konstatera att allt som hon möter i arbetet överhuvudtaget är så nytt. Självregeringskunskaper behövs speciellt när experten möter nya problem (Tynjälä 2004) och därför kunde man anta att unga språklärare skulle behöva dessa kunskaper oftare än Maijus svar visar. Det är emellertid möjligt att reflektion sker omedvetet.

7.6.2 Niina

Niina anser att bedömning och utveckling har behandlats mycket i utbildningen. Hon påpekar emellertid att hon inte längre funderar på hur detta område har behandlats i utbildningen eftersom hon inte anser det vara betydelsefullt nuförtiden. Å andra sidan berättar Niina att hon ideligen har dåligt samvete över om hon kunde ha gjort något bättre eller på ett annat sätt på lektionerna. Detta betyder att hon förverkligar bedömning och utveckling av sin egen verksamhet i praktik men det framgår inte i hennes svar om hon har lärt sig denna färdighet i utbildningen eller i arbetet.

7.6.3 Veera

Veera poängterar att eftersom reflektion var en integrerad del av utbildningen och den övades väldigt mycket lärde hon sig att motivera sin verksamhet och sina val i undervisningsarbetet. Å andra sidan fanns det t.o.m. för mycket reflektion och hon konstaterar:

[8]

”Nå jag vet inte, jag tycker att, jag upplever det mer som sådant, liksom, lite ångestfullt, eftersom man slutligen, liksom, började upprepa sig själv. Man kunde nästan, liksom, kopiera och klistra in gammal text i några rapporter eftersom det var detsamma --- men om det liksom blir liksom självändamålet att man liksom då alltid måste börja reflektera så tycker jag att det, det kanske inte

längre tjänar sitt syfte.”

7.6.4 Jenni

Jenni påpekar att reflektion övades mycket under utbildningen. Hon konstaterar att hon fick speciellt teoretiska kunskaper om detta delområde. I arbetslivet har Jenni däremot inte utnyttjat dessa teoretiska kunskaper utan reflekterar på sitt arbete ur en praktisk synvinkel, dvs. hon funderar på vad som fungerade bra i sin undervisning.

7.6.5 Diskussion om bedömning och utveckling av lärarens egen verksamhet

Vi anser att det viktigaste i detta delområde är för det första att studenten förstår betydelsen av självbedömningen och utvecklingen i läraryrket. För det andra ska dessa kunskaper övas också i praktiken för att läraren bättre kunde realisera reflektion i arbetslivet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att ämnet har behandlats mycket under studierna och att alla informanter är medvetna om dess betydelse i lärararbetet. Å andra sidan verkar det vara så att de inte utnyttjar det som de har lärt sig i utbildningen i arbetet eller att de inte gör det medvetet. T.ex. Majju upplever att hon inte ännu behöver dessa kunskaper i arbetet. Av detta kan man dra slutsatsen att reflektion blir mer aktuell när läraren redan har mer arbetserfarenhet som fungerar som bas till bedömning och utveckling. Då kan läraren bättre koncentrera sig på reflektion och uppleva den som en viktigare del av arbetet än i början av karriären. Jenni och Niina för sin del förstår de färdigheter som utbildningen har erbjudit mer ur en teoretisk synvinkel. De anser att de inte har utnyttjat de teoretiska färdigheterna i arbetet även om de emellertid brukar reflektera på vad som har fungerat bra och vad som kunde genomföras på ett annat sätt på lektioner. När det gäller reflektion och dess övning i praktiken är Veera den enda som nämner detta. Hon påpekar emellertid att den kanske har övats för mycket, vilket kan orsaka att hela idén förlorar sin betydelse. Detta väcker frågan om lärarutbildningen framhäver detta mål för mycket.

7.7 Lärare som samhällelig påverkare och aktiv medborgare

Vi bestämde oss att ta med denna aspekt i undersökningen eftersom det framgår av lärarutbildningens syften att den ska utbilda lärare som är medvetna om deras roll i samhället (Institutionen för lärarutbildning 2005-2010). Vi förstår lärarens roll som samhällelig påverkare så att läraren t.ex. hela tiden förmedlar vissa samhälleliga värden till eleverna och på det sättet kan han eller hon ha en stor roll i samhället. När det gäller aktivt medborgarskap kan detta betyda att lärare för sin del strävar efter att avslöja samhälleliga missförhållanden, som ansluter sig speciellt till utbildningen, och försöker rätta till dem. Detta kan läraren göra t.ex. genom att skapa nya forskningsdata.

Denna aspekt behandlas undantagsvis så att alla svar presenteras och analyseras i samma kapitel. Det verkade vara svårt för informanterna att svara på denna fråga (4f). Detta kan bero på att denna aspekt inte konkret har behandlats i utbildningen och studenten måste läsa dessa saker mellan raderna. Våra informanter är också först i induktionsfasen i deras professionella utveckling och enligt Huberman (1992) börjar läraren reflektera på institutionella hinder och om det är möjligt att utveckla skolan först när han eller hon har arbetat 7-18 år. Dessutom måste vi påpeka att varje informant uppfattar detta område på sitt eget sätt och därför är det ganska svårt att jämföra deras svar och dra slutsatser.

Maiju koncentrerar sig på lärarens roll i denna fråga. Hon konstaterar att läraren är en förebild för eleverna speciellt på lågstadiet och att vad läraren säger spelar en större roll jämfört med situationen i gymnasiet. I utbildningen behandlades också denna aspekt men hon påstår att den kunde ha behandlats mer. Niina påpekar bara att detta område har tangerats i utbildningen. Veera berättar att hon åtminstone inte medvetet har funderat på sin egen roll som samhällelig påverkare och aktiv medborgare. För henne sker denna slags verksamhet utanför arbetet och ansluter sig t.ex. till organisationsverksamhet som inte intresserar henne så mycket. Enligt Jenni har utbildningen behandlat detta område i viss mån genom att t.ex. ta hänsyn till hurdana förväntningar som riktar sig mot lärare och hur läraren ska bete sig. Jenni konstaterar att läraren borde fungera som rollmodell såväl i skolan som på fritid.

7.8 Andra kommentarer om de pedagogiska studierna

I detta avsnitt ska vi redogöra för andra kommentarer om lärarutbildningen som inte kommer fram i avsnitten ovan. Dessa svar gäller mestadels lärarpraktiken och de kom fram i samband med frågor 5 och 7.

I informanternas svar betonas lärarpraktikens betydelse. Den anses vara en nyttig och viktig del av studierna och t.ex. Niina konstaterar att den har erbjudit massor av praktiska tips för blivande lärare. Jämfört med t.ex. forskaryrket kan läraryrket anses vara mer praktiskt betonat, vilket orsakar att den praktiska delen i utbildningen, dvs. lärarpraktiken, naturligtvis uppskattas bland lärare. Dessutom kan studenterna uppleva dessa praktiska erfarenheter som betydelsefulla eftersom universitetsstudierna annars är så teoretiska (Kaikkonen 2004). Lärarpraktiken kan vara ett sätt att bli övertygad om att man är i rätt bransch. Veera betonar också fältpraktiken, dvs. kursen *Tillämpad handledd praktik*, eftersom den gav en möjlighet att inte bara praktisera på Normaalikoulu utan bekanta sig med verksamheten på en ”riktig” skola. Eftersom Normaalikoulu är en övningskola skiljer sig dess praxis från verksamheten vid andra s.k. ”vanliga” skolor i viss mån. Dessutom kan fältpraktiken hjälpa studenten att skapa kontakter med eventuella arbetsgivare.

Den praktiska synvinkeln kommer också fram på annat sätt. T.ex. Veera nämner en föreläsning som handlade om lärarens juridiska plikter. Den hjälpte Veera att förstå lärarens ansvarsfulla position. Maiju för sin del framhäver de pedagogiska grundstudierna där man diskuterade vardagliga situationer i lärararbetet. Hon berättar:

[9]

”... de där pedagogiska grundstudierna under det första året --- nu känns det att det ibland var bara sådant att man liksom pratade och att kan man nu liksom dra nytta av det men men sådana liksom enkla saker som kunde malas hela dubbellektionen igenom där att får, får man ha hatten på sig på lektionen och sådana, så då tänkte man att det är ju liksom självklart hur man liksom agerar i den där situationen så sådana saker har man förstått först i arbetslivet att det inte fungerar så --- de har alltså kanske liksom fått betydelsen först nu i arbetslivet att de var ganska bra tips.”

I Maijus kommentar kommer det klart fram att deltagandet i dessa diskussioner har varit meningsfullt. Maiju kan också anses uppskatta delad expertis som realiserats i detta slags grupparbete. Deltagandet och delad expertis ligger till grund för verksamheten i

lärarutbildningen (Webb 13, 22.7.2010).

7.9 Samband mellan teori och praktik

Även om läraryrket är praktiskt till sin karaktär behöver läraren också teoretiska kunskaper. Med hjälp av dessa kan läraren motivera sin verksamhet, t.ex. undervisnings- och uppfostringsmetoderna som han eller hon föredrar. Dessutom är det viktigt att läraren har en omfattande teorigrund i sitt läroämne, vilket möjliggör att han eller hon kan undervisa i ämnet. Ur kognitiv synvinkel är teoretiska och praktiska kunskaper viktiga delar av expertisen (Tynjälä 2004).

Denna fråga (8) behandlar hur teori och praktik sammanknyts i ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitetet. De blivande lärarna tillägnar sig teoretisk kunskap såväl i svenska språket som i pedagogik. När det gäller praktiska kunskaper och hur de utformas spelar lärarpraktiken en viktig roll. Dessutom erbjuder institutionen för språk en del kurser som är speciellt riktade till blivande språklärare. Även om vi ville få fram hur praktiska och teoretiska studier anknyts till varandra i ämneslärarutbildningen kom det också fram i informanternas svar hur utbildningen och speciellt den teoretiska delen av studierna anknyts till det praktiska lärarbetet.

7.9.1 Maiju

Maiju anser att det ibland var svårt att se hur vissa teoretiska studier anslöt sig till det praktiska i de pedagogiska studierna. Hon minns inte att t.ex. somliga föreläsningsserier haft något att göra med praktiken. Däremot betonar hon att de teoretiska studierna bara i läroämnet har varit nyttiga i själva arbetet.

7.9.2 Niina

Niina anser att det fanns en ganska stor klyfta mellan teori och praktik i studierna. Hon påpekar att det var svårt att se detta samband redan under studierna och hennes uppfattning tycks inte ha förändrats efter några års arbetserfarenhet. Niina tillägger emellertid att teorin

ligger till grunden för all verksamhet men att praktiken är något helt annat. När det gäller de pedagogiska ämnesstudierna anser hon att lärarpraktiken och de teoretiska studierna var två helt olika saker som inte hade något samband sinsemellan.

7.9.3 Veera

När Veera bedömer studierna som helhet konstaterar hon att teorin delvis låg långt ifrån praktiken. Veera anser svenskstudierna vara ganska teoretiska, dvs. det kan inte påstås att teorin bidrar till det praktiska lärarbetet. Hon anser att denna teoretiska betoning t.o.m. kan göra studenter frustrerade. I fråga om de pedagogiska studierna förblev teorin avlägsen. Orsaken till detta är enligt Veera att man studerar något som man ännu inte har erfarenhet av, t.ex. hur man tar hänsyn till olika inlärare. Hon föreslår att om samma kurser avlades t.ex. efter tre år i arbetslivet kunde man dra mer nytta av dem och kanske förstå sambandet mellan teori och praktik. Vi tolkar detta så att teoretisk kunskap i lärarutbildningen nödvändigtvis inte är relevant och aktuellt för studenterna som inte har den praktiska grunden till vilken de kunde anknyta den teoretiska kunskapen. I lärarutbildningen speglas det som diskuteras mot studenternas egna skolupplevelser, vilket nödvändigtvis inte räcker till att behandla dessa saker ur lärarens synvinkel.

7.9.4 Jenni

I fråga om svenskstudierna konstaterar Jenni att det fanns få kurser som anslöt sig till det praktiska lärarbetet. Som exempel nämner hon kursen *Praktisk svenska* som är den enda kursen där sambandet med läraryrket realiserades. I de pedagogiska studierna har teorin och praktiken inte sammanknutits. Jenni påpekar att det som lästes under de pedagogiska studierna inte anslöt sig till lärarpraktiken:

[10]

”... jag tycker att teorin, liksom, inte alls har (behandlats) på nåt sätt, att det bara har varit fråga om den där undervisningen.”

7.9.5 Diskussion om sambandet mellan teori och praktik

Resultaten visar att alla informanter upplever att det är lite svårt att se sambandet mellan teori och praktik i svenskstudierna. T.ex. Veera anser att de är för teoretiska. Heikkinen och Vatanen (2001) fick också fram likadana resultat. Å andra sidan konstaterar Maiju att hon kan utnyttja teoretiska språkkunskaper i svenska i sitt arbete. I Nordlunds (2002) undersökning efterlystes att svenskstudierna borde vara mer orienterade till läraryrket, vilket emellertid inte så klart kom fram i vår undersökning.

När det gäller de pedagogiska studierna sammanknyts teori och praktik inte alltid med varandra. T.ex. Niina påstår att det finns en stor klyfta mellan teori och praktik. Detta kan bero på att studenterna anser lärarpraktiken och speciellt övningslektionerna vara viktigare än de teoretiska studierna, t.ex. föreläsningarna. Därför förblir dessa teoretiska studier mindre betydande än själva praktiken. Å andra sidan kan det verkligen finnas en klyfta mellan praktik och teori i studierna. T.ex. Jenni påpekar att det som diskuterades i den teoretiska delen, t.ex. olika inlärningsstilar inte sammanknöts till själva undervisningen medan Veera påstår att teorin inte ens är relevant för studenterna. Det kan således konstateras att lärarutbildningen borde ta mer hänsyn till detta i framtiden för att kunna erbjuda en mer helgjuten utbildning. Man kunde t.ex. koncentrera sig på samma teman som behandlas i de teoretiska studierna också i genomförandet av övningslektionerna. På detta sätt skulle den teoretiska kunskapen anknytas till praktiken och få en större betydelse.

7.10 Utvecklingsidéer

Till sist ville vi veta hur våra informanter skulle vilja utveckla ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet (frågor 6, 9 och 10). Först ska vi redogöra för utvecklingsidéerna för svenskstudierna. Därefter ska vi koncentrera oss på de pedagogiska studierna och hur de kan utvecklas.

7.10.1 Maiju

Maiju har inte så många utvecklingsidéer när det gäller studierna i svenska språket, vilket kan tolkas på det sättet att hon är ganska nöjd med dessa studier. För det första konstaterar Maiju

att hon skulle vilja tillägga mer övning av klassrumsspråket. Som nämnts i teoridelen innehåller kursen *Muntlig kommunikation II* i ämnesstudierna bara 12 timmars period av klassrumsspråket. För det andra skulle hon ha velat bekanta sig mer grundligt med läroplanerna t.ex. för gymnasieutbildningen även om dessa behandlades i lärarutbildningen i viss mån. Hon nämner att utbildningen kunde t.ex. ha behandlat innehållen i enskilda kurser i gymnasiestudierna eller det som elever ska behärska på en viss nivå. Sammanfattningsvis visar dessa utvecklingsidéer att Maiju skulle ha önskat mer inriktning på läraryrket i svenskstudierna.

I fråga om utvecklingsidéer för lärarutbildningen koncentrerar sig Maiju mest på lärarpraktiken och utbildningens arbetssätt. Maiju ansåg lärarpraktiken vara nyttig och hon skulle ha önskat mer lärarpraktik i utbildningen. Dessutom påpekar hon att biämnepraktiken, som nuförtiden är valfri, borde vara obligatorisk för alla studenter. Som nämnts tidigare har Maiju avlagt själva lärarpraktiken i tyska men biämnepraktiken i svenska och hon undervisar i båda språken. Därför är detta förslag logiskt och det verkar vara så att hon har dragit nytta av biämnepraktiken. När det gäller arbetssätt som används i de pedagogiska studierna anser hon att t.ex. somliga föreläsningar och speciellt föreläsningsdagböcker inte var så nyttiga och inte alltid anslöt sig till det praktiska lärarbetet.

7.10.2 Niina

I Niinas kommentarer betonas att utbildningen i svenska språket inte tillräckligt ger färdigheter i hur svenskan används i vardagliga situationer samt i dagens Sverige. Hon skulle ha velat flera kurser som ansluter sig till basordförråd och hur man kan utvidga det. Niina påpekar att dessa kurser behövs eftersom hon har märkt i arbetet att hon inte har ord för alla vardagliga saker och ting. Dessutom skulle hon ha önskat mer övning i muntlig kommunikation och speciellt i en autentisk kommunikation. Med detta menar hon sådant språk som används i det nutida Sverige. Hon konstaterar att många exempel som har tagits upp på kurserna har varit från 1970- eller 80-talen och därför efterlyser hon uppdatering av information i svenskstudierna. Det är väsentligt att utbildningen erbjuder uppdaterade och aktuella kunskaper om språket därför att blivande lärare också måste erbjuda sådana kunskaper för sina elever. Dessutom borde svenskstudierna fokuseras på nusvenskan (Webb 1, 19.7.2010).

I sina utvecklingsidéer för de pedagogiska studierna efterlyser Niina mer information om arbetslivet, bättre färdigheter i hur man kontrollerar s.k. svåra elevgrupper samt i hur man möter olika elever. I Niinas kommentarer kommer det klart fram att hon ganska starkt kritiserar lärarpraktiken som genomförs i Normaalikoulu eftersom den inte ger en realistisk bild av lärararbetet. Därför talar hon ofta om s.k. vanliga skolor, dvs. andra skolor än Normaalikoulu, som motsats till övningsskolan. För det första konstaterar Niina att hon skulle ha velat höra hur unga språklärare, som har varit t.ex. i ett par år i arbetslivet, har upplevt lärararbetet. Dessa lärare kunde berätta för blivande lärare t.ex. om ”praktiska saker från vanliga skolor”, vad som händer under det första arbetsåret, hur mycket arbete det första arbetsåret kräver samt hurdana saker det är värt eller inte värt att göra i arbetet. För det andra påpekar Niina att det var ganska svårt att utveckla sina färdigheter att möta svåra elevgrupper under de pedagogiska studierna eftersom praktiken genomförs i Normaalikoulu och speciellt med gymnasieelever lär sig studenten inte hur man har kontroll över dessa grupper. Därför skulle det vara bra om varje ämneslärarstudent hade en ganska utmanande fältpraktik, dvs. kursen *Tillämpad handled praktik*. Till sist skulle Niina ha önskat att man hade koncentrerat sig mer på special- och invandrarelever. Hon konstaterar att det inte räcker till att man bara läser i böcker om hur läraren borde undervisa och samarbeta med specialelever. Dessutom behandlades invandrarelever inte tillräckligt i studierna och Niina berättar:

[11]

”det känns att det alltid fanns ett sådant sätt att närma sig nånstans att hur jag ska agera och på det här sättet ska jag agera när en invandrarelev kommer in i min klass --- jag tycker att det nuförtiden är tokroligt eftersom det är möjligt att jag har en grupp på 18 elever varav 15 är invandrare, att, borde jag nu liksom stöka på något annat sätt här, här därför att det ju nu finns typer liksom från alla håll --- man betraktade det (=att möta invandrarelever) som om det var något konstigt --- man kunde kanske bara liksom försöka ge en realistisk bild av vad det liksom (är).”

7.10.3 Veera

Veera konstaterar att svenskstudierna skulle ha kunnat vara mer praktiska och behandla sådana kunskaper som läraren behöver i arbetet. Studierna kunde innehålla mer behandling av både basordförråd och -grammatik. Hon skulle t.o.m. tillägga en kurs som koncentrerar sig på att utvidga studenternas ordförråd. När det gäller grammatik skulle hon ha velat att grammatik som behandlas i grundskolan och på gymnasiet också hade repeterats i grammatikstudierna

vid universitet. Dessutom skulle det ha varit nyttigt att bekanta sig med läroböcker som används i grundskolan och gymnasiet samt på vilken språknivå eleven befinner sig när det gäller t.ex. ordförrådet.

När det gäller de pedagogiska studierna föreslog Veera utvecklingsidéer som ansluter sig till organisering av studierna, specialpedagogik samt möten med kollegor och föräldrar. Veera anser att studierna ibland var ogenomtänkta därför att det fanns överlappning mellan olika kurser, dvs. det var svårt att skilja olika studieenheter från varandra. Därför skulle det vara viktigt att försöka göra dessa studier klarare. Hon påpekar att lärarutbildningen borde behandla mer specialpedagogik eftersom läraren allt oftare möter olika inlärare i behov av särskilt stöd, t.ex. dysfatiker. I fråga om möten med kollegor och föräldrar konstaterar Veera att lärarutbildningen borde fokuseras mer till eventuella konfliktsituationer och vem som läraren kan kontakta i dessa situationer.

7.10.4 Jenni

Jennis utvecklingsidéer gäller kultur, klassrumssvenska och allmänna saker i organisering och bedömning av kurserna. I arbetet har hon märkt att hon skulle ha behövt mer omfattande kunskaper i språkområdets kultur. Hon föreslår också att studierna kunde ge bättre möjligheter att öva fraser som läraren behöver dagligen i svenskundervisning. Dessutom har Jenni upplevt att arbetssättet och bedömningen inte alltid är så enhetliga mellan olika lärare vid institutionen för språk. Hon föreslår att om två lärare undervisar samma kurs borde de samarbeta för att kunna skapa likvärdiga möjligheter för alla studenter.

I fråga om de pedagogiska studierna skulle Jenni ha velat ha flera kurser som hade fokuserats på ”praktiska saker”. Som exempel nämner hon en kurs som skulle ha handlat om t.ex. när man ger kvarsittning, vad man ska göra om eleven låter bli att göra läxorna eller om man kan röra eleven för att få honom eller henne lugna sig. Dessutom påpekar Jenni att studierna inte hade behövt vara så teoribetonade och att t.ex. olika läsecirklar inte var så nyttiga.

7.10.5 Diskussion om utvecklingsidéer

Sammanfattningsvis kan det påstås att informanterna skulle ha velat ha flera kurser som ansluter sig till det praktiska läraryrket i svenskstudierna. T.ex. bristfälliga kunskaper i språkområdets kultur, brist på basordförråd och övning av klassrumsspråk kom fram i flera kommentarer. Jenni och Niina skulle ha behövt mer omfattande kunskaper i kultur. Ordförrådet som utökas i universitetsstudierna är akademiskt betonat, medan ordförrådet som behövs och undervisas t.ex. på högstadiet ansluter sig till praktiska och vardagliga situationer. Det är möjligt att universitetspersonalen antar att studenten redan har tillägnat sig detta slags ordförråd eller att studenten självständigt utvidgar sitt ordförråd t.ex. under språkpraktiken. När det gäller klassrumssvenska är den en för liten del av svenskstudierna om man tar hänsyn till det att läraren använder den i arbetet varje dag. På grund av vår egen erfarenhet antas det i början av lärarpraktiken att studenterna redan har tillägnat sig de viktigaste fraserna som behövs i undervisningssituationer.

Maiju och Veera föreslår att man kunde granska läroböcker som används i grundskolan och gymnasiet samt behandla läroplanernas syften i svenskstudierna. Detta var överraskande eftersom vi skulle ha väntat dessa slags idéer i samband med de pedagogiska studierna. Å ena sidan skulle det vara logiskt att behandla dem just i svenskstudierna men å andra sidan ansluter de sig fast till själva undervisningen och på det sättet också till lärarpraktiken. Syftet med ämneslärarutbildningen är emellertid att ge behörighet att kunna undervisa på olika nivåer från och med lågstadiet, vilket orsakar att det inte är relevant att endast fokuseras till en viss lärobok på en viss nivå.

När det gäller de pedagogiska studierna vill informanterna att lärarutbildningen skulle ta mer hänsyn till hur studierna ansluter sig till det praktiska lärararbetet. Maiju konstaterar att studierna absolut borde innehålla mer lärarpraktik. Samma resultat kommer också fram i Kaikkonens m.fl. (2005) och Niemis (1995) undersökningar. Om man granskar de pedagogiska studierna som helhet, kan det märkas att antalet övningslektioner är ungefär 40 som bara utgör en bråkdel av dessa studier. Det är ologiskt att även om lärarpraktiken tycks ha stor betydelse för studenter koncentrerar de pedagogiska studierna sig mer på andra saker än själva praktiken. Det måste emellertid påpekas att detta antal inte berättar hela sanningen: varje övningslektion innehåller också flera timmars planering före samt reflektion efter

lektionen. Dessutom handlar det om resurser: institutionen för lärarutbildning utbildar hundratals ämneslärarstudenter varje år, vilket naturligtvis begränsar studenternas möjligheter att praktisera mer.

I resultaten upprepas också att utbildningen borde erbjuda flera möjligheter att behandla de varierande konfliktsituationer som lärarna möter i arbetet. Niemi (1995) har dragit samma slutsats i sin undersökning. Det skulle sålunda vara viktigt att behandla lärarens plikter och rättigheter samt till vem läraren kan vända sig i svåra situationer. Som nämnts tidigare har utbildningen inte tillräckligt förberett våra informanter för att samarbeta med elevernas föräldrar och lärarkollegor. Av förståeliga skäl kan lärarutbildningen erbjuda bara begränsade möjligheter för studenter att faktiskt möta elevernas föräldrar men detta hindrar emellertid inte att diskutera eventuella konfliktsituationer mer djupgående. När det gäller samarbete med lärarkollegor har lärarutbildningen av vår egen erfarenhet tagit hänsyn till detta åtminstone i viss mån: ämneslärarstudenter har en möjlighet att samarbeta samt utbyta tankar och erfarenheter med varandra i form av blandgruppsarbete som i bästa fall fungerar som ett lärarum i miniatyr. I fråga om olika inlärare har lärarutbildningen kritiserats för att den inte ger tillräckliga färdigheter i specialpedagogik (se t.ex. Undervisningsministeriet 2007; Kaikkonen 2004). För det första behöver blivande lärare mer kunskap inom detta område och för det andra skulle det vara viktigt att studenterna hade en möjlighet att möta inlärare i behov av särskilt stöd samt att tillämpa denna kunskap i praktik. För att de blivande lärarna skulle få en mer realistisk bild av skolans vardag med sina olika konfliktsituationer föreslog Niina att en lärare som har varit i arbetslivet i några år kunde berätta om hur han eller hon har upplevt sitt arbete. Detta skulle hjälpa de blivande lärarna att bättre förbereda sig för lärararbetet.

8 AVSLUTNING

I denna pro gradu- avhandling har vi betraktat erfarenheter av och uppfattningar om ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet. Syftet var att studera hur denna utbildning motsvarar arbetslivets krav, dvs. vilka färdigheter utbildningen ger till blivande svensklärare samt om de är tillräckliga för svensklärararbetet i dag. Dessutom koncentrerade sig undersökningen på att ta reda på hur ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet kan utvecklas. I undersökningen deltog fyra unga svensklärare som har utexaminerats nyligen, dvs. under de senaste tre åren, med undantag av en informant. Informanternas erfarenheter

och uppfattningar undersöktes med hjälp av en riktad öppen intervju. Dessutom var denna undersökning en fallstudie eftersom vi koncentrerade oss på de individuella erfarenheterna och uppfattningarna och försökte förstå dem så djupgående som möjligt. Även om syftet inte var att generalisera informanternas svar att gälla alla svenskstudenter märkte vi att det också fanns somliga gemensamma drag i informanternas svar och vi kunde dra somliga slutsatser på basis av svaren.

De första arbetsåren i lärarens karriär tycks vara utmanande men också betydelsefulla för lärarens professionella utveckling och enligt Nyman (2009, 46) återspeglar unga språklärare arbetets nya och överraskande situationer till ämneslärarutbildningen. Därför är det möjligt att läraren lätt upplever att sina svårigheter i arbetet beror på en bristfällig utbildning. Å andra sidan måste man hålla i minnet att utbildningen inte kan förbereda blivande lärare för allt, vilket också kom fram i somliga informanternas svar. Utbildningens syfte är snarare att erbjuda vissa färdigheter som läraren kan vidareutveckla i arbetslivet.

8.1 Forskningsfrågor och hypoteser

I detta avsnitt ska vi gå igenom forskningsfrågorna, som har framställts i avsnitt 6.1, och undersökningens hypoteser (se avsnitt 1.1). De forskningsfrågor som vi ställde för denna avhandling tycks ha besvarats bra. I fråga om hypoteserna stämde de ganska bra. Hypoteserna ska redogöras för i slutet av avsnittet.

Den första forskningsfrågan gällde hur ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet förbereder blivande lärare för läraryrkets krav i allmänhet. I fråga om svenskstudierna ansåg informanterna att de hade fått bra kunskaper och färdigheter att arbeta som språkexperter. Å andra sidan visade sig dessa kunskaper och färdigheter emellertid vara mer djupgående än vad som behövs i arbetet. Enligt informanterna var detta inte nödvändigtvis något negativt eftersom denna djupgående expertis i svenska språket ger läraren självförtroende samt lägger grunden till deras arbete som experter. Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanterna för det mesta var nöjda med utbildningen i svenska språket även om det också fanns somliga brister. De pedagogiska studierna för sin del förbereder blivande lärare bäst för det praktiska undervisningsarbetet men tar inte tillräckligt hänsyn till lärarens roll som uppfostrare. Det sistnämnda framhölls speciellt i Niinas, Veeras och Jennis, som alla

undervisar i högstadiet, svar. Det som överraskade oss i resultaten var att lärarutbildningen inte tillräckligt tycks behandla interaktions- och samarbetsfrågor som ju är viktiga i lärararbetet. Denna brist kommer fram också i Niemis (1995) undersökning som genomfördes redan på 1980-talet. Att lärarutbildningen kritiserades mer än svenskstudierna är egentligen naturligt eftersom de pedagogiska studierna är bara en femtedel av studierna och de inte kan ge så omfattande kunskaper som studierna i läroämnet. Ett av de intressantaste resultaten var att utbildningen tycks förbereda studenterna bäst för att arbeta som lärare på gymnasienivå där språket är mer krävande samt uppfostringsfrågor och konfliktsituationer inte aktualiseras så mycket. Läraren har alltså en möjlighet att koncentrera sig mer på själva undervisningen. Det måste visserligen påpekas att bara en del av svensklärarna undervisar på gymnasiet.

För det andra ville vi veta vilka färdigheter utbildningen ger till blivande svensklärare. Vi ska behandla denna fråga genom att använda samma delområden som i fråga 4 i intervjun (se bilaga 8). I informanternas svar kom det fram att utbildningen hade erbjudit de bästa färdigheterna i läroämnet och det praktiska undervisningsarbetet (frågor 4a och 4c). Detta resultat var inte så överraskande eftersom teorin visade att dessa delområden är lätta att lära ut till studenter (se Blomberg 2008). Dessutom är dessa delområden mest konkreta jämfört med de andra delområdena (4b, 4d-f) och därför kan det vara lättare att bedöma dessa färdigheter. När det gäller pedagogiska kunskaper samt reflektion och bedömning av sin verksamhet (frågor 4b och 4e) fick informanterna huvudsakligen tillräckliga färdigheter i dessa delområden. Resultaten visade emellertid en ganska märkvärdig brist som gällde kunskaper i pedagogik: informanterna var eniga om att dessa kunskaper inte anknöts till praktiken, vilket leder till att teori och praktik inte ansluter sig till varandra i de pedagogiska studierna. När det gäller interaktion och samarbete med skolmiljöns olika aktörer samt lärarens samhälleliga roll (frågor 4d och 4f) ansåg informanterna att de inte hade fått tillräckliga färdigheter i dessa delområden. Om man granskar resultaten i ljuset av Kohonens (2005) modell av ämneslärares expertis kan informanterna anses ha fått ganska bra färdigheter i de två första dimensionerna, dvs. teoretisk och pedagogisk expertis. När det gäller den tredje dimensionen, dvs. expertis som ansluter sig till arbetsgemenskapen har utbildningen inte ägnat tillräcklig stor uppmärksamhet åt den. Å andra sidan utvecklas denna slags expertis mest först i arbetslivet men det betyder dock inte att utbildningen helt kan låta bli att behandla denna dimension.

Den tredje forskningsfrågan handlade om hur ämneslärarutbildningen vid Jyväskylä universitet kan utvecklas. När det gäller studierna i svenska språket skulle informanterna ha

önskat att utbildningen hade behandlat mer språkområdets kultur och att lärararbetet bättre hade tagits hänsyn till i kursinnehållen. Dessutom påpekade somliga informanter att de inte behöver den vetenskapliga svenskan i arbetet och därför skulle det ha varit nyttigare att få bättre färdigheter att använda vardagssvenska. I fråga om de pedagogiska studierna kan det dras en slutsats att informanterna skulle ha önskat att dessa studier hade varit mer praktiskt betonade och på så sätt innehålla en mer begränsad teoridel. Informanterna föreslog också att utbildningen bättre kunde förbereda blivande ämneslärare för att möta vardagens konfliktsituationer i skolan, t.ex. hur man möter svåra elevgrupper eller föräldrar och löser problem i arbetsgemenskapen. Dessutom borde lärarutbildningen ta mer hänsyn till hur läraren ska arbeta med inlärare i behov av skärskilt stöd. Sammanfattningsvis kan det påstås att informanterna efterlyser att ämneslärarutbildningen, dvs. såväl svenskstudierna som de pedagogiska studierna, borde vara mer praktiskt betonad.

I fråga om hypoteserna i denna undersökning stämde de huvudsakligen ganska bra. Orsaken till detta kan vara att vi själva har gått igenom samma utbildning och har naturligtvis på det sättet fått en ganska klar bild av hurdan den är. Å andra sidan har vi inte så mycket arbetserfarenhet som våra informanter, vilket kan orsaka skillnader mellan våra hypoteser och informanternas svar. Resultaten visade att uppfattningar om utbildningen också kan förändras till följd av att läraren har arbetserfarenhet. Dessutom upplever varje student ämneslärarutbildningen på sitt eget sätt. Som vi antog ansåg informanterna svenskstudierna vara nyttiga och att de ger omfattande kunskaper för arbetslivet. Den andra hypotesen var att dessa studier är för teoretiska, vilket kom fram i somliga svar men å andra sidan har den omfattande teorigrunden en stor betydelse för informanterna. Dessutom utgick vi ifrån att svenskstudierna inte tillräckligt sammanhänger med lärararbetet samt att informanterna skulle ha behövt flera kurser med inriktning på lärararbetet. Det kom fram i flera svar att svenskstudierna inte så mycket sammanhänger med lärararbetet men detta ansågs inte vara en nackdel. Somliga informanter föreslog emellertid att man kunde inkludera kurser som ansluter sig till lärararbetet i studiefördringarna i svenska språket. När det gäller de pedagogiska studierna antog vi att de har varit meningsfulla för informanterna, vilket inte helt stämde. Lärarpraktiken var en betydelsefull studieenhet, medan andra kurser i de pedagogiska studierna inte hade så stor betydelse. Som vi antog hade informanterna svårigheter att se sambandet mellan praktiken och de teoretiska studierna och i själva verket ansåg de att dessa två aspekter inte alls sammanhänge med varandra. För att studenten kunde utnyttja pedagogisk kunskap i sitt framtida arbete borde denna kunskap absolut komma närmare

praktiken.

8.2 Undersökningens tillförlitlighet

Syftet med all forskning är ”att producera giltiga och hållbara resultat på ett etiskt godtagbart sätt” (Merriam 2006, 174), vilket också gäller denna kvalitativa fallundersökning. Dessutom är det väsentligt att bedöma hur detta syfte har nåtts. Vi strävar efter att förstå våra informanternas erfarenheter av och uppfattningar om ämneslärarutbildningen och enligt Merriam (2006, 176) är kriterierna för resultatens tillförlitlighet olika om syftet med undersökningen är att förstå än om man syftar till att pröva en hypotes eller att upptäcka ett lag. Här ska vi behandla tillförlitlighet i denna undersökning genom att betrakta dess validitet och reliabilitet. Dessutom ska vi fundera på hur detta ämne kunde undersökas vidare.

I fråga om validitet kan den även delas upp i en yttre och en inre validitet. *Yttre validitet* innebär hur generaliserbara undersökningsresultaten är, dvs. i vilken utsträckning de är tillämpliga i andra situationer (Merriam 2006, 183). Eftersom denna undersökning som sagt koncentrerar sig på erfarenheter och uppfattningar som är föränderliga till sin karaktär och syftet inte är att försöka generalisera resultat är det inte möjligt att bedöma yttre validitet i den. Tvärtom är det relevant att granska hur inre validitet förverkligas i avhandlingen. Med *inre validitet* menas om forskaren verkligen mäter det han eller hon tror sig mäta och om resultaten ens fångar verkligheten (Merriam 2006, 177). Under hela forskningsprocessen har det varit viktigt att hålla i minnet att det gäller våra tolkningar av informanternas uppfattningar. Varje forskare skapar sina egna tolkningar och det har varit en fördel att göra denna undersökning som pararbete. Detta har möjliggjort att komma med mångsidigare tolkningar och nya synvinklar till materialet. I analysen av resultaten har vi också strävat efter att klart göra skillnaden mellan informanternas uppfattningar och våra egna tolkningar av dem. Dessutom har det varit viktigt att kunna beskriva informanternas svar så noggrant som möjligt för att garantera att resultaten stämmer överens med verkligheten på det bästa möjliga sättet. Å andra sidan kan verkligheten aldrig helt nås, det är t.ex. möjligt att informanterna inte har sagt allt som de har i minnet eftersom de själva kan bestämma det som de vill berätta.

När det gäller *reliabilitet* handlar den om frågan ”i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas”. Detta är emellertid ett problematiskt begrepp när det gäller den kvalitativa

undersökning som koncentrerar sig på människans beteende eftersom det är föränderligt till sin karaktär. (Merriam 2006, 180.) Detsamma gäller också uppfattningar. Om denna undersökning genomfördes igen är det inte säkert att vi skulle få likadana resultat. Att resultaten inte nödvändigtvis kan upprepas betyder inte att det skulle förminska värdet av den första undersökningens resultat (Merriam 2006, 182).

Denna undersökning genomfördes med hjälp av intervjumetoden och därför är det också logiskt att också bedöma hur intervjuerna lyckades. För det första lyckades vi att formulera frågor så att de gav svar på forskningsfrågorna och gav informanterna en möjlighet att fritt tala om olika delområden i utbildningen. Dessutom lyfte informanterna fram sådana saker i deras arbete som inte direkt anslöt sig till intervjufrågorna men som gav en bredare syn på ämnet. Å andra sidan märkte vi hur viktigt det är att noggrant planera frågeställningen. Om man frågar om för många saker på en gång kan det hända att man glömmer gå igenom alla punkter i frågan. Dessutom syntes vår oerfarenhet som intervjuare i själva intervjusituationerna även om vi hade genomfört en provintervju på förhand. När vi lyssnade på inspelningarna av intervjuerna kändes det ibland att vi kunde ha gett mer tid för informanterna att fundera och svara på frågorna. På några punkter kunde det också märkas att somliga frågor var t.o.m. ledande och att vi kunde ha ställt preciserande frågor oftare än vi gjorde.

Eftersom denna fallstudie består bara av fyra fall kan resultaten inte utnyttjas i en bredare kontext men å andra sidan kan denna undersökning vara ett steg mot mer omfattande forskning. Dessutom kan Jyväskylä universitet möjligen utnyttja denna information för att utveckla ämneslärarutbildningen. Denna avhandling kan också jämföras med insamling av feedback från alumner som institutionen för svenska språket genomför (Webb 8, 27.7.2010). När det gäller blivande svensklärare kan de också dra nytta av denna avhandling därför att den belyser hurdana färdigheter som behövs i dagens lärararbete. I fråga om forskning kring detta ämne skulle det i framtiden behövas ett större material för att få information varav man bättre kunde dra generaliserbara slutsatser. Det skulle vara intressant att ta med lärare från olika skolnivåer för att få veta om ämneslärarutbildningen verkligen förbereder lärare bäst för att arbeta på gymnasienivå, vilket kom fram i denna undersökning. Vi koncentrerade oss här på bara nyutexaminerade svensklärare och i framtiden skulle vi vilja få veta om lärares arbetserfarenhet påverkar deras uppfattningar om ämneslärarutbildningen.

LITTERATUR

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Europeiska gemenskapernas kommission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. [Online]. Tillgänglig http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen, *Psykologia* 6/2002. 448-463.
- Heikkinen, M. & Vatanen, K. (2001). *Svensklärarnas subjektiva syn på sina språkkunskaper och utveckling i arbetet*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Ingår i A. Hargreaves & M.G. Fullan, *Understanding teacher development*. New York: Teachers College, Columbia universitet.
- Huhtala, A. (2008). *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Kaikkonen, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Kaikkonen, P., Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. (2005). *Nuori vieraan kielen opettaja työelämänsä alussa*. Jyväskylä universitet: Institutionen för lärarutbildning.
- Kohonen, V. (2005). Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Ingår i R. Jakku-Sihvonen (red.), *Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277-298.
- Lantz, A. (1997). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (2006). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Niemi, H. & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tammerfors: Tammerfors universitet.

- Nordlund, S. (2002). *Hur gick det sen? En undersökning om sysselsättningen bland magistrarna i nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet 1991-2000*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Nyman, T. (2009). *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Doktorsavhandling. [Online]. Tillgänglig <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. (2005). Vieraiden kielten opettajankoulutuksen haasteet. Ingår i R. Jakku-Sihvonen (red.), *Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 299-318.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2006). *Opettajuuden reitkejä: nuoren kielenopettajan koulukokemusten merkitys opettajan käyttötiedolle*. Pro gradu-avhandling. [Online]. Tillgänglig <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2006451>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (red.). (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Vastapaino.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2002-2003*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2003-2004*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2004-2005*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2005-2006*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2006-2007*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2007-2008*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2008-2009*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Studiefordringarna för de pedagogiska studierna 2009-2010*. Jyväskylä: Institutionen för lärarutbildning.
- Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. (2009). Stockholm: Norstedt.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsingfors: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Ingår i A. Eteläpelto & P. Tynjälä (red.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.

Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus 2/2004*, 174-190.

Undervisningsministeriet. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. [Online]. Tillgänglig http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html?lang=fi

Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. (1998). *Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Åbo: Lärarutbildningensanstalten.

Elektroniska källor:

Webb 1

<https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/tilasto09>

Webb 2

<https://www.jyu.fi/hum/opiskelijavalinta/paavaltilasto09.pdf>

Webb 3

<https://www.jyu.fi/opiskelu/opinnoista/termit/?searchterm=opetussuunnitelma>

Webb 4

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/ruotsi

Webb 5

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/ruotsi/opiskelu/opetussuunnitelmat

Webb 6

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/ruotsi/opiskelijavalinta/paavalinta

Webb 7

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/ruotsi/opiskelu/kieliharjoittelu

Webb 8

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/ruotsi/tutkimus

Webb 9

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/opiskelu/yhteinenopetus/syventavat#klss101>

Webb 10

https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus

Webb 11

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/aineenopettajien-suoravalinta/suoravalinta>

Webb 12

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/>

Webb 13

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/aineenopettajien-suoravalinta/varsinaisetopiskelijat>

Webb 14

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/opiskelijanopassuoravalinta2009/view>

Webb 15

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/OHJEITA%20OPIKELUUN.pdf/view>

Webb 16

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/laadunvarmistus>

Webb 17

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/opiskelu/sivuainehaku>

BILAGOR

Bilaga 1: Studiefördringarna 2002-2005 i svenska språket

Perusopinnot

Kielitaito- ja kielioppiopinnot

PFIP02 Käännöskurssi I (1 lk.) 2,0 ov
 PFIP05 Kielioppikurssi I (1 tai 2 lk.) 3,0 ov
 PFIP09 Kirjallinen viestintä I (1 lk.) 2,0 ov
 PFIP10 Suullinen viestintä I (1 lk.) 3,0 ov

Kielitieteen opinnot

PFIP07 Kielitieteen peruskurssi (1 lk.) 3,0 ov

Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot

PFIP06 Kirjallisuuskurssi I (1 lk.) 2,0 ov
 PFIP08 Reaaliakurssi (1 lk.) 2,0 ov

Perusopinnot yhteensä 17 ov

Aineopinnot

Kielitaito- ja kielioppiopinnot

PFIA06 Kielioppikurssi II (1 lk.) 2,0 ov
 PFIA08 Kieliharjoittelu 2,5 ov
 PFIA23 Kirjallinen viestintä II (1 lk.) 2,5 ov
 PFIA24 Suullinen viestintä II (1 lk.) 3,0 ov

Kielitieteelliset opinnot

PFIA30 Kirjatentti II 4,0 ov

Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot, Sukukielet

PFIA07 Kirjallisuuskurssi II (1 lk.) 2,0 ov
 Valinnaiset kurssit: seuraavista kolmesta kurssista on valittava yksi
 PFIA04 Sukukielet (1 lk.)
 PFIA15 Pohjoismaiden kulttuuri (1 lk.)
 PFIA21 Svensk press -tekstikurssi (1 lk.)

Tutkimustyön harjoittelu

PFIA05 Proseminaari (1 lk.), pääaineopiskelijoille 5,0 ov

Aineopinnot yhteensä 23 ov pääaineop. /18 ov sivuaineop.

Syventävät opinnot

Pakolliset kielitaito-opinnot

PFIS57 Tieteellinen viestintä (1 lk.) 2,5 ov

Valinnaiset kielitaito-opinnot

PFIS55 Käytännön ruotsia

*Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot**Sukukielet*

Joko tanskan tai norjan kurssi on pakollinen:

PFIS03 Tanskan kurssi tai PFIS04 Norjan kurssi

Seuraavat kurssit ovat valinnaisia opintojaksoja:

PFIS35 Tanskan jatkokurssi

PFIS36 Norjan jatkokurssi

PFIS37 Nykyislannin kurssi

PFIS38 Fäärin kurssi

PFIS39 Kirjallisuuskurssi III A

PFIS40 Kirjallisuuskurssi III B

Tutkimustyön harjoittelu

PFIS06 Seminaari (2 lk.), pääaineopiskelijoille 2,5 ov

PFIS80 Pro gradu -tutkielma, pakollinen pääaineopiskelijoille

Seuraava kurssi on valinnainen:

PFIS23 Kvantitatiiviset menetelmät

Kielitieteen opinnot

Kaikki seuraavat kurssit ovat valinnaisia opintojaksoja:

PFIS08 Kielioppikurssi III

PFIS09 Generatiivinen syntaksi

PFIS10 Ruotsin kielen fonologia

PFIS14 Kontrastiivinen kielentutkimus

PFIS15 Soveltava kielitiede

PFIS16 Psykolingvistiikka

PFIS17 Semantiikka

PFIS18 Pragmatiikka

PFIS21 Variaatio kielenoppimisessa

PFIS22 Kielenoppimisteoriat

PFIS24 Käännösteoria

PFIS25 Kaksikielisyys

PFIS26 Keskusteluanalyysi

PFIS42 Stilistiikka

PFIS48 Transfer ja variaatio kielenoppimisessa

PFIS58 Sosiolingvistiikka

PFIS59 Vähemmistökielet

PFIS60 Lainasanat ja sananmuodostus

PFIS61 Ruotsin kielen historia

PFIS49 Työharjoittelu

Syventävät opinnot yhteensä 20 ov

Bilaga 2: Studiefördringarna 2005-2007 i svenska språket

	Perusopinnot	Aineopinnot
Kielitaito- ja kielioppiopinnot	RUOP004-005 Kielioppi- ja käännöskurssi I (10 op) RUOP009-010 Suullinen viestintä I (4 op) RUOP015 Kirjallinen viestintä I (4 op) yht. 18 op	RUOA005 Kielioppikurssi II (5 op) RUOA009-010 Suullinen viestintä II (4 op) RUOA015 Kirjallinen viestintä II (4 op) RUOA020 Kieliharjoittelu (4 op) yht. 17 op
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot	RUOP030 Kirjallisuuskurssi I (4 op) RUOP045 Reaaliakurssi (3 op) yht. 7 op	RUOA030 Kirjallisuuskurssi II (6 op)
Kielitieteen opinnot	KLSP001 Johdatusta kieleen ja sen tutkimukseen (1 op) RUOP050 Teoreettisen kielentutkimuksen peruskäsitteet (2 op) KLSP003 Soveltavan kielentutkimuksen näkökulmia (2 op) yht. 5 op	RUOA050 Kirjatentti (8 op)
Tutkimustyön harjoittelu		RUOA150 Proseminaari (15 op) vain pääaineopiskelijoille
Valinnaiset opintojaksot		RUOA035 Lähisukukielet (4 op) RUOA040 Svensk press (4 op) RUOA045 Pohjoismaiden kulttuuri (4 op) RUOA310 Työharjoittelu KLSA101 Teoriaa ja käytäntöä opettajan työhön (5 op) KLSA102 Johdatus keskustelututkimukseen (5 op) KLSA103 Johdatus tekstintutkimukseen (5 op) KLSA104 Opi oppimaan vieraita kieliä (5 op) valitaan yksi kurssi (vähintään 4 op)
Opintopisteet yhteensä	30 op	50 op pääaineopiskelijoilla 35 op sivuaineopiskelijoilla

		(A) Kielen oppiminen ja opettaminen	(B) Diskurssit ja tekstitaidot	(C) Kieli ja kulttuuri
Ruotsin kielen opinnot	(Y) Kielen tutkimuksen teorit ja metodit	Valitaan kursseja vähintään 10 op verran yhdestä tai useammasta moduulista		
vähintään 20 op	vähintään 5 op	vähintään 10 op		

Kielitaito- ja kielioppiopinnot	RUOS010 Käytännön ruotsia (5 op) (A) RUOS015 Tieteellinen viestintä (5 op) RUOS020 Ainenalyysi (5 op) (A)
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot	RUOS030 Kirjallisuus III A (5 op) (C) RUOS031 Kirjallisuus III B (5 op) (C)
Sukukielet	RUOS035 Tanskan kurssi (5 op) RUOS040 Norjan kurssi (5 op) RUOS045 Tanskan jatkokurssi (5 op) RUOS046 Norjan jatkokurssi (5 op)

	RUOS047 Nykyislannin kurssi (5 op) RUOS048 Fäärin kurssi (5 p)
Kielitieteen opinnot	RUOS055 Kontrastiivinen kielentutkimus (5 op) (Y) RUOS060 Psykolingvistiikka (5 op) (Y) RUOS065 Semantiikka (5 op) (Y) RUOS070 Kaksikielisyys (5 op) (A) RUOS075 Lainasanat ja sananmuodostus (5 op) (C) RUOS080 Kielioppikurssi III (5 op) RUOS090 Käännösteoria (5 op) (B) RUOS095 Keskusteluanalyysi (5 op) (B) RUOS110 Vähemmistökielet (5 op) RUOS125 Ruotsin kielen historia (5 op) (C) RUOS130 Ruotsin fonologia (5 op) (A) RUOS135 Stilistiikka (5 op) (B)
Teorit ja metodit	RUOS150 Seminaari (5 op) (Y) RUOS155 Kvantitatiiviset menetelmät (5 op) (Y)
Tutkimus	RUOS160 Pro gradu -tutkielma (40 op) RUOS165 Sivututkielma (20 op)
Laitoksen ulkopuolella tehdyt opinnot	RUOS310 Työharjoittelu (maks. 8 op) RUOS410 Ulkomaiset opinnot

Bilaga 3: Studiefördringarna 2007-2009 i svenska språket

PERUSOPINNOT 30 op	
Viestintä- ja kielioppiopinnot yht. 16 op	RUOP004-005 Kielioppi- ja käännöskurssi I (10 op) RUOP009 Ääntämisharjoitukset ja fonologia (2 op) RUOP015 Kirjallinen viestintä I (4 op)
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot yht. 9 op	RUOP031 Kirjallisuus I (6 op) *** RUOP045 Reaaliakurssi (3 op)
Kielitieteen opinnot yht. 5 op	KLSP001 Johdatusta kieleen ja sen tutkimukseen (1 op) RUOP050 Teoreettisen kielentutkimuksen peruskäsitteet (2 op) KLSP003 Soveltavan kielentutkimuksen näkökulmia (2 op)

AINEOPINNOT 50 op pääaineopiskelijoilla 35 op sivuaineopiskelijoilla	
Viestintä- ja kielioppiopinnot yht. 17 op	RUOA005 Kielioppikurssi II (5 op) RUOA009 Ääntämisharjoitukset II (2 op) RUOA010 Puheen aktivointiharjoitukset II (2 op) RUOA015 Kirjallinen viestintä II (4 op) RUOA020 Kieliharjoittelu (4 op)
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot 6 op	RUOA030 Kirjallisuuskurssi II (6 op)
Kielitieteen opinnot 8 op	RUOA050 Kirjatentti (8 op)
Valinnaiset opintojaksot 4-5 op sekä pää- että sivuaineopiskelijat valitsevat yhden opintojakson	RUOA035 Lähisukukielet (4 op) RUOA040 Svensk press (4 op) RUOA310 Työharjoittelu KLSA101 Teoriaa ja käytäntöä opettajan työhön (5 op) KLSA104 Opi oppimaan vieraita kieliä (5 op) KLSA330 Keskusteluntutkimuksen perusteet (5 op)
Tutkimus 12 op Pääaineopiskelijoille	RUOA150 Proseminaari (12 op), sisältää tutkielman laatimisen perusteet -osion ja kandidaatintutkielman
Suuntautumisvaihtoehdot 3-5 op Pääaineopiskelijat valitsevat yhden suuntautumisvaihtoehdon ja yhden opintojakson	KLSA120 Johdatusta kielen oppimisen ja opettamisen tutkimukseen (A) KLSA320 Johdatus diskurssitutkimukseen (3-5 op) (B) KLSA922 Johdatus eurooppalaisen kulttuurin tutkimukseen (3-5 op) (C) ***

*** muutos hyväksytty laitosneuvostossa 7.5.2008

SYVENTÄVÄT OPINNOT 80 op pääaineopiskelijoilla 60 op sivuaineopiskelijoilla	
<p>Oppiaineen kursseja (koodit RUOS) valitaan väh. 4 opintopaksoa / 20 op Yhdestä suuntautumisvaihtoehdosta (A-C) valitaan väh. 2 opintopaksoa / 10 op Teoriat ja menetelmät –osasta pääaineopiskelijat valitsevat väh. 1 opintopakson / 5 op Yhteensä valitaan 8 opintopaksoa / 40 op Pääaineopiskelijat tekevät pro gradu –tutkielman 40 op, sivuaineopiskelijat sivututkielman 20 op</p>	
Viestintä- ja kielioppiopinnot	RUOS015 Tieteellinen viestintä, pakollinen pääaineopiskelijoille ja sivututkielman ruotsiksi kirjoittaville RUOS080 Kielioppikurssi III (vain kirjatentissä)
Kielen oppiminen ja opettaminen (A)	RUOS010 Käytännön ruotsia, pakollinen ruotsin suoravalituille RUOS020 Aineanalyysi, pakollinen ruotsin suoravalituille RUOS070 Kaksikielisyys (vain kirjatentissä) RUOS115 Kielitaidon arviointi (vain kirjatentissä) RUOS120 Vieraan kielen oppiminen ja opetus (vain kirjatentissä) RUOS130 Ruotsin kielen fonologia KLSS1-alkuiset kurssit (ks. kielten laitoksen opetussuunnitelmasta)
Kieli ja diskurssi (B)	RUOS090 Käännösteoria (vain kirjatentissä) RUOS095 Keskusteluanalyysi (vain kirjatentissä) RUOS135 Stilistiikka (vain kirjatentissä) KLSS3-alkuiset kurssit (ks. kielten laitoksen opetussuunnitelmasta)
Kieli- ja kulttuuri (C)	RUOS030 Kirjallisuus III A, RUOS031 Kirjallisuus III B RUOS075 Lainasanat ja sananmuodostus RUOS125 Ruotsin kielen historia (vain kirjatentissä) KLSS9-alkuiset kurssit (ks. kielten laitoksen opetussuunnitelmasta)
Sukukielet	RUOS035Tanskan kurssi , RUOS045 Tanskan jatkokurssi RUOS040 Norjan kurssi , RUOS046 Norjan jatkokurssi RUOS047 Nykyislannin kurssi RUOS048 Fäärin kurssi
Muu kielitiede	RUOS055 Kontrastiivinen kielentutkimus RUOS060 Psykolingvistiikka RUOS065 Semantiikka RUOS085 Pragmatiikka (vain kirjatentissä) RUOS105 Sosiolingvistiikka (vain kirjatentissä) RUOS110 Vähemmistökielet (vain kirjatentissä)
Teoriat ja menetelmät ei pakollinen sivuaineopiskelijalle	RUOS150 Seminaari KLSS702 Kvantitatiiviset menetelmät KLSS7-alueiset kurssit (ks. kielten laitoksen opetussuunnitelmasta)
Tutkielma	RUOS160 Pro gradu -tutkielma (40 op) pääaineopiskelijat RUOS165 Sivututkielma (20 op) sivuaineopiskelijat
Muut opinnot	RUOS310 Työharjoittelu (maks. 8 op) RUOS410 Ulkomailla suoritettavat opinnot

Bilaga 4: Studiefördringarna 2009-2012 i svenska språket

PERUSOPINNOT pääaineopiskelijoilla 30 op	PERUSOPINNOT sivuaineopiskelijoilla 27 op (pääaine kieliaine) tai 30 op (pääaine muu kuin kieliaine)
Viestintä- ja kielioppiopinnot 15 op RUOP006-007 Kielioppi ja oikeakielisyys 8 op RUOP011 Ääntäminen ja fonologia 3 op RUOP015 Kirjallinen viestintä 4 op	Viestintä- ja kielioppiopinnot 15 op RUOP006-007 Kielioppi ja oikeakielisyys 8 op RUOP011 Ääntäminen ja fonologia 3 op RUOP015 Kirjallinen viestintä 4 op
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot 10 op RUOP031 Kirjallisuus I 6 op RUOP045 Reaaliakurssi 4 op	Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot 10 op RUOP031 Kirjallisuus I 6 op RUOP045 Reaaliakurssi 4 op
Kielitieteen opinnot 5 op KLSP002 Johdatusta kieleen ja sen tutkimukseen 3 op RUOP050 Teoreettisen kielentutkimuksen peruskäsitteet 2 op	Kielitieteen opinnot 2-5 op sivuaineopiskelijat, joiden pääaine on kieli: RUOP051 Kielitieteen kirjatentti 2 op sivuaineopiskelijat, joiden pääaine on muu kuin kieli: KLSP002 Johdatusta kieleen ja sen tutkimukseen 3 op RUOP050 Teoreettisen kielentutkimuksen peruskäsitteet 2 op

AINEOPINNOT pääaineopiskelijoilla 50 op	AINEOPINNOT sivuaineopiskelijoilla 35 op
Viestintä- ja kielioppiopinnot 15 op RUOA005 Kielioppikurssi II 5 op RUOA011 Suullinen viestintä 2 op RUOA020 Kieliharjoittelu 3 op RUOA17 Tieteellinen kirjoittaminen 5 op	Viestintä- ja kielioppiopinnot 10 op RUOA005 Kielioppikurssi II 5 op RUOA011 Suullinen viestintä 2 op RUOA020 Kieliharjoittelu 3 op
Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot 6 op RUOA030 Kirjallisuuskurssi II 6 op	Kirjallisuus- ja kulttuuriopinnot 6 op RUOA030 Kirjallisuuskurssi II 6 op
Kielitieteen opinnot 4 op RUOA050 Kirjatentti 4 op	Kielitieteen opinnot 4 op RUOA050 Kirjatentti 4 op
Valinnaiset opintojaksot 10 op valitaan seuraavista RUOA016 Käännöskurssi 5 op RUOA035 Lähisukukielet 5 op RUOA040 Svensk press 5 op RUOS035 Tanskan kurssi 5 op RUOS040 Norjan kurssi 5 op RUOS901 Ruotsinsuomalaiset eilen ja tänään 5 op KLSA101 Teoriaa ja käytäntöä opettajan työhön 5 op (A) KLSS105 Yhteinen eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku 5 op (A) KLSS113 Näkökulmia monikielisyteen 5 op (A, B, C) KLSA121 Aineopintojen vaihtuva-alainen kurssi 5 op (A) KLSA923 An Introduction to the Romantics 5 op (C) RUOA310 Työharjoittelu, op-laaajuus vaihtelee	Valinnaiset opintojaksot 15 op valitaan seuraavista Joko RUOA017 Tieteellinen kirjoittaminen 5 op tai RUOA016 Käännöskurssi 5 op (jompikumpi on pakollinen) RUOA035 Lähisukukielet 5 op RUOA040 Svensk press 5 op RUOS035 Tanskan kurssi 5 op RUOS040 Norjan kurssi 5 op RUOS901 Ruotsinsuomalaiset eilen ja tänään 5 op KLSA101 Teoriaa ja käytäntöä opettajan työhön 5 op (A) KLSS105 Yhteinen eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku 5 op (A) KLSS113 Näkökulmia monikielisyteen 5 op (A, B, C) KLSA121 Aineopintojen vaihtuva-alainen kurssi 5 op (A) KLSA923 An Introduction to the Romantics 5 op (C) RUOA310 Työharjoittelu, op-laaajuus vaihtelee

<p>Tutkimus 12 op RUOA151 Proseminaari 4 op RUOA152 Kandidaatintutkielma 8 op KLSA077 Tutkielman laatimisen perusteet 0 op</p>	
<p>Suuntautumisvaihtoehdot 3 op Yksi vähintään 3 op laajuinen kurssi seuraavista: KLSA120 Johdatusta kielen oppimisen ja opettamisen tutkimukseen 3 op (A) KLSA320 Johdatus diskurssintutkimukseen 3 op (B) KLSA922 Johdatus eurooppalaisen kulttuurin tutkimukseen 3 op (C)</p>	

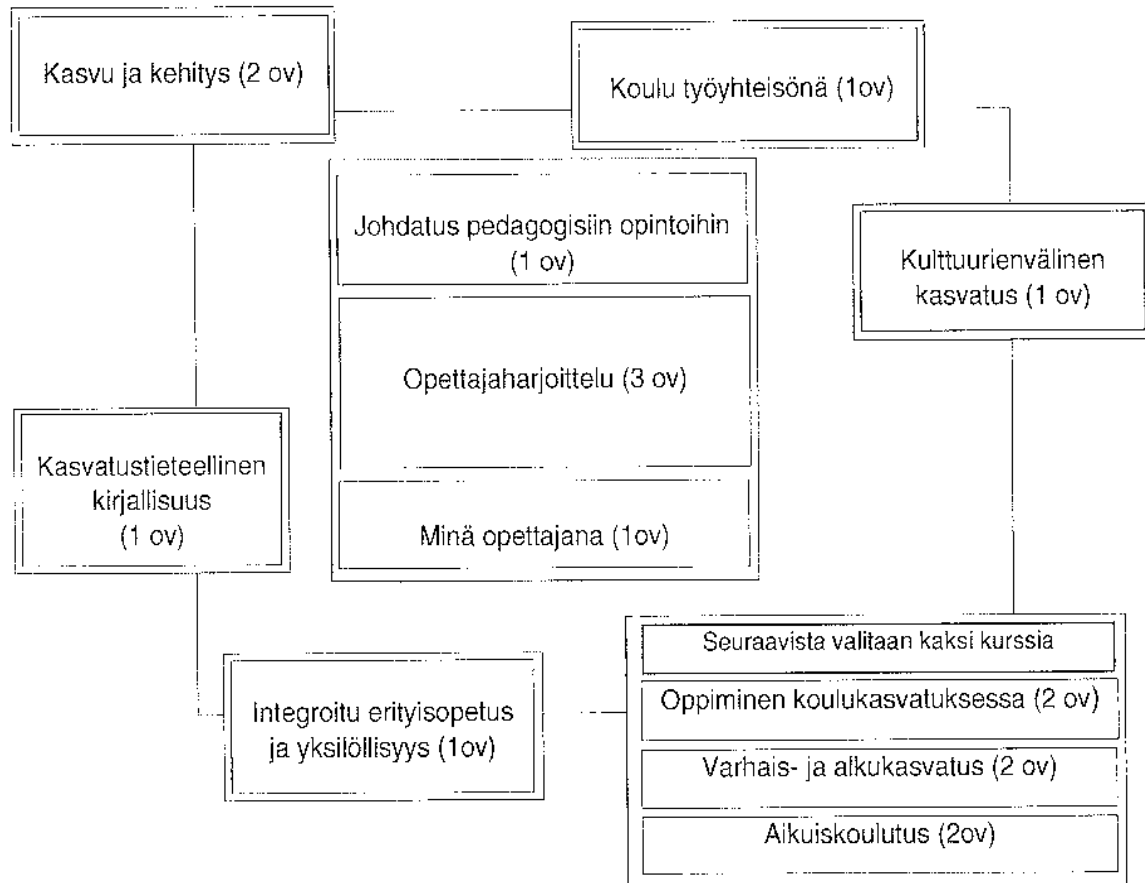
<p>SYVENTÄVÄT OPINNOT pääaineopiskelijoilla 80 op Oppiaineen kurseja (koodit RUOS) valitaan väh. 4 opintojaksoa / 20 op Yhdestä suuntautumisvaihtoehdosta (A-C) valitaan väh. 2 opintojaksoa / 10 op Yhteensä valitaan 8 opintojaksoa / 40 op <i>Pakolliset opintojaksot on merkitty kursiivilla</i></p> <p>Viestintä- ja kielioppiopinnot <i>RUOS017 Tieteellinen viestintä II 5 op</i></p> <p>RUOS016 Käännöstekniikka ja oikeakielisyys 5 op RUOS200 Itseopiskelu: kielioppiopinnot 5 op</p>	<p>SYVENTÄVÄT OPINNOT sivuaineopiskelijoilla 60 op Oppiaineen kurseja (koodit RUOS) valitaan väh. 4 opintojaksoa / 20 op Yhdestä suuntautumisvaihtoehdosta (A-C) valitaan väh. 2 opintojaksoa / 10 op Yhteensä valitaan 8 opintojaksoa / 40 op <i>Pakolliset opintojaksot on merkitty kursiivilla</i></p> <p>Viestintä- ja kielioppiopinnot <i>RUOS017 Tieteellinen viestintä II 5 op</i>, pakollinen sivututkielman ruotsiksi kirjoittaville</p> <p>RUOS016 Käännöstekniikka ja oikeakielisyys 5 op RUOS200 Itseopiskelu: kielioppiopinnot 5 op</p>
---	--

<p>Kielen oppiminen ja opettaminen (A) <i>RUOS104 Ruotsi toisena kielenä 5 op</i> <i>RUOS020 Aineanalyysi</i>, pakollinen ruotsin suoravali- tuille 5 op RUOS103 Kirjoitusprosessi ja tekstianalyysi 5 op RUOS130 Ruotsin kielen fonologia 5 op RUOS100 Itseopiskelu: kielen oppiminen ja opetta- minen 5 op <i>KLSS101 Toisen kielen oppiminen 5 op</i>, pakollinen ruotsin suoravaliituille KLSS104 Kielitaidon arviointi 5 op KLSS105 Yhteinen eurooppalainen viitekehys ja eu- rooppalainen kielisalkku 5 op KLSS108 Kieli ja identiteetti 5 op (myös B ja C) KLSS113 Näkökulmia monikielisyteen 5 op (myös B ja C) KLSS120 Projektityöskentely 5 op KLSS142 Kielen oppimisen ja opettamisen erityisalat 5 op KLSS130 Kielen oppimisen ja opettamisen tutki- musmenetelmät 5 op KLSS140 Kielikoulutuspolitiikka 5 op KLSS141 Vieraalla kielellä oppiminen ja opettaminen 5 op KLSS115 Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus- suuntauksia 5 op (itseopiskelu)</p>	<p>Kielen oppiminen ja opettaminen (A) <i>RUOS104 Ruotsi toisena kielenä 5 op</i> RUOS020 Aineanalyysi</p> <p>RUOS103 Kirjoitusprosessi ja tekstianalyysi 5 op RUOS130 Ruotsin kielen fonologia 5 op RUOS100 Itseopiskelu: kielen oppiminen ja opetta- minen 5 op KLSS101 Toisen kielen oppiminen 5 op</p> <p>KLSS104 Kielitaidon arviointi 5 op KLSS105 Yhteinen eurooppalainen viitekehys ja eu- rooppalainen kielisalkku 5 op KLSS108 Kieli ja identiteetti 5 op (myös B ja C) KLSS113 Näkökulmia monikielisyteen 5 op (myös B ja C) KLSS120 Projektityöskentely 5 op KLSS142 Kielen oppimisen ja opettamisen erityisalat 5 op KLSS130 Kielen oppimisen ja opettamisen tutki- musmenetelmät 5 op KLSS140 Kielikoulutuspolitiikka 5 op KLSS141 Vieraalla kielellä oppiminen ja opettaminen 5 op KLSS115 Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus- suuntauksia 5 op (itseopiskelu)</p>
---	---

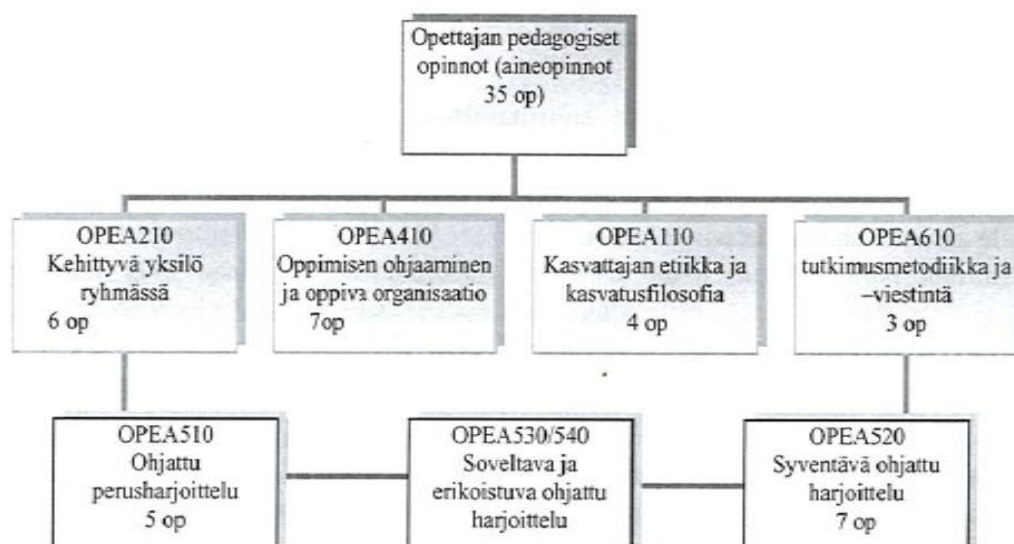
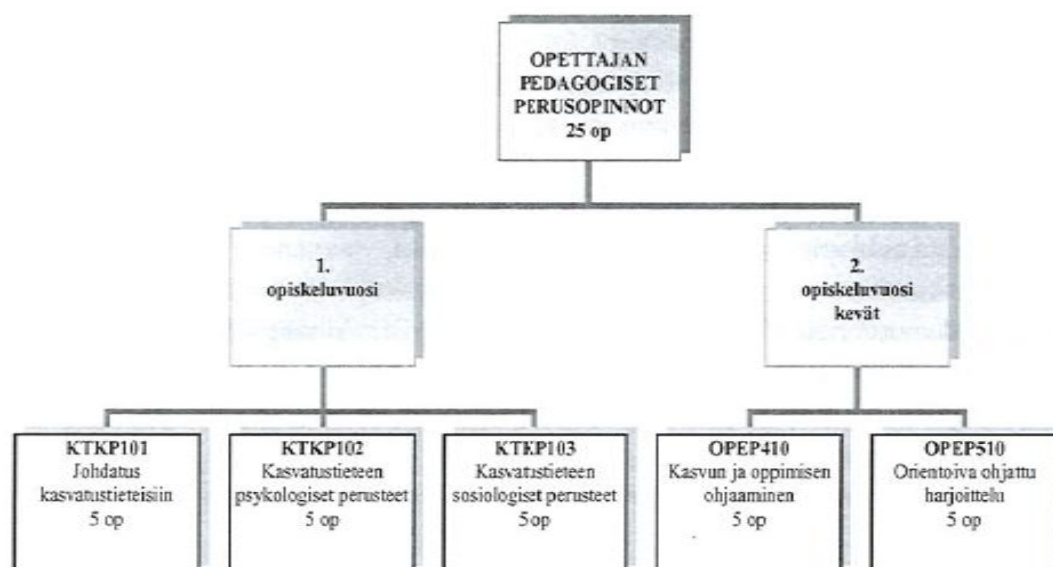
<p>Kielenkäyttö ja diskurssi (B) RUOS300 Itseopiskelu: kielenkäyttö ja diskurssi 5 op KLSS306 Kriittinen diskurssintutkimus 5 op KLSS331 Etnograafinen diskurssintutkimus 5 op KLSS332 Institutionaalinen diskurssintutkimus 5 op KLSS333 Diskurssintutkimuksen lukupiiri 5 op KLSS334 Diskurssintutkimuksen itseopiskelupaketti 5 op KLSS336 Apua kielen analysoimiseen: kielentutkim. kvalitatiivisia menetelmiä, 5 op</p>	<p>Kielenkäyttö ja diskurssi (B) RUOS300 Itseopiskelu: kielenkäyttö ja diskurssi 5 op KLSS306 Kriittinen diskurssintutkimus 5 op KLSS331 Etnograafinen diskurssintutkimus 5 op KLSS332 Institutionaalinen diskurssintutkimus 5 op KLSS333 Diskurssintutkimuksen lukupiiri 5 op KLSS334 Diskurssintutkimuksen itseopiskelupaketti 5 op KLSS336 Apua kielen analysoimiseen: kielentutkim. kvalitatiivisia menetelmiä, 5 op</p>
<p>Kieli- ja kulttuuri (C) RUOS900 Itseopiskelu: kieli ja kulttuuri 5 op RUOS901 Ruotsinsuomalaiset eilen ja tänään 5 op KLSS901 Eurooppalaisen kulttuurin juuret 5 op KLSS903 Kielikontaktit 5 op (myös A ja B) KLSS905 Kulttuurienvälisen viestinnän perusteet 5 op (myös A ja B) KLSS915 Kieli ja kulttuuri: Itseopiskelu, kirjatenttejä 5 op</p>	<p>Kieli- ja kulttuuri (C) RUOS900 Itseopiskelu: kieli ja kulttuuri 5 op RUOS901 Ruotsinsuomalaiset eilen ja tänään 5 op KLSS901 Eurooppalaisen kulttuurin juuret 5 op KLSS903 Kielikontaktit 5 op (myös A ja B) KLSS905 Kulttuurienvälisen viestinnän perusteet 5 op (myös A ja B) KLSS915 Kieli ja kulttuuri: Itseopiskelu, kirjatenttejä 5 op</p>
<p>Sukukielet RUOS035 Tanskan kurssi 5 op TANP010 Tanskan jatkokurssi 5 op RUOS040 Norjan kurssi 5 op RUOS046 Norjan jatkokurssi 5 op RUOS047 Nykyislannin kurssi 5 op RUOS048 Fäärin kurssi 5 op</p>	<p>Sukukielet RUOS035 Tanskan kurssi 5 op TANP010 Tanskan jatkokurssi 5 op RUOS040 Norjan kurssi 5 op RUOS046 Norjan jatkokurssi 5 op RUOS047 Nykyislannin kurssi 5 op RUOS048 Fäärin kurssi 5 op</p>

<p>Muu kielitiede RUOS060 Psykolingvistiikka 5 op RUOS065 Semantiikka 5 op RUOS085 Pragmatiikka 5 op RUOS700 Itseopiskelu: kielihistoria ja sananmuodostus 5 op</p>	<p>Muu kielitiede RUOS060 Psykolingvistiikka 5 op RUOS065 Semantiikka 5 op RUOS085 Pragmatiikka 5 op RUOS700 Itseopiskelu: kielihistoria ja sananmuodostus 5 op</p>
<p>Tutkimus RUOS150 <i>Pro gradu -seminaari 5 op TAI</i> KLSS711 <i>Kielen oppimisen ja opettamisen pro gradu -seminaari 5 op TAI</i> KLSS730 <i>Diskurssintutkimuksen pro gradu ja tutkimus-seminaari 5 op</i> KLSS721 <i>Johdatusta tutkimuksen tekoon 0 op</i> RUOS160 <i>Pro gradu -tutkielma 40 op</i> KLSS702 <i>Kvantitatiiviset menetelmät 5 op</i> KLSS714 <i>Haastattelututkimus metodina ja tutkimus-prosessina 5 op</i> KLSS716 <i>Projektikurssi 5 op</i> KLSS722 <i>Aineistolähtöinen oppiminen 5 - 10 op</i></p>	<p>Tutkimus RUOS150 <i>Pro gradu -seminaari 5 op (pakollinen yksi lukukausi, jos opiskelija kirjoittaa erillisen sivututkimuksen ruotsiksi)</i> RUOS165 <i>Sivututkielma 20 op</i> KLSS702 <i>Kvantitatiiviset menetelmät 5 op</i> KLSS714 <i>Haastattelututkimus metodina ja tutkimus-prosessina 5 op</i> KLSS716 <i>Projektikurssi 5 op</i> KLSS722 <i>Aineistolähtöinen oppiminen 5 - 10 op</i></p>
<p>Muut opinnot RUOS310 Työharjoittelu maks. 5 op RUOS311 Työssäoppiminen aineenopettajaksi opiskeleville maks. 5 op</p>	<p>Muut opinnot RUOS310 Työharjoittelu maks. 5 op RUOS311 Työssäoppiminen aineenopettajaksi opiskeleville maks. 5 op</p>

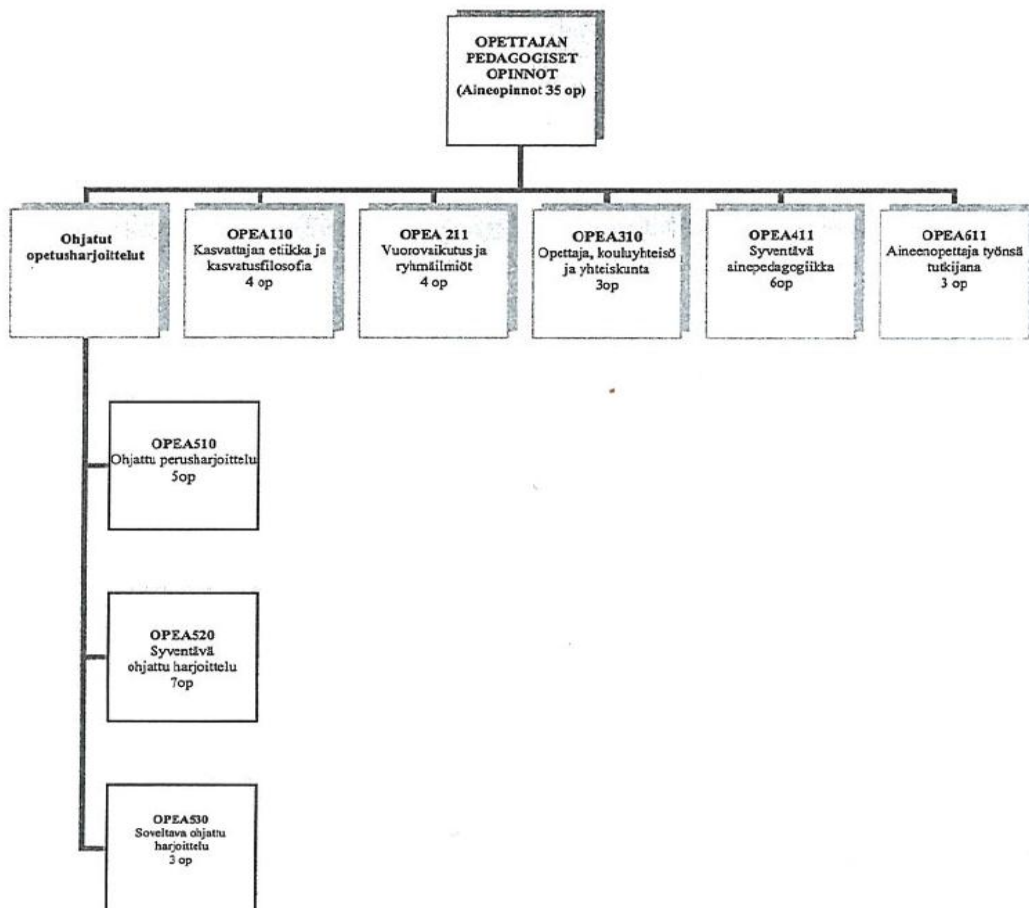
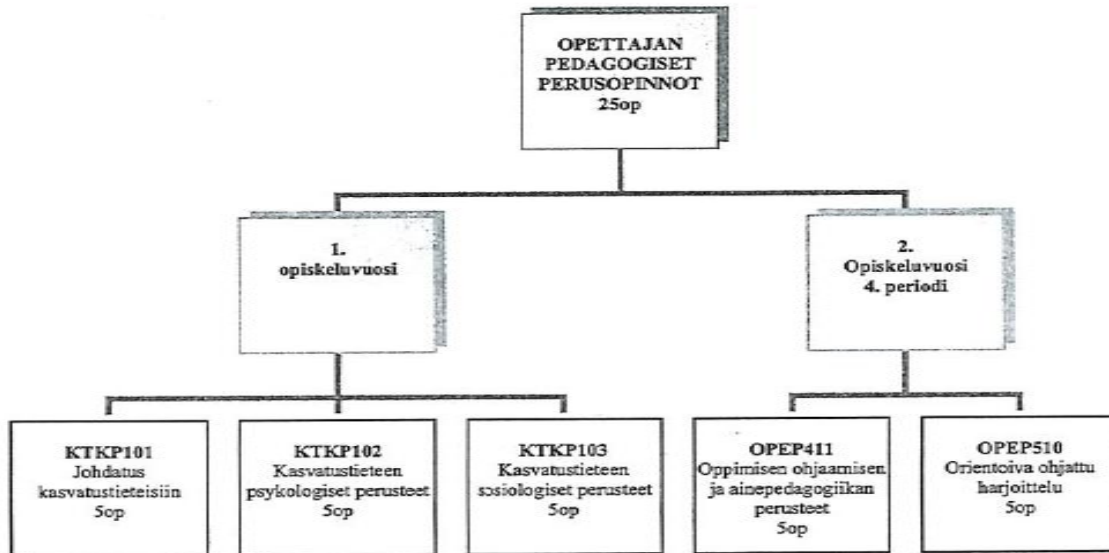
Bilaga 5: Studiefördringarna i de pedagogiska grundstudierna 2002-2005



Bilaga 6: Studiefördringarna i de pedagogiska studierna 2005-2009



Bilaga 7: Studiefördringarna i de pedagogiska studierna 2009-2010



Bilaga 8: Intervjufrågorna

Hei!

Tämä haastattelu on osa Jyväskylän yliopistossa tekemäämme ruotsin kielen pro gradu-tutkielmaa. Tavoitteenamme on tutkia, kuinka hyvin aineenopettajan koulutuksessa saadut valmiudet vastaavat työelämän vaatimuksiin. Tutkimukseen vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastauksiasi ei voida yhdistää henkilöllisyyteesi.

Lähetämme kysymykset Sinulle etukäteen, jotta voit halutessasi tutustua niihin ennen varsinaista haastattelua. Olemme jättäneet kysymysten väliin tyhjää tilaa, johon voit halutessasi tehdä muistiinpanoja. Haastattelun arvioitu kesto on tunti.

Kiitos mielipiteistäsi! Ne ovat arvokkaita tutkielmaamme varten!

1. Taustatiedot

Ikä:

Milloin olet aloittanut opintosi?

Milloin olet valmistunut (jos et, missä vaiheessa opintosi ovat)?

Minä vuosina olet suorittanut opettajan pedagogiset perus- ja aineopinnot?

Oletko suoravalittu (jos et, miten suoritit opettajan pedagogiset opinnot)?

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

Millä kouluasteella opetat tällä hetkellä?

Oletko toiminut urasi aikana muissa oppilaitoksissa kuin nykyisessä työpaikassasi?

2. Kuvaile yleisesti koulutuksesta saamiasi valmiuksia kielten opettajan työhön ja kieliasiantuntijana toimimiseen?

3. Millaisen merkityksen koulutus on saanut työskennellessäsi opettajana?

4. Millaisia valmiuksia olet saanut koulutuksessa seuraaviin osa-alueisiin:

- a) Aineenhallinta (esim. suullinen ja kirjallinen kielitaito, kielitiede, kirjallisuus ja kulttuuri, tieteellinen viestintä → lukeminen, kirjoittaminen)
- b) Kasvatustieteellinen tieto (esim. tieto oppimisesta ja opettamisesta, etiikka)
- c) Opetustyö (esim. oppimateriaalit, opetusmenetelmät, arviointi, tuntien suunnittelu)
- d) Vuorovaikutus ja yhteistyö oppilaiden, opettajakollegoiden, vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa (esim. koulukuraattori, -psykologi, terveydenhoitaja, poliisi, sosiaalihuolto, paikalliset yritykset) sekä muut opettajan tehtävät

- e) Oman toiminnan kehittäminen ja arviointi
- f) Opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana ja aktiivisena kansalaisena

5. Mitkä opiskeltavat asiat / kurssit olivat hyödyllisiä työsi kannalta?

6. Miltä osa-alueilta olisit tarvinnut lisää opastusta / tietoa?

7. Saiko joku kurssi merkityksensä vasta työelämässä?

8. Miten mielestäsi teoria ja käytäntö linkittyivät opinnoissasi?

9. Miten kehittäisit kielten opintoja?

10. Miten kehittäisit aineenopettajan pedagogisia opintoja?

Kiitos vastauksistasi!

Bilaga 9: De finska motsvarigheterna till citaten

[1]

(”... mä en oo välttämättä kaikkien niitten Jyväskylässä käytettyjen metodien ystävä, että istutaan studiossa ja puhtutaan sille nauhalle, et se on lähinnä niinku sitä sen ääntämisen ja muun tämmönen hallintaa. Ja sit taas, no ne mun mielestä keskustelutkin, tai keskustelukurssitkin oli välillä mitä ne oli.”)

[2]

(”... että mun mielestä siitä ei kyllä rehellisesti sanottuna kauheesti niinku suullista kielitaitoo sillai oppinu, että kun meitä oli 16 täältä Suomesta niin sitähan tuli nyt sitte tietenkä puhuttua suomea, suomea kavereiden kans mutta että, kyllähän siellä nyt esitelmiä ja tämmösiä pidettiin mutta, ettei siitä niin paljoo ollu hyötyä, mitä ois voinu haluta niinku tai uskoa, että on.”)

[3]

(”...ehkä ois tarvinnu lisää semmosta niinku konkreettista tietoa, että mitenkä niinku, että, se ei aina riitä, että teorias tietää et no joku oppilas oppii tällä tavalla ja joku tällä tavalla vaan mitenkä sä opetat, että tällä tavalla oppiva oppilas oppii...”)

[4]

(”...opastusta ois voinu niinku miettiä vähän enemmän siltä kannalta, että välillä tuntu, että niissä oli semmosta pilkunviilausta, että että, voi olla niinku että tän sää voisit ottaa ennen tätä ja siis semmosia et eihän sillä oo mitään merkitystä että et kummin päin sä otat sen, tai että olisit voinu kerätä pois ne AB-laput ja tämmöstä niinku että, et semmosta turhaa oli aika paljon myöski siinä palautteessa, että, et enemmän ois voitu kiinnittää huomiota nimenomaan niihi opetustaitoihin se, että kuinka niinku se asia saahaan niille oppilaille perille.”)

[5]

(”... nyt jotenki ensimmäistä kertaa vasta niinku ku tajuaa, että vuoden aikana pitää tietyt asiat mennä, niin tulee niinku semmone vastuu siitä ja tajuaa niinku, ei suunnittele enää tuntia silleen, että noo tohon väliin toi ja sitte toi ja nyt jotain kivaa, vaan se pitää suunnitella niin, että kerkiää mennä kaikki...”)

[6]

(”... mutta sit käytännössä, hmm, kun tulee vastaan vanhempia, et ku soittaa kotiin ja kertoo, että nyt teidän poika ei suostu lukemaan tätä kirjaa, että mikäs tässä on ja isä vastaa sieltä, että, et minäkään en oo eläessäni yhtään kirjaa luku ja hyvin oon pärjänny, niin niin, niin miten koulutus voi siihen niinku valmistaa, et ei mitenkään...”)

[7]

(”Ja sit jos kollegoihin siirrytään ni eihän siellä sit ollu ollenkaan esim. niinku harjottelussa sitä, että, et ois päässy tutustumaan niinku siihen opettajanhuone-elämään --- me oltiin kuitenkin opiskelijoita sillo opetusharjoittelussa ja se oli vaan sitä et me ooteltiin luokan ulkopuolella sitä, milloin se tunti alkaa. Enkä mä varmaan, mä en muista kävinkö mää ees Norssilla opettajanhuoneessa.”)

[8]

(”No en mä tiiä, mun mielestä, mä koen sen enemmän semmosena niinku vähän ahistavana, ku sitä loppuen lopuks rupes sitte niinku toistamaan itteensä. Melkein pysty niinku jossain raporteissa niin leikkaamaan ja liittämään vanhaa tekstiä, ku se oli sitä samaa --- mut sit jos siitä niinku tulee niinku se itsetarkotus, et aina täytyy niinku ruveta sitte refleктоimaan ni se ei enää sit ehkä mun mielestä palvele sitä tarkotusta.”)

[9]

(”... mitä oli niitä opeopintoja sillo ensimmäisenä vuonna --- nyt tuntuu et ne oli välillä vaan semmosta, et siellä juteltiin niinku ja et onko näistä nyt niinku mitään hyötyä, mutta, mut semmosistakin niinku yksinkertasista asioista, mitä saatettiin koko se kaks tuntia siellä niinku jauhaa jostaki, et saako, saako olla hattu päässä tunnilla ja tämmösiä, ni jota sillo ehkä aatteli et sehä nyt on ihan niinku itsestänselvyys, et miten siinä tilanteessa niinku toimitaan ni niitä on niinku nyt vasta sitte oikeestaan täällä työelämässä tajunnu, ettei se oookkaan niin.--- ne on ehkä nyt sitte vasta niinku täällä työelämässä saanu sen merkityksen et oli ihan hyviä vinkkejä.”)

[10]

(”... ei mun mielestä siellä ei oo kyllä niinku teoriaa millään tavalla, et se on vaan ollu sitä pelkkää opettamista.”)

[11]

(”musta tuntuu et jossain oli aina semmonen lähestyminen et kuinka toimin ja näin toimin kun luokkaani tulee maahanmuuttajaoppilas --- se on mun mielestä nykyään ihan älyttömän hauskaa ku mulla voi olla 18 oppilaan ryhmä, missä on 15 maahanmuuttajaoppilasta, et pitäskö mun nyt niinku jotenki nyt vouhottaa jotenki eri tavalla täällä, täällä kun täällä onkin nyt niinku joka puolelta tyypejä --- siitä oli tehty jotenki kummallinen asia --- vois ehkä ihan niinku yrittää antaa realistisen kuvan, et mitä se niinku (on).”)