

**SVENSK- OCH TYSKLÄRARES
ÅSIKTER OM SPRÅKUNDERVISNING
FÖR ELEVER MED FINSKA SOM
ANDRASPRÅK**

Johan Tammela

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2014

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Johan Tammela	
Otsake: Svensk- och tysklärarens åsikter om språkundervisning för elever med finska som andraspråk	
Aine: ruotsin kieli	Maisterintutkielma
Vuosi 2014	Sivumäärä: 94 + 10
<p>Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää ruotsin- ja saksanopettajien käsityksiä sellaisten maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tarkat tutkimuskysymykset olivat, millaisia kokemuksia ruotsin- ja saksanopettajilla on S2-oppilasta ja heidän opettamisestaan, miten opettajat ottavat huomioon tällaiset oppilaat kielenopetuksen eri osa-alueilla, miten opettajien mielestä S2-oppilaat voisi ylipäänsä huomioida ruotsin- ja saksanopetuksessa sekä miten opettajat hyödyntävät S2-oppilaiden kielitaitoa ja kulttuurikokemusta opetuksessaan.</p> <p>Tutkimukseni oli pääosin määrällinen, mutta myös laadullisia tutkimusmenetelmiä käytettiin jonkin verran. Opettajat täyttivät kyselylomakkeen, jossa oli omat osionsa ruotsin- ja saksanopettajille – eli ne opettajat, jotka opettivat sekä ruotsia että saksaa, vastasivat lomakkeen molempiin osioihin. Täten yhteensä 64 ruotsinopettajaa sekä 38 saksanopettajaa vastasi kyselyyn. Kyselylomakkeiden vastaukset analysoitiin kuvailevaa analyysia käyttäen, jossa tärkeintä oli selvittää vastausten jakautuminen. Lisäksi laskettiin keskiarvot ruotsin- ja saksanopettajien vastauksille niihin kysymyksiin, joissa käytettiin Likert-asteikkoa (1–5). Täten pystyttiin tekemään myös vertailua ruotsin- ja saksanopettajien vastausten välillä.</p> <p>Opettajien antamista vastauksista selvisi mm., että ruotsin- ja saksanopettajilla on yleensä vähintään neutraaleja kokemuksia S2-oppilaiden opettamisesta, monilla jopa positiivisia tai hyvin positiivisia. Saksanopettajien kokemukset olivat keskimäärin positiivisempia kuin ruotsinopettajien. Opettajat eivät keskimäärin kuitenkaan erityisellä tavalla huomioi S2-oppilaita opetuksessaan kuin korkeintaan silloin tällöin, eivätkä myöskään usein hyödynnä S2-oppilaiden kieli- ja kulttuurikokemuksia.</p> <p>Sekä ruotsin- että saksanopettajien mukaan S2-oppilaat voisi tarpeen tullen huomioida opetuksessa mm. ohjeistamalla oppilasta vertaamaan kohdekieltä omaan äidinkieleensä, antamalla tarpeen mukaan lisätukea sekä käyttämällä erilaisia opetusmetodeja, mm. kuvia opetuksessa. S2-oppilaiden kieli- ja kulttuurituntemusta voisi opettajien mielestä hyödyntää opetuksessa mm. silloin, kun tehdään vertailua kielten ja kulttuurien välillä.</p>	
Avainsanat: invandrare, språklärare, språkundervisning, undervisningsmetoder	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja: Sivututkielma saksan kieleen	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Begreppet <i>invandrarelev</i>	7
1.2	Forskningsfrågor och utgångspunkter	8
1.3	Disposition	9
2	INVANDRARE OCH DERAS SKOLGÅNG I FINLAND.....	10
2.1	Definition av invandrare och invandrarelever.....	10
2.2	Statistik om invandrare i Finland	11
2.3	Särdrag i utbildningen för invandrarelever	12
2.4	Att undervisa invandrarelever	15
2.5	Utmaningar för invandrarelever	18
2.6	Tidigare studier.....	20
3	SPRÅKUNDERVISNING I DET FINSKA SKOLSYSTEMET	26
3.1	Allmänt om språkundervisning i Finland	26
3.2	Svenska språket i finska skolor	28
3.2.1	Situationen allmänt.....	28
3.2.2	Grundskolan	29
3.2.3	Gymnasiet	31
3.3	Tyska språket i finska skolor.....	32
3.3.1	Situationen allmänt.....	32
3.3.2	Grundskolan	32
3.3.3	Gymnasiet	34
4	FÖRSTASPRÅKETS PÅVERKAN PÅ SPRÅKINLÄRNINGEN	36
4.1	Begreppen <i>förstaspråk</i> , <i>modersmål</i> , <i>andraspråk</i> och <i>främmande språk</i>	36
4.2	Hur förstaspråket kan påverka språkinläringen.....	37
5	SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	40
5.1	Syfte och förhandsantaganden	40

5.2	Material	40
5.3	Metod	42
6	RESULTAT.....	45
6.1	Informanternas bakgrund	45
6.2	Svenska språket	46
6.3	Tyska språket.....	60
6.4	Åsiktsfrågor för både svensk- och tysklärare.....	72
7	DISKUSSION	77
7.1	Informanternas erfarenheter av att undervisa invandrarelever vars förstaspråk inte är finska	77
7.2	Att ta hänsyn till invandrarelever i undervisning	79
7.3	Hur invandrarelever beaktas i undervisningen?	80
7.4	Att dra nytta av invandrarelevers språkliga och kulturella bakgrund som hjälpmedel i undervisning	81
7.5	Övriga teman	82
7.6	Jämförelse med Lemmetty och Haverinens resultat.....	83
8	SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER.....	85
	LITTERATUR.....	88
	BILAGA 1	95

1 INLEDNING

Vi lever i en allt mer internationaliserad värld, vilket betyder bl.a. att människor av olika skäl kan flytta till andra delar av världen. Även har Finland fått sin del av världens invandring: även om Finland fortfarande på 1960-talet var ett utvandringsland (Domander 1992: 114), är vi nuförtiden ett land som tar emot allt flera invandrare. I själva verket blev året 2011 ett rekordår enligt Statistikcentralen (2012b), för Finland tog emot flera invandrare än någonsin tidigare under sin självständighet. Detta ställer nya krav på skolundervisningen, eftersom undervisningen är en stor utmaning för elever som inte talar samma förstaspråk som de andra (Holmegaard och Wikström 2004: 539). Dessutom är det naturligtvis en utmaning för läraren att undervisa en språkligt heterogen grupp (se Tuija Ikonen 2005).

Som blivande lärare har jag själv redan länge intresserat mig för att undervisa i främmande språk för sådana elever som inte talar finska som förstaspråk. Detta tema behandlade jag redan i min kandidatuppsats (Tammela 2010). Syftet var att undersöka hur eleverna själva upplevde att de togs i beaktande i svenskundervisningen. Nu fortsätter jag att undersöka samma tema i min magisteravhandling. Syftet med denna undersökning är att redogöra för svensk- och tysklärarnas åsikter och uppfattningar om att undervisa invandrarelever i svenska och tyska i skolan.

1.1 Begreppet *invandrarelev*

I denna undersökning avses med begreppet invandrarelev sådana elever vars förstaspråk inte är finska – och p.g.a. detta använder jag hellre i denna avhandling begreppet *F2-elever*, dvs. elever som har finska som andraspråk (se även avsnitt 2.1.) Elevens födelseland är alltså inte avgörande, eftersom det som undersöks är hur F2-elever klarar sig i svensk- och tyskundervisningen samt hur de beaktas av lärare. Med *förstaspråk* avses enligt Abrahamsson (2009: 13) det språk som individen lär sig alldeles först, och jag föredrar detta begrepp framför begreppet *modersmål* eftersom det sistnämnda inte är så entydigt (se vidare i avsnitt 4.1.).

1.2 Forskningsfrågor och utgångspunkter

Denna uppsats fungerar som magisteravhandling både i mitt huvudämne svenska och i mitt biämne tyska. Jag koncentrerar mig därför på både svensk- och tysklärares synpunkter. I avhandlingen kommer jag att jämföra deras åsikter med varandra och utreda om det finns skillnader mellan dem. Forskningsfrågorna är följande:

1. Hurdana erfarenheter har lärare av invandrarelever vars förstaspråk inte är finska i kurserna i svenska och i tyska?
2. Anser lärare att de på något särskilt sätt tar hänsyn till invandrarelever i undervisning i svenska och i tyska, och om ja, på vilket sätt då?
3. Vilka är lärarnas generella tankar kring möjligheterna att ta hänsyn till invandrarelever i undervisning i svenska och tyska?
4. Hur drar lärare nytta av invandrarelevers språk- och kulturbakgrund i svensk- och tyskundervisningen?

Huvudsakligen bygger denna studie på en kvantitativ enkätundersökning, men även vissa kvalitativa metoder används. En del av enkätfrågorna har färdiga svaralternativ, så att de inte kräver mycket arbete av informanterna, och en del är öppna frågor. Enkäten besvarades av 72 informanter. Vissa av mina forskningsfrågor, så som forskningsfråga 3 ovan, undersöks med öppna enkätfrågor och som därför sedan analyseras både kvantitativt och kvalitativt. Svaren analyseras genom deskriptiv analys, dvs. där det viktigaste är att beskriva resultat, inte att försöka hitta olika korrelationer mellan företeelser (Kalliopuska 2005: 111) (se närmare i avsnitt 5.3.).

Det som väckte mitt intresse för att undersöka sådana elever vars förstaspråk inte är skolans undervisningsspråk var upplevelsen som jag hade som utbyteselev i USA när jag studerade på gymnasiet. Under detta år lärde jag mig även spanska i skolan, och märkte hur annorlunda det är att lära sig ett språk genom engelskan som inte är mitt förstaspråk. Dessutom har jag redan när jag gick i grundskolan träffat F2-elever, och då undrat hur svårt det är för dem att lära sig engelska eller svenska genom finskan.

Även om jag hittills har undervisat endast få F2-elever, är jag säker på att majoriteten av lärarna åtminstone någon gång hamnar i en sådan situation. Det är viktigt att varje lärare har vissa grundläggande kunskaper om hur sådana elever bör beaktas i undervisningen.

En viktig utgångspunkt för min undersökning är Lemmetty (2011) och Haverinen (2011), som har undersökt relativt likadana teman i finländsk respektive tysk kontext (för detaljerad beskrivning av deras studier, se avsnitt 2.6.).

1.3 Disposition

I denna uppsats innehåller de följande kapitlen 2–4 bakgrundsinformation för undersökningen – bl.a. allmänt om invandring, språkundervisning, språkinlärning och utmaningar som invandrarelever ofta stöter på samt tidigare studier om temat *språkundervisning av invandrarelever*. I kapitel 5 redogörs för förhandsantagandena utgående från den teoretiska referensramen samt material och metod. I kapitel 6 går jag igenom resultaten, dvs. svaren på enkätfrågorna. I kapitel 7 analyseras och diskuteras resultaten djupare samt söks svar på mina forskningsfrågor, och i kapitel 8 sammanfattas och dras slutsatser av undersökningen.

2 INVANDRARE OCH DERAS SKOLGÅNG I FINLAND

I detta kapitel klargör jag begreppen *invandrare* och *invandrarelev*, diskutera hur många och hurdana invandrare det finns i Finland och hur invandrarundervisningen ser ut i Finland. Dessutom kommer jag att redogöra för de utmaningar som invandrarelever eventuellt kan ha i skolan samt för tidigare studier om invandrarelever.

2.1 Definition av invandrare och invandrarelever

Det finns flera olika typer av invandrare. Liebkind (1994a: 9–11) redogör för ett antal olika typer, så som *emigrant* eller *utvandrare*, *gästarbetare*, *flykting*, *asylsökande*, *återinvandrare* samt *andra generationens invandrare*. Vid sidan av dessa begrepp kan även nämnas begreppet *utlänning*, som enligt Liebkind (1994a: 9–10) är en person som bor i Finland men inte har finskt medborgarskap. Eftersom dessa kategorier inte är avgörande för min definition av invandrare, sammanfattar jag dem bara kort.

En *emigrant* eller *utvandrare* (fi. ”siirtolainen”) är enligt Liebkind (1994a: 9–10) en person som flyttar till något annat land för att bli fast bosatt och få sitt uppehälle där. Detta innebär att bl.a. studerande och turister inte räknas som utvandrare. Inte heller räknas *gästarbetare* (fi. ”siirtotyöntekijä”) som utvandrare eftersom en gästarbetare är en person som flyttar utomlands för att få sitt uppehälle där men skall dock inte bli fast bosatt utomlands. Vidare är en *flykting* (fi. ”pakolainen”) en person som befinner sig utanför sitt hemland och som på goda grunder kan bli förföljd i sitt hemland p.g.a. ras, religion, medborgarskap, politiska åsikter eller att han eller hon tillhör någon grupp i samhället. En *asylsökande* (fi. ”turvapaikanhakija”) är å sin sida en person som ber om asyl och uppehållstillstånd i ett främmande land. En *återinvandrare* (fi. ”paluumuuttaja”) är däremot en person som flyttar tillbaka till sitt hemland. De är alltså inga flyktingar.

En *andra generationens invandrare* (fi. ”toisen polven maahanmuuttaja”) kan däremot definieras på olika sätt enligt Liebkind (1994a: 10–11). Enligt en definition är andra generationens invandrare sådana personer som är födda i det nya landet och vars åtminstone ene förälder är född utomlands. I praktiken är det dock helt annorlunda att

leva i en sådan familj där båda föräldrarna är födda utomlands jämfört med en sådan familj där den ene av föräldrarna inte är det. Enligt en annan definition är en andra generationens invandrare en sådan person som är född utomlands men har flyttat till det nya landet redan som ett litet barn. Då är det dock svårt att dra en gräns mellan första och andra generationens invandrare. Enligt Similä (1993, hänvisat i Liebkind 1994a: 10–11) är det bättre att bara tala om unga invandrare eller ungdomar som har invandrarbakgrund.

När det sedan hänvisas till invandrare inom undervisningen, dvs. *invandrarelever*, finns det flera olika definitioner för detta begrepp. Enligt Utbildningsstyrelsens (2004: 34) definition kan med begreppet *invandrarelev* menas både elever med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland och elever som är födda i Finland. Latomaa (2007: 321) definierar invandrareleverna ungefär på samma sätt, dvs. de har rätt till undervisning i finska som andraspråk. Dessutom menar Kristiina Ikonen (2005: 10) att invandrareleverna bildar en mycket heterogen grupp beträffande språk, kultur, utbildning och orsaken till att lämna hemlandet. Därför betonar hon vidare att när en elevs eventuella särskilda behov i undervisningen diskuteras, är det inte det viktigaste att få veta hur länge eleven har bott i Finland – det som däremot är väsentligt är att få veta hur bra eleven kan tala finska och hur mycket han eller hon redan har fått utbildning i sitt hemland.

I denna undersökning använder jag begreppet *F2-elever* i stället för *invandrarelever*. Detta beror på att det i denna undersökning uttryckligen är elevers förstaspråk som är avgörande i definitionen av invandrarelever (se närmare i avsnitt 5.2.), dvs. det är inte avgörande om eleven är flykting, andra generationens invandrare osv.

2.2 Statistik om invandrare i Finland

Invandrare blir allt vanligare i Finland och detta kommer att fortsätta även i framtiden (Liebkind 1994b: 224). Även statistiken visar detta, för nuförtiden bildar invandrare en relativt stor grupp i Finland. Enligt Statistikcentralen (2012c) fanns det i slutet av 2011 sammanlagt 5 401 267 människor i Finland. Av dem var 4 863 351 (dvs. 90,0 %) människor finskspråkiga, 291 219 (5,4 %) var svenskspråkiga och 1 870 (0,03 %) hade

samiska som modersmål. Sammanlagt 244 827 människor, dvs. 4,5 % av hela befolkningen i Finland hade något annat modersmål än de tre ovannämnda språken. Bland de invånare som inte hade finska, svenska eller samiska som modersmål var ryska (58 331 människor), estniska (33 076), somali (14 045), engelska (13 804) och arabiska (11 252) de största språkgrupperna.

Vidare kan det konstateras enligt att det i slutet av året 2011 bodde 5 218 134 människor i Finland som hade finskt medborgarskap, varav 101 306 människor var födda utomlands. Resten, dvs. 183 133 människor (3,4 % av befolkningen), var utländska medborgare. (Statistikcentralen 2012c)

Dessutom konstateras det i Statistikcentralen (2012b) att det under år 2011 sammanlagt flyttade 29 481 människor till Finland. Detta var ungefär 3800 människor mera än det föregående året och även det största antalet invandrare som Finland någonsin hade fått under sin självständighet. Däremot flyttade sammanlagt 12 660 människor bort från Finland under samma år, vilket betyder att nettoinvandringen var sammanlagt 16 821 personer år 2011. Detta var ungefär 3100 personer mera än under det föregående året.

2.3 Särdrag i utbildningen för invandrarelever

I princip får invandrareleverna enligt Kristiina Ikonen (2005: 11) en likadan utbildning som de andra eleverna, men invandrarelevens eventuella särskilda behov måste beaktas. Om eleven nyligen har flyttat till Finland och inte kan delta i den normala undervisningen p.g.a. språket, kan eleven då delta i den s.k. *förberedande undervisningen för grundskolan* (fi. ”perusopetukseen valmistava opetus”, se nedan) (Ikonen, K. 2005: 13). När invandrareleven sedan deltar i den normala undervisningen, kan det göras vissa ändringar i elevens egen läroplan både i grundskolan och i gymnasiet: han eller hon kan läsa finska eller svenska som andraspråk istället för att få undervisning i finska eller svenska som modersmål (se nedan) (Utbildningsstyrelsen 2003a: 24, Utbildningsstyrelsen 2004: 34). Det som Kristiina Ikonen (2005: 12) dock efterlyser är att den utbildning som invandrareleven får bör bilda en logisk helhet så att invandrareleven kan ha maximal nytta av undervisningen.

Dessutom påpekar Kristiina Ikonen (2005: 12) att undervisningen bör stödja invandrareleven så att han eller hon kan bli en fullständig och aktiv medlem i både den finländska språk- och kulturgruppen och även i elevens egen språk- och kulturgrupp. För att eleven skall kunna nå det sistnämnda målet, är det viktigt att eleven får undervisning även i sitt eget modersmål och i sin egen kultur. Vidare är det enligt henne (2005:12) väsentligt att inte bara invandrarelevens speciella behov i olika områden av skolgången beaktas utan även samarbetet mellan skola och hem är viktigt. På detta sätt är det enligt henne möjligt att ta hänsyn till och dra nytta av familjens kulturella bakgrund och få kunskaper om detta.

Om eleven nyligen har flyttat till Finland, kan han eller hon delta i den s.k. *förberedande undervisningen för grundskolan* (fi. ”perusopetuksen valmistava opetus”) (Ikonen, K. 2005: 13). Den dröjer minst 900 timmar för 6–10 -åringar och minst 1000 timmar för de äldre, men det är möjligt för den som deltar i undervisningen att flytta över till den grundläggande utbildningen redan tidigare om eleven kan klara av att följa med den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2009: 4). Målet med den förberedande undervisningen är bl.a. invandrarelevens anpassning till det finländska samhället och att eleven skall kunna fortsätta att växa och utvecklas normalt även om han eller hon nu bor i ett nytt land. Det viktigaste är studierna i finska som andraspråk (se nedan), men eleven får undervisning även i andra skolämnen så att integreringen till den normala undervisningen kan ske bättre. (Ikonen, K. 2005: 13–14)

Integreringen till en vanlig skolklass kan påbörjas redan under den förberedande undervisningen (Ikonen, K. 2005: 13–14). Päivärinta (2005: 55) påpekar vidare att varje invandrarelev har ett eget plan för elevens lärande där det definieras de studier och de grupper i den grundläggande utbildningen där eleven senare integreras. Det är viktigt att beakta elevens intressen samt hans eller hennes kunskaper i de olika skolämnena och i finska språket när elevens integrering planeras. Dessutom skall eleven integreras till en årskurs där eleverna är ungefär jämnåriga med honom eller henne, påpekar Päivärinta.

Enligt Päivärinta (2005: 50–51) är det finska som andraspråk som betonas mest under den förberedande undervisningen för grundskolan både som redskap för skolgången och som ett eget skolämne, eftersom det är viktigt för elevens fortsättning. Dessutom bör den förberedande undervisningen för grundskolan basera sig på de kunskaper som

invandrareleven redan har när han eller hon kommer till Finland. Det är viktigt att det utgås ifrån det som redan är bekant för eleven, eftersom det sedan är lättare för honom eller henne att kunna lära sig något nytt. Vidare betonar Päivärinta att det är viktigt att informera elevens föräldrar både om elevens inlärningsprocess i finskan samt om mål och om de innehåll som nämns i läroplanen.

Vidare är det elevens eget modersmål som enligt Päivärinta (2005: 51) är viktigt inom den förberedande undervisningen. Ju yngre eleven är, desto viktigare är undervisningen i elevens eget modersmål för honom eller henne. Päivärinta framhäver även att även om det inte vore möjligt att arrangera undervisning i elevens eget modersmål, är det dock rekommendabelt att på något sätt stödja elevens utveckling i modersmålet.

I den förberedande undervisningen börjar eleverna enligt Päivärinta (2005: 52) huvudsakligen lära sig även främmande språk (A-språk – se närmare i 3.1.2), beroende av elevens färdigheter. Om eleven har lärt sig t.ex. engelska redan tidigare, kan han eller hon integreras till vanliga lektioner i engelska ganska tidigt. Detta kan också göras om eleven bara kan tala engelska. Dessutom är det möjligt att stödja hans eller hennes inläring bl.a. med hjälp av material på elevens eget modersmål. Om invandrareleven däremot inte alls har några kunskaper t.ex. i engelska, kan studierna i A-språket enligt Päivärinta (2005: 52) påbörjas flexibelt, eftersom det kan upplevas tungt att börja lära sig två nya språk samtidigt.

När eleven sedan har integrerats till en vanlig grundskolklass, konstaterar Kristiina Ikonen (2005: 18–19) att eleven i princip följer samma läroplan som de andra eleverna. Hon påpekar dock att det är viktigt att komma ihåg att eleven kan ha vissa svårigheter att nå de målsättningar som kan bero på språket eller svårt kunskapsinnehåll. Därför är det viktigt att vid behov arrangera stödundervisning som kan ges på finska eller på elevens eget modersmål. Dessutom kan undervisningen arrangeras flexibelt, t.ex. genom att eleven har plan för lärande som inte är bunden till årskursens lärokurser. Om eleven trots alla möjliga stödmedel inte uppnår de mål som ställs i läroplanen, kan elevens lärokurs individualiseras. Detta kan dock inte göras utan att först ha flyttat eleven till specialundervisning. Svaga kunskaper i finska eller att eleven är invandrare är inte godtagna skäl till att flytta eleven till specialundervisning.

Vidare konstaterar Kristiina Ikonen (2005: 15) att de största skillnaderna mellan invandrarelevernas och de andra elevernas undervisning är att invandrareleverna kan istället för modersmålsundervisning få undervisning i finska (eller svenska) som andraspråk. Detta är inget valfritt ämne utan ersätter lärokursen i modersmålet (se även avsnitt 3.1.). Däremot påpekar hon (2005: 17) också att det utöver detta är möjligt att ge invandrareleven undervisning i elevens eget modersmål. Detta är frivilligt för eleven och kommunerna är inte tvungna att anordna undervisning i elevens eget modersmål, men kommunerna kan få stöd av staten om undervisningen arrangeras. Syftet med undervisning i elevens eget modersmål är bl.a. att eleven blir intresserad av sitt eget modersmål, använder och utvecklar sina språkkunskaper i modersmålet samt värdesätter sin egen bakgrund och kultur. Dessutom är meningen bl.a. att modersmålsundervisning och undervisning i finska som andraspråk förstärker elevens egen identitet och att eleven kan få en god grund för sin flerspråkighet och mångkulturalism.

Enligt 18 § lagen om grundläggande utbildning (628/1998) är det möjligt att befria eleven från en viss lärokurs om det p.g.a. elevens omständigheter och tidigare studier vore till någon del oskäligt för honom eller henne att avlägga en viss lärokurs. Enligt 5 § förordningen om grundläggande utbildning skall eleven å sin sida delta i någon annan typ av undervisning eller handledd verksamhet om han eller hon befriats från att lära sig något ämne. Kristiina Ikonen (2005: 19) förklarar att denna lagstiftning vanligtvis tillämpas när en invandrarelev befrias från studierna i det andra inhemska språket. Ikonen betonar dock att det bara är möjligt att helt befria en elev från en viss lärokurs av särskilt vägande skäl, och att eleven är en invandrare betyder inte automatiskt att han eller hon kan befrias från studierna i svenska. I min kandidatuppsats (Tammela 2010: 6) konstaterade en rektor att en invandrarelev kan befrias från studierna i svenska om han eller hon har flyttat till Finland först i högstadieåldern och därför knappast ännu har några kunskaper i finska.

2.4 Att undervisa invandrarelever

Hur ser det då ut för lärare att undervisa grupper där det finns invandrarelever? Tuija Ikonen (2005) diskuterar temat undervisning av en heterogen grupp. Även om hon egentligen behandlar temat ur synvinkeln av den förberedande undervisningen för

grundskolan, kan hennes tankar tillämpas i ett vanligt klassrum där det finns elever med olika kunskaper – t.ex. sådana som talar undervisningsspråket som andraspråk.

Det som Tuija Ikonen (2005: 59–61) mest efterlyser är att det som krävs av läraren är bl.a. mycket flexibilitet, bra planering, samarbete, läraren måste känna eleverna och deras familjer bra samt att han eller hon kan beakta elevens särskilda behov och eventuellt differentiera undervisningen. Dessutom är det enligt henne viktigt att eleverna känner varandra bra, för detta skapar gruppanda och trygghet i klassrummet.

Lektionerna borde enligt Tuija Ikonen (2005: 62) vara sådana som fungerar så bra som möjligt ur både lärarens och elevens synvinkel. Lektionen kan enligt henne bestå av bl.a. gemensam undervisning och att eleverna gör var sina individuella uppgifter som är tillämpliga för deras behov. Om differentiering av undervisningen behövs, är det enligt henne möjligt att göra det med hjälp av bl.a. målsättningar, det som undervisas, undervisningsmetoder, läro- och stödmaterial samt uppgifter.

Framför allt lägger Tuija Ikonen (2005: 60–61) mycket vikt på planering. Hon ställer lärarna frågor om hur de bör planera undervisningen för en heterogen grupp (s. 63): hurdana målsättningar har jag för gruppen och för en individuell elev? Hur motiverar och aktiverar jag eleverna? Undervisar jag på det sättet att jag kan ta hänsyn till elevernas olika inlärningsstilar? Hur differentierar jag undervisningen? Vad gör jag om någon behöver hjälp? Hur kan bl.a. elevassistenten stödja differentieringen av undervisningen? Hur får jag varje elev att arbeta tålamodigt och frivilligt under den tid som är menad för inläring? På vilket sätt kontrollerar jag allt?

Tornberg (2005: 112) påpekar att ett sätt att få eleven att lära sig hur ett språk är uppbyggt är genom att använda den s.k. *kontrastiva grammatiken*. Detta betyder att man låter eleven att jämföra målspråkets grammatik med egna modersmålets grammatik t.ex. genom att översätta meningar från målspråket till modersmålet. Meningen med översättningarna är att eleven lägger märke till hur vissa saker uttrycks i olika språk.

Enligt Tingbjörn (hänvisat i Tornberg 2005: 113) fungerar denna metod särskilt bra när det undervisas sådana elever som inte har majoritetsspråket som modersmål. Tornberg hänvisar även till sin egen studie (1996) där 40 av sammanlagt 60 icke-svenskspråkiga

gymnasieelever svarade att det vore lättare för dem att lära sig t.ex. tyska eller spanska om man fick utgå ifrån sitt eget modersmål istället för från svenskan.

Nuförtiden är det enligt Tornberg (2005: 113) sannolikt att stöta på många olika modersmål i klassrummet och därför bör man även som språklärare kunna ta hänsyn till sådana elever i undervisningen. Om man t.ex. undervisar i franska och har en turkisk elev i klassrummet, kan man låta eleven först fundera på hur pluralis bildas i turkiskan och sedan jämföra detta med pluralbildningen i franskan. På detta sätt är det möjligt att eleven lär sig saken bättre när han eller hon kan använda sina turkiska förkunskaper istället för att lära sig saken via ett språk som inte är elevens modersmål. Ungefär likadana tankar om att lärarna på något sätt borde använda invandrarelevernas eget förstaspråk som resurs och/eller hjälpmedel inom undervisning av främmande språk presenterar även bl.a. Lemmetty (2011: 84–85) (se även avsnitt 2.6.).

Invandrarelevernas kulturbakgrund kan även användas som en resurs i undervisningen liksom Nyström (1993) samt Beijer m.fl. (1991) påpekar (se avsnitt 2.6.). Dessutom föreslår även Tornberg (2005: 113) att om man låter invandrarelever använda sitt eget förstaspråk som hjälpmedel i språkinläring (se ovan), blir det på ett naturligt sätt möjligt att även göra interkulturella jämförelser i klassrummet. Enligt henne kan det vara intressant för de andra eleverna att få veta hur ett visst språk som en viss elev har som modersmål är uppbyggt och därigenom kan den språkliga medvetenheten växa hos alla elever.

Vid bedömningen av invandrarelever bör också deras speciella behov beaktas. Axelsson (2004: 524–525) påpekar att när det bedöms tvåspråkiga elever, är det viktigt att se hela inlärningsprocessen. Sådana elevers bedömning borde ske utifrån deras förutsättningar och bl.a. hur bra språket har utvecklat sig i helheten. Dessutom borde bedömningen enligt Axelsson beaktas om eleven har haft möjligheten att använda både sitt förstaspråk och andraspråk vid inläringen och om det har varit möjligt för eleven att lära sig bättre genom samarbete med kompisarna. Holmegaard och Wikström (2004: 566) framhäver också tanken att processen är viktigare än produkten, vilket enligt min åsikt kan tillämpas även här.

Det kan påpekas att det har föreslagits bl.a. hur invandrarelevernas språkstudier skulle kunna underlättas. Hämäläinen m.fl. (2007: 112) föreslår att det borde funderas på om invandrarnas språkundervisning i skolan också borde basera sig på studierna i eget förstaspråk. Detta betyder att deras eget förstaspråk skulle ingå i språkprogrammet – vilket det inte gör nuförtiden – och utöver eget förstaspråk borde de lära sig två språk till: skolans undervisningsspråk (dvs. finska eller svenska) och engelska. Dessutom skulle de sedan kunna välja valfria språk om de vill. Detta språkprogram vore enligt Hämäläinen m.fl. (2007: 112) flexibelt och skulle bättre ta hänsyn till elevens situation än det nuvarande språkprogrammet.

2.5 Utmaningar för invandrarelever

I detta avsnitt behandlar jag tre utmaningar som invandrarelever ofta möter: det nya hemlandet, undervisningsspråket samt hur det nya samhället förhåller sig till invandrare. För det mesta kommer jag här att koncentrera mig på utmaningen med språket.

För det första bör man komma ihåg att invandrare som kommer t.ex. till Finland måste anpassa sig till det nya samhället och även lära sig det nya språket (Rumbaut, 1991, refererad i Liebkind 1994b: 225). Hur en invandrare sedan anpassar sig till det nya samhället beror enligt Liebkind (1994b: 236) bl.a. på hur invandrarnas egen kultur förhåller sig till kulturen i det nya landet. Det finns en skillnad mellan kulturer vars värden ligger långt borta från varandra och kulturer som har värden som går lättare att förenas. Liebkind ger t.ex. ett exempel att den finska kulturen betonar jämställdhet mellan könen och ungdomarnas självständighet medan den vietnamesiska kulturen betonar hierarki köns- och generationshierarki samt respekt för auktoriteter.

För det andra är det naturligtvis språket som är en stor utmaning för invandrareleverna. Holmegaard och Wikström (2004: 539) framhäver att om elevens modersmål är ett språk som inte är majoritetsspråket, blir skolgången mycket mer krävande för dem eftersom de måste lära sig allting på ett främmande språk. När eleven måste koncentrera sig på inläringen av undervisningsspråket, kan han eller hon inte lika mycket satsa på att lära sig själva temat i undervisningen som de andra eleverna. Dessutom tillägger Latomaa (2007: 361) att det utan goda kunskaper i omgivningens språk är t.o.m.

omöjligt för invandrarna att utbilda sig eller få arbete, och därför är det viktigt att de får språkundervisning.

När eleven sedan har nått åtminstone relativt goda kunskaper i undervisningsspråket, kan det enligt Tidblom (1993: 206) fortfarande vara ett problem för många invandrarelever att förstå språket som används i läroböckerna. De möter alltså svårigheter med faktatexterna. Tidblom (s. 209) påstår att problemet med faktatexterna är att skolans undervisning baserar sig på att alla elever har samma *referensramar*, dvs. att tyngdpunkten t.ex. i de samhällsorienterade ämnena ligger i det egna samhället och nära det. Invandrareleverna har å sin sida inte samma erfarenheter och kunskaper t.ex. om det svenska samhället som de andra eleverna. Dessutom påstår Tidblom (s. 209–210) att en sak till som invandrareleverna saknar jämfört med de andra eleverna är *förförståelse* om ett visst ämne. Detta betyder att om det i texten finns flera ord eller begrepp som är okända för eleven, är det möjligt att eleven inte alls eller bara delvis kan förstå textens budskap. Hirsiaho m.fl. (2007: 96–100) påpekar samma sak: om eleven inte kan förstå vissa begrepp som är okända för honom eller henne, blir det också problematiskt att lära sig hela saken.

Man får dock inte heller overse invandrarelevernas eget förstaspråk. En missuppfattning är enligt Hyltenstam (1993: 11) att invandrarelevernas bristande framgång i andraspråksinläringen beror på att de får undervisning i sitt eget förstaspråk. Däremot betonar han att om någon behärskar ett eller flera språk bra och har så mycket kunskaper om språk som möjligt, blir det lättare för honom eller henne att lära sig ytterligare språk. Detta gäller inte bara för invandrare utan även för andra.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004: 34) är meningen att invandrareleven utvecklas till en aktiv, flerspråkig och mångkulturell medlem i samhället, och därför är det viktigt att han eller hon får undervisning även i sitt eget förstaspråk. Lärarna som undervisar i invandrarelevens eget förstaspråk spelar också en viktig roll i detta (se Latomaa 2007: 334–339). Dessutom betonar Latomaa (2007: 324–325) att de yngre invandrarna kan förlora sitt förstaspråk ganska lätt, vilket kan leda till problem senare.

För det tredje bör man komma ihåg att hur det nya samhället förhåller sig till invandrarna har en stor inverkan på hur bra de anpassar sig till samhället (Liebkind

1994b: 229). Om människorna har negativa attityder mot invandrare, kan detta enligt Liebkind (1994b: 231) såra barn mycket. Vidare påpekar hon att detta även gäller skolor – dvs. om lärare och klasskompisar förhåller sig negativt mot en invandrarelev, påverkar detta honom eller henne negativt. Däremot borde det enligt Liebkind (1994b: 231) inses hurdan resurs invandrareleven kan vara i skolan och i undervisningen, bl.a. genom att man kan lära sig hur kulturerna skiljer sig åt men samtidigt är människorna dock ganska likadana. Dessutom påpekar hon att invandrarnas språk, vanor och erfarenheter om sitt eget land kan stimulera undervisningen och minska eventuella missuppfattningar om andra etniska grupper.

2.6 Tidigare studier

I detta avsnitt går jag igenom några tidigare undersökningar om invandrarelever och hur de beaktas i undervisningen. Antalet studier som gjorts är i själva verket relativt få i Finland – men av dem är Lemmettys (2011) studie den viktigaste bakgrundsstudien för min magisteravhandling. Hennes studie använder jag även som utgångspunkt för denna studie. Utöver hennes studie hör även Haverinen (2011) och Tammelans (2010) studier till de viktigaste bakgrundsstudierna för min magisteravhandling. Vid sidan av dessa tre går jag även igenom andra studier om invandrarelever som tangerar min avhandling.

I Lemmettys (2011) magisteravhandling var syftet att utreda lärares uppfattningar om vad invandrarelever kan ha för problem när de lär sig svenska och engelska i skolan, hurdana språkinlärare invandrareleverna är enligt lärarna och hur invandrareleverna klarar sig i klassrummet, på vilket sätt invandrareleverna beaktas eller borde beaktas i undervisning i svenska och engelska samt hur det påverkar på inläringen av främmande språk att man lär sig språket genom ett andraspråk. Hon genomförde en kvalitativ undersökning som bestod av intervjuer med två språklärare, observationer under fyra lektioner i svenska och engelska på ett högstadium och ritningar som fem invandrarelever hade gjort om sig själva som språkinlärare. Lemmetty hade liknande forskningsfrågor med min studie, men de största skillnaderna är att hon undersökte svensk- och engelsklärares åsikter och att även elevernas synpunkt var med i undersökningen. Dessutom är min studie för det mesta en kvantitativ enkätundersökning medan hon genomförde en kvalitativ undersökning med många olika metoder.

Resultaten i Lemmettys undersökning visade bl.a. att lärarna har bara positiva uppfattningar om invandrarelever. Enligt lärarna är invandrareleverna aktiva, flitiga, artiga och ambitiösa som dessutom får bra betyg. Invandrareleverna själva anser också detsamma och de brukar också ha positiv attityd till både svenska och engelska.

Vidare konstaterar Lemmetty (2011: 84) att om invandrareleverna enligt lärarna har goda kunskaper i finska, är det inget problem för dem att studera i ett vanligt klassrum. Dessutom brukar de för det mesta göra samma fel bl.a. i grammatiken som de finskspråkiga eleverna. Däremot är sådana elever i specialundervisning som inte har tillräckligt goda kunskaper i finska. Vidare anser lärarna i Lemmettys undersökning att det är viktigt för invandrareleverna att behärska sitt eget förstaspråk bra, eftersom detta påverkar elevernas inläring av främmande språk positivt.

En annan undersökning med ett tema som tangerar temat i min magisteravhandling är Haverinens (2011) magisteravhandling. Hon undersökte språklärarnas uppfattningar om undervisning av invandrarelever i det tyska förbundslandet Nordrhein-Westfalen. Syftet var att redogöra för om språklärarna tar hänsyn till invandrarelevernas språkliga och kulturella bakgrund och om lärarna tror att dessa saker kan vara nyttiga i undervisningen av främmande språk. Hon undersökte också om lärarna anser att de andra eleverna kan ha nytta av invandrarelevernas språkliga och kulturella bakgrund, vilka saker som är problematiska för lärarna inom undervisning av invandrareleverna och om lärarna har några särskilda metoder och material för att ge invandrareleverna i undervisningen av främmande språk.

Studien var en kvalitativ enkätundersökning. Hennes forskningsfrågor liknade mina, men hon undersökte språklärarnas attityder i Tyskland, och hennes informanter undervisar inte i samma språk som informanterna i min studie – alla lärare i hennes undersökning undervisade nämligen i engelska, samt två lärare undervisade även i franska och en i latin.

Angående undersökningens resultat konstaterar Haverinen att många av de 42 lärare som deltog i undersökningen ansåg att även om tvåspråkigheten främjar inläringen av främmande språk, stämmer det dock inte alltid när det är frågan om invandrarelever.

Enligt många informanter beror detta på att många invandrarelever varken kan tala tyska eller sitt eget förstaspråk så bra att han eller hon kunde få nytta av sin tvåspråkighet. Vissa förstaspråk, t.ex. turkiskan, ansågs vara problematiska därför att det är ett så olikt språk. Delvis p.g.a. detta ansåg många av hennes informanter att det är lättare att ta hänsyn till elevernas kulturella bakgrund jämfört med den språkliga, och de andra eleverna kan uttryckligen få nytta av invandrarelevernas kulturella bakgrund bättre än av den språkliga. På frågan om lärarna använder några särskilda metoder och material för att undervisa invandrarelever fick hon ett tydligt negativt svar.

I min egen kandidatuppsats (Tammela 2010) undersökte jag invandrarelever inom undervisning i främmande språk. I kandidatuppsatsen hade jag samma tema som i denna magisteravhandling, och syftet var att redogöra för invandrarelevs åsikter om hur de beaktas i undervisning i svenska. Forskningsfrågorna var följande: *Tycker invandrarelever själva att de tas hänsyn till i undervisning i svenska med tanke på att deras förstaspråk inte är finska? Hur tycker de att man skulle kunna ta hänsyn till detta?* Informantgruppen bestod av sju högstadiel elever som inte hade finska som förstaspråk, och undersökningen var en kvalitativ intervjuundersökning.

De viktigaste resultaten i min kandidatuppsats var att informanterna ansåg att de för det mesta behandlades på samma sätt som de andra eleverna i klassrummet – det var endast få av dem som på ett speciellt sätt beaktades i undervisningen. Vid behov hjälpte lärarna dock dem, t.ex. genom att förklara vad något finskt ord betyder om eleven bett om detta. Detta var även det vanliga sättet som informanterna ansåg att de överhuvudtaget kan beaktas i undervisning – dessutom föreslogs bl.a. stödundervisning. En orsak till att informanterna för det mesta ansåg att de inte mycket beaktades i undervisningen i svenska var troligtvis att många av informanterna talade mycket bra finska även om det inte var deras förstaspråk.

Hu (2000) genomförde en omfattande pilotstudie i Tyskland om invandrarelevnas attityder mot inläring av främmande språk i skolan. Det intervjuades elever som hade något annat förstaspråk än tyska, och bl.a. de följande två frågorna ställdes till informanterna (egna översättningar): *Har det talats om ditt språk eller dina kulturella erfarenheter i undervisning? Även i undervisningen av främmande språk? samt Spelar ditt familj- eller förstaspråk någon roll inom inläringen av främmande språk?*

Resultaten i anslutning till den första frågan visar att det i 7 av de 9 fallen inte talades någonting om elevens förstaspråk i klassrummet. Detta accepterade eleverna, dvs. för eleverna var det alltså inget problem och kändes naturligt. Däremot påpekar Hu att om det var praktiskt att hänvisa till invandrarelevens förstaspråk i undervisningen, hade lärarna dock mer intresse för att dra nytta av elevens kunskaper, t.ex. genom att fråga vad något grekiskt lånord heter på grekiska osv. Detta är även något som invandrareleverna gillade. På den andra frågan ovan svarade informanterna enligt Hu att de medvetet använde sina förstaspråk bara lite som hjälp – om överhuvudtaget alls – och detta skedde även under tiden då de ännu inte var så bra på tyskan. P.g.a. sina undersökningsresultat efterlyser Hu att man borde bli av med enspråkigheten i undervisning i främmande språk i skolan. Hu rekommenderar att undervisningskulturen borde ändras så att man inte går miste om möjligheter som man kan ha för både undervisning och för invandrarelever själva.

Det var Hus studie – vid sidan av Nyström (1993) och Beijer m.fl. (1991) (se nedan) – som gav mig idén att undersöka informanternas åsikter om hur de i undervisningen beaktar F2-elevens språkkunskaper och kulturerfarenheter (se närmare i kapitlen 5–7).

Nyström (1993) undersökte hur lärare drar nytta av invandrarelevens bakgrund som hjälp i undervisningen, dvs. hur lärare beaktar invandrarelevens speciella kunskaper och erfarenheter och använder dessa som en resurs i undervisningen. Nyström genomförde sin undersökning i Olofström i Sverige där det fanns ett högt antal invandrare. Hos invandrareleverna i de skolor som deltog i undersökningen var sammanlagt 24 förstaspråk representerade, bl.a. finska, polska, kroatiska, serbiska, ungerska, rumänska och turkiska, samt både grundskolan och gymnasieskolan deltog i undersökningen.

Nyström påpekar att den viktigaste slutsatsen i undersökningen var något oväntat. En stor del av de intervjuade lärarna menade att många av invandrareleverna inte gärna ville bli behandlade som invandrare utan som svenskar. Invandrareleverna ville med andra ord inte att de skulle användas som hjälp i undervisningen p.g.a. sin bakgrund. Därför är det enligt honom inte vanligt att lärarna har invandrareleverna som resurs i undervisningen. Det är dock också möjligt att göra det, och en klar majoritet av lärarna i ansåg att detta kan ske bäst inom de samhällsorienterade ämnena, men även bl.a. språk,

religion, naturkunskap nämndes. Dessutom föreslog språklärare att invandrarelever kan vara till stor hjälp i undervisningen när det lärs ut bl.a. språksociologi, språkhistoria, litteratur, kultur och görs grammatiska jämförelser.

En liknande studie genomfördes av Beijer m.fl. (1991) där det intervjuades Beijer och Rosenberg som har erfarenheter av invandrarelever i skolan. Det undersöktes hur invandrareleverna på ett positivt och realistiskt sätt kunde utnyttjas som resurser särskilt i skolans arbete med internationalisering, fredsundervisning och etniska relationer.

Enligt undersökningen har bl.a. läromedlen en styrande funktion på undervisningen. De bör därför granskas och förändras så att de kan användas i förverkligande av internationaliseringsmålen. Det finns många olika läromedel, men ett exempel vore att låta svenska ungdomar och invandrarungdomar diskutera en aktuell fråga och på detta sätt få olika synpunkter i diskussionen. Målet med denna s.k. interkulturella undervisning – dvs. internationalisering – är en fostran för fred och samexistens. Det konstateras vidare att för att förstå andra kulturer bättre, bör man först bli medveten om sin egen kultur. Interkulturella aspekter kan man ha i alla ämnen, men t.ex. i historia och samhällskunskap fungerar det utmärkt. Dessutom konstateras det att för att invandrareleverna skulle kunna utnyttjas som resurser, bör det först skapas en trygg skolmiljö där eleverna blir styrkta i sitt självförtroende.

Det finns även studier om invandrarelevers attityder till språkinläring samt om invandrarelevers skolframgång i främmande språk – frågor som diskuteras även i min avhandling.

Liiti och Saarinen (2007) undersökte hur invandrarelever upplever svenska språket i skolan, hurdana attityder de har till att lära sig svenska och vilka faktorer som påverkar deras motivation om att lära sig svenska. Undersökningen var en kvalitativ intervjuundersökning, och sammanlagt 11 elever som inte hade finska som förstaspråk intervjuades.

De viktigaste resultaten i undersökningen var att svenskan inte ifrågasattes som skolämne bland informanterna, dvs. deras attityd till svenskan var neutral eller t.o.m. positiv samt de ansåg det vara nyttigt att lära sig främmande språk. Dessutom hade de

varierande attityd till olika lärare, vilket berodde på att den ena svensklärare var populär bland informanterna. Vidare visade det sig undersökningsresultaten att informanternas föräldrar hade en stor inverkan på informanternas inställning till skolgång, vilket enligt Liiti och Saarinen kan förklaras av kulturella skillnader.

Aurell-Balke och Lindblad (1982) undersökte å sin sida färdigheter och kunskaper i engelska hos *hemspråkselever*. Med detta begrepp menas elever som inte hade svenska som hemspråk. Även om studien är gammal, ger den dock intressanta resultat om dåtidens invandrarelever i Sverige och deras betyg i engelskan.

Undersökningen genomfördes genom att samla in resultaten i standardprovet i engelska för elever i årskurs 8 under vårterminen 1981, och insamlingen omfattade praktiskt taget alla elever i Sverige. Dessutom samlades in andra uppgifter, bl.a. färdigheter i svenska, eventuella färdigheter i hemspråket jämfört med svenska, eventuell ankomsttid till Sverige och föräldrarnas utbildningsnivå.

Aurell-Balke och Lindblad konstaterar att elever i årskurs 8 med annat hemspråk än svenska inte verkar ha några speciella svårigheter med att lära sig engelska, eftersom resultaten i standardprovet i engelska visade att hemspråkseleverna fick liknande betyg som de andra eleverna. Aurell-Balke och Lindblad betonar dock att denna slutsats endast kan anses gälla för de hemspråkselever som vistats i Sverige så länge att de kan följa den ordinarie undervisningen i engelska.

Den separata analysen som gjordes för den finska elevgruppen visade dock att de finskspråkiga hemspråkseleverna hade lägre genomsnittliga provresultat jämfört med både andra hemspråkselever och samtliga elever i Sverige. De finskspråkiga eleverna omfattade nästan hälften av alla hemspråkselever. Det analyseras inte mycket varför resultaten visade sig vara sådana, men det konstateras dock att den finskspråkiga elevgruppen hade flera lågutbildade föräldrar än de övriga hemspråkseleverna.

3 SPRÅKUNDERVISNING I DET FINSKA SKOLSYSTEMET

I kapitel 3 kommer jag att behandla temat *språkundervisning i det finska skolsystemet*. Först kommer jag att klargöra hur språkundervisningen i allmänhet ser ut i Finland, och sedan kommer jag att förtydliga hurdan undervisning i svenska och tyska det finns.

3.1 Allmänt om språkundervisning i Finland

I Finland spelar språkundervisningen en viktig roll i skolan. Takala, Marsh och Nikula (1998: 139) konstaterar att det i ett land som Finland är viktigt att behärska främmande språk p.g.a. internationalisering och ökande av internationella kontakter. Det är viktigt för finländarna att behärska andra språk för att underlätta arbetet i internationella arenor eftersom finska språket inte är ett världsspråk.

Enligt Numminen och Piri (1998: 8) var det då grundskolan grundades som man förstod att det p.g.a. internationellt samarbete är viktigt för alla att få lära sig främmande språk. Vikten låg på det engelska språket, men det kvarstod möjligheten att även lära sig något annat språk än engelska. Till slut, efter en hård politisk diskussion, bestämdes att alla bör lära sig åtminstone två främmande språk, av vilka det ena bör vara det andra inhemska språket – dvs. finska eller svenska (se nedan).

Nuförtiden är det i den finländska grundskolan möjligt att få undervisning i modersmål och litteratur, främmande språk samt i det andra inhemska språket. I läroämnet modersmål och litteratur är det möjligt att få undervisning i finska, svenska, samiska, romani, teckenspråk samt i elevens eget modersmål om eleven har invandrabakgrund. Dessutom är det möjligt att få undervisning i finska som andraspråk, svenska som andraspråk, finska för samisktalande, svenska för teckenspråkiga och finska för teckenspråkiga. (Utbildningsstyrelsen 2004: 42) Undervisningen börjar redan i början av skolgången som ett obligatoriskt skolämne och fortsätter ända till slutet av grundskolan (Utbildningsstyrelsen 2004).

Obligatoriskt för alla är även att lära sig det andra inhemska språket, dvs. finska eller svenska (se även avsnitt 3.2.). Det är möjligt att studera båda av de inhemska språken antingen som ett *A1-språk*, ett *A2-språk*, ett *B1-språk* eller enligt modersmålsinriktad lärokurs som är avsedd för tvåspråkiga elever. Studierna i A1-språket påbörjas vanligtvis i årskurs 3 medan det är möjligt att även börja läsa det andra inhemska språket lite senare som ett A2-språk om det har börjats studera ett annat gemensamt språk i årskurs 3. Studierna i B1-språket påbörjas däremot vanligtvis i årskurs 7. (Utbildningsstyrelsen 2004)

De övriga språken som man kan lära sig i grundskolan är främmande språk. Alla bör läsa åtminstone ett främmande språk i grundskolan, som kan studeras antingen som ett *A-språk* eller som ett *B1-språk*. Om man sedan frivilligt vill läsa ytterligare ett främmande språk är det också möjligt som ett frivilligt A-språk eller som ett frivilligt *B2-språk*. Liksom hos de andra inhemska språken, påbörjas studierna i A-språket någon gång mellan årskurserna 1 och 6 medan B-språken påbörjas i högstadiet. (Utbildningsstyrelsen 2004)

I gymnasiet är meningen å sin sida att utbildningen bygger vidare på den grundläggande utbildningen – både i undervisning och i fostran. Målet med gymnasieutbildningen är att ge eleven en bred allmänbildning. (Utbildningsstyrelsen 2003: 14) Vad språkundervisningen i gymnasiet beträffar, är ämnena för det mesta desamma som i grundskolan. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 33–83, Utbildningsstyrelsen 2003b: 80–81)

I gymnasiet bör gymnasieeleverna bl.a. avlägga de obligatoriska kurserna i det andra inhemska språket, dvs. i svenska eller finska. Om det läses det andra inhemska språket som ett *A-språk* (dvs. påbörjad i årskurs 1–6) eller enligt modersmålsinriktad lärokurs, finns det sex obligatoriska kurser. Om det däremot läses det andra inhemska språket som ett *B-språk* (påbörjad i årskurs 7–9), bör det avläggas fem obligatoriska kurser. (se även avsnitt 3.2.) (Utbildningsstyrelsen 2003a: 85–100)

Det läses även främmande språk i gymnasiet, och utöver ett obligatoriskt främmande språk kan det frivilligt läses andra främmande språk. Obligatoriskt för alla är det *A-språket* som har påbörjats i årskurs 1-6 och det finns sex obligatoriska kurser i detta ämne. Om det läses ett *B1-språk*, som alltså är påbörjad i årskurs 7–9 och som läses

som ett obligatoriskt ämne, bör det i detta ämne avläggas fem obligatoriska kurser i gymnasiet. Det kan dessutom läsas frivilliga *B2-språk*, som påbörjats i årskurs 7–9, och *B3-språk*, som påbörjas först i gymnasiet. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 101–108) (se även avsnitt 3.3.1.)

3.2 Svenska språket i finska skolor

3.2.1 Situationen allmänt

Liksom Numminen och Piri (1998: 7) påpekar, påverkar Finlands officiella tvåspråkighet även Finlands språkutbildningspolitik. När grundskolan grundades och språkutbildningspolitik diskuterades, fattades beslut att den finskspråkiga befolkningen skall läsa svenska i skolan, vilket borde skydda landets tvåspråkighet. Dessutom ansågs det att svenskan är ett viktigt språk inom det nordiska samarbetet och fungerar som ett gemensamt språk på de nordiska arbetsmarknaderna. (Numminen & Piri 1998: 8) Som det redan konstaterades i det föregående avsnittet, bör alla elever läsa det andra inhemska språket, dvs. finska eller svenska, i skolan (Utbildningsstyrelsen 2004).

Dessutom står det i Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003) att om det krävs en högskoleexamen för en statlig anställning, bör innehavaren av anställningen ha åtminstone nöjaktiga muntliga och skriftliga kunskaper i områdets minoritetsspråk om myndigheten i fråga definieras vara tvåspråkig. Vidare bör innehavaren av anställningen ha åtminstone nöjaktiga förståelsekunskaper i områdets minoritetsspråk om det är frågan om en enspråkig myndighet.

Enligt Numminen och Piri (1998: 7) bör det dock läggas märke till att även om det officiellt heter *det andra inhemska språket*, talas det dock i praktiken om ett främmande språk för eleverna (se även avsnitt 4.1.).

Den s.k. ”tvångsvenskan” har enligt Nikki (1998: 40–41) varit ett svårt diskussionstema i Finland, för temat väcker mycket olika känslor bland folket. En fråga som enligt henne har ställts är om svenskans ställning i Finland skulle försämrats om svenskan som ett obligatoriskt skolämne avskaffades. Detta diskuteras bl.a. av Palviainen (2011), och hon konstaterar bl.a. att om svenskan som ett obligatoriskt skolämne avskaffades, skulle det

vara svårt att säga hur många elever som skulle välja att lära sig svenska i grundskolan. Detta har enligt henne bl.a. med utbud av språkkurser, behöriga lärare, kön, bostadsort, närmaste släktingar och vänner inflytande samt själva elevens motivation att göra (s. 64–65). Dessutom betonar Nikki (1998) motivationens roll (se Nikki 1998: 40–41).

3.2.2 Grundskolan

Alla bör börja läsa svenska i grundskolan och det möjligt att läsa svenska antingen som ett *A-* eller ett *B-språk* (se avsnitt 3.1.). Av Statistikcentralens (2012a) siffror kan det räknas att sammanlagt 4,4 % av eleverna i årskurserna 1–6 lärde sig svenska som ett *A-språk* under läsåret 2011–2012. Av eleverna i årskurserna 7–9 läste däremot sammanlagt 8,9 % svenska som *A-språk* och 91,1 % läste svenska som *B-språk*.

Allmänt beskrivs skolämnet svenska i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 bl.a. på följande sätt:

Undervisningen i svenska skall ge eleven färdigheter för växelverkan och samarbete med den svenskspråkiga befolkningen i vårt land och för nordiskt samarbete. Undervisningens uppgift är att vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet och fostra honom eller henne till att värdesätta tvåspråkigheten i Finland och det nordiska levnadssättet. (Utbildningsstyrelsen 2004: 127)

Vidare beskrivs det att svenskan som skolämne är ett kulturämne samt att meningen är att eleven skall lära sig att förstå att språket utöver detta är ett färdighetsämne. Dessutom behövs det mycket långsiktig och mångsidig kommunikativ träning för att kunna använda språket som kommunikationsmedel. (Utbildningsstyrelsen 2004: 127)

Dessutom kan det konstateras enligt Utbildningsstyrelsen (2004: 302) att timfördelningen angående läroämnet svenska i den grundläggande utbildningen är följande: om det börjas läsa svenska som ett *A1-språk* (se avsnitt 3.1.) i årskurs 3, skall det läsas svenska i sammanlagt åtta årsveckotimmar till slutet av årskurs 6 och därefter i åtta årsveckotimmar under årskurserna 7–9. Om studierna i svenska däremot påbörjas som ett frivilligt *A2-språk*, läses det svenska i sex årsveckotimmar till slutet av årskurs 6 och i sex årsveckotimmar under årskurserna 7–9. De som börjar läsa svenska först i årskurs 7 som ett *B1-språk* har sex årsveckotimmar svenska under årskurserna 7–9. En årsveckotimme motsvarar 38 timmar undervisning under hela läsåret.

Om det börjas läsa svenska som ett A-språk, står det vidare i grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004: 127–128) att undervisningens uppgift i årskurserna 3–6 är att eleven vänjer sig vid att använda svenska språket både muntligt och skriftligt i konkreta och närstående situationer. Vidare skall eleven förstå att språk och kultur är olika men är dock nära varandra samt eleven skall även utveckla rutiner för att studera språk. Om skolämnet svenska inleds redan innan årskurs 3, koncentrerar studierna sig för det mesta på att lyssna, upprepa, tillämpa det tidigare inlärd och att öva att använda svenska muntligt. Undervisningen baserar sig då på olika aktiviteter och lekar. Målet enligt Utbildningsstyrelsen (2004: 129) är att eleven i årskurs 6 når nivå A1.3 (fungerande elementär språkfärdighet) i hör- och läsförståelse samt nivå A1.2 (elementär språkfärdighet stadd i utveckling) i tal och skrift.

I årskurserna 7–9 är däremot undervisningens uppgift i A-svenska att eleven får färdigheter i att använda svenska – och särskilt det skrivna språket allt mera – i mer omfattande och krävande situationer, t.ex. i fritidssysselsättningar, tjänster och det offentliga livet samt elevens kunskaper i den inhemska och nordiska kulturen och språkinlärningsstrategier fördjupas. Målet är att eleven i årskurs 9 har nått nivå A2.2 (grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling) i hör- och läsförståelse samt nivå A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2004: 129–131).

Syftet med undervisningen i svenska som B-språk är däremot att eleven får grundläggande kunskaper i svenska och särskilt de muntliga språkkunskaperna betonas. Dessutom skall eleven utveckla sina språkinlärningsstrategier och sina kunskaper i den inhemska och nordiska kulturen. I B-svenskan borde eleven i årskurs 9 ha nått nivå A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) i hör- och läsförståelse samt nivå A1.3 (fungerande elementär språkfärdighet) i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2004: 132–133)

Den nya nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen tas i bruk senast den 1 augusti 2016. Enligt den nya timfördelningen skall studierna i *B1-språket*, som alltså för de flesta eleverna är svenska, påbörjas i årskurs 6 i istället för årskurs 7. (se Statsrådets förordning 422/2012)

3.2.3 Gymnasiet

I gymnasiet läses det svenska som ett obligatoriskt ämne. Utbildningsstyrelsen beskriver svenskan som läroämne i gymnasiet på följande sätt:

Undervisningen i svenska skall utveckla de studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation. Den skall ge dem kunskaper och färdigheter i det svenska språket och dess användning samt erbjuda dem möjligheter att utveckla sina insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kulturer. Den skall hjälpa de studerande att fördjupa sina kunskaper om det tvåspråkiga Finland. Undervisningen i svenska bör också ge de studerande beredskap för självständiga studier i svenska. Syftet är att hjälpa dem att inse att en förutsättning för verklig kommunikationsförmåga är en långsiktig och allsidig kommunikativ träning. Som läroämne är svenskan ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 94)

Om det läses A-svenska i gymnasiet, innehåller studierna sammanlagt sex obligatoriska kurser. De studerande som läser B-svenska bör avlägga sammanlagt fem obligatoriska kurser. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 95–97) Sammanlagt består gymnasiestudierna av minst 75 kurser (Utbildningsstyrelsen 2003a: 252).

Meningen med studierna i A-svenska är att de studerande i slutet av sina gymnasiestudier har nått nivå B2.1 (självständig språkfärdighet, grundnivå) i hör- och läsförståelse samt nivå B1.2 (flytande grundläggande språkfärdighet) i tal och skrift. När man däremot läser B-svenska, borde man i slutet av gymnasiestudierna ha nått nivå B1.2 (flytande grundläggande språkfärdighet) i hör- och läsförståelse samt nivå B1.1 (fungerande grundläggande språkfärdighet) i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 94, 240–245)

Till gymnasiet hör dessutom studentskrivningarna. Enligt Lag om ändring av gymnasielagen (766/2004) bör sammanlagt fyra olika prov avläggas, av vilka provet i modersmål är obligatoriskt för alla. Dessutom är det obligatoriskt för alla att välja ut tre prov som skall avläggas, och möjligheterna är: provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, provet i matematik eller provet i realämnena. Det är möjligt att avlägga provet i det andra inhemska språket antingen enligt den långa eller den medellånga lärokursen oberoende av om den studerande har lärt sig svenska som ett A- eller B-språk (Studentexamensnämnden 2009: 3).

Vad invandrarelever beträffar, är det under vissa omständigheter möjligt att befria eleven från att läsa svenska i skolan (se avsnitt 2.3.).

3.3 Tyska språket i finska skolor

3.3.1 Situationen allmänt

Med Tyskland har Finland enligt Numminen och Piri (1998: 18) haft goda förhållanden och det har redan länge varit viktigt i Finland att försöka bevara finländarnas goda språkkunskaper i tyska. Numminen och Piri efterlyser vidare att tyska språket är ett viktigt språk i Europa både geografiskt och ekonomiskt, och enligt dem har det varit en bra idé av finländarna att alltid betona tyska språkets betydelse.

Av Statistikcentralens (2012a) siffror kan det också konstateras att tyska språket fortfarande är ett relativt populärt språk hos grundskoleeleverna. Av siffrorna kan räknas att sammanlagt 3,7 % av eleverna i årskurserna 1–6 och sammanlagt 10,7 % av eleverna i årskurserna 7–9 läste tyska. Om engelska, svenska och finska inte räknas med, är tyska språket enligt samma statistik det mest studerade språket i grundskolan.

De främmande språk som kan läsas i skolan är bl.a. engelska, latin, franska, samiska, tyska, ryska, italienska, spanska och portugisiska (Utbildningsstyrelsen 2003a: 103). Det är möjligt att lära sig främmande språk antingen som ett obligatoriskt *A1-språk* eller som ett obligatoriskt *B1-språk* eller antingen som ett frivilligt *A2-språk*, *B2-språk* eller som ett *B3-språk* (se avsnitt 3.1.). Av de elever som enligt Statistikcentralen (2012a) lärde sig tyska i årskurserna 7–9 läste sammanlagt 50,7 % tyska som A-språk och resten, dvs. sammanlagt 49,3 % lärde sig tyska som ett B-språk.

3.3.2 Grundskolan

Utbildningsstyrelsen ger inga specifika grunder för läroplanerna för de olika enstaka främmande språken utan för alla främmande språk i allmänhet. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 (Utbildningsstyrelsen 2004: 138) konstateras bl.a. att målet i undervisningen är att eleven får färdighet att klara av olika kommunikationssituationer, att eleven skall bli van vid att använda det främmande språket och att eleven lär sig att sätta värde på hur människorna betar sig i de

främmande kulturerna. För att lära sig att kommunicera på ett främmande språk, behövs det tålmodigt träna att använda språket.

Timfördelningen för det tyska språket – liksom för alla andra främmande språk – i grundskolan är följande: om man läser det som ett A1-språk, bör man läsa åtta årsveckotimmar före slutet av årskurs 6 samt åtta årsveckotimmar i årskurserna 7–9. Som ett B1-språk läses det tyska sammanlagt sex årsveckotimmar i årskurserna 7–9. Däremot om det läses tyska som ett frivilligt A2-språk, finns det sammanlagt sex årsveckotimmar före årskurs 6 och sex årsveckotimmar i årskurserna 7–9. Det valfria B2-språket hör å sin sida till de valfria ämnen i grundskolan, och de valfria ämnena läses sammanlagt i 13 årsveckotimmar, vilket alltså innehåller alla valfria ämnen tillsammans. En årsveckotimme motsvarar 38 timmar under hela läsåret. (Utbildningsstyrelsen 2004: 302)

Om studierna i det främmande språket påbörjas som ett A-språk (både obligatoriskt och frivilligt), är målet i årskurserna 1–6 att eleven lär sig att kommunicera på det främmande språket i mycket konkreta och för eleven närstående situationer, först mer muntligt – och i eventuella årskurserna 1–2 huvudsakligen genom lekar – men senare allt mera även skriftligt. Dessutom skall eleven förstå att språk och kultur ligger mycket nära varandra, och goda studierutiner skall också utvecklas. Målet är att eleven i slutet av årskurs 6 har nått nivå A1.3 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) i hör- och läsförståelse och nivå A1.2 (fungerande elementär språkfärdighet) i tal och skrift om det främmande språk som läses är något annat språk än engelska – dvs. detta gäller för tyskan. (Utbildningsstyrelsen 2004: 138–140)

I årskurserna 7–9 är undervisningens uppgift i A-språket att eleven använder språket i mera krävande sociala situationer och bl.a. i det offentliga livet. Dessutom ökar elevens kunskaper om den främmande kulturen och om språkinlärningsstrategier samt elevens skriftliga språkkunskaper blir allt viktigare. Målet är att eleven i slutet av årskurs 9 är på nivå A2.2 (grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling) i hör- och läsförståelse och på nivå A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2004: 141–142)

Enligt Statistikcentralen (2012a) är det bara en bråkdel som lär sig tyska som ett B1-språk i grundskolan medan största delen av dem som lär sig tyska som ett B-språk i grundskolan läser det som ett frivilligt B2-språk. P.g.a. detta nämns här endast att målet med studierna i B1-språk är att nå grundläggande kunskaper i det studerade språket. Meningen är att nivå A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) nås i hör- och läsförståelse och nivå A1.3 (fungerande elementär språkfärdighet) nås i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2004: 143–144) Däremot om man läser ett främmande språk som ett B2-språk, är meningen med undervisningen att man koncentrerar sig på den muntliga språkfärdigheten och ger eleven de grundläggande kunskaperna för att sedan fortsätta studierna i det främmande språket efter grundskolan. Målet är att nå antingen nivå A1.1 (de första grunderna i språket) eller nivå A1.2 (elementär språkfärdighet stadd i utveckling) i tal och skrift samt antingen nivå A1.2 eller nivå A1.3 (fungerande elementär språkfärdighet) i hör- och läsförståelse. (Utbildningsstyrelsen 2004: 145, 278–280)

3.3.3 Gymnasiet

I Grunderna för gymnasiet läroplan 2003 (Utbildningsstyrelsen 2003a: 102) anges inte heller några specifika instruktioner för de enskilda främmande språken utan endast en allmän läroplan för alla främmande språk. Allmänt beskrivs studierna i främmande språk att undervisningens uppgift i de främmande språken i gymnasiet är att utveckla den studerandes språkkunskaper och ge honom eller henne färdighet att förstå den främmande kulturen bättre. Dessutom betonas meningen av självständiga studier och att den studerande skall lära sig att lära sig språket även självständigt.

I A-språket läses sammanlagt sex obligatoriska kurser i gymnasiet oberoende av språket. Målet är att nå antingen nivå B1.1 (fungerande grundläggande språkfärdighet) eller B1.2 (flytande grundläggande språkfärdighet) i hörförståelse och skrift samt antingen nivå B1.1 i tal och nivå B1.2 i läsförståelse, om man lär sig t.ex. tyska. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 102–104, 240–242)

Om man däremot lär sig tyska som ett frivilligt B2-språk, borde man nå nivå A2.2 (grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling) i hörförståelse, antingen nivå A2.1 (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) eller nivå A2.2 i tal och skrift samt antingen nivå A2.2 eller B1.1 (fungerande grundläggande språkfärdighet) i

läsförståelse. De som börjar lära sig tyska först i gymnasiet, dvs. som ett frivilligt B3-språk, borde nå antingen nivå A2.1 eller nivå A2.2 i hör- och läsförståelse, A2.1 i tal samt antingen nivå A1.3 (fungerande elementär språkfärdighet) eller nivå A2.1 i skrift. (Utbildningsstyrelsen 2003a: 102, 234–240)

Vad studentskrivningar beträffar, är enligt Lag om ändring av gymnasielagen (766/2004) provet i främmande språk inte obligatoriskt för alla. Enligt Studentexamensnämnden (2009: 3) är det möjligt att avlägga provet i tyska enligt den långa eller den korta lärokursen i främmande språk. Utöver tyskan är det möjligt att avlägga provet enligt den långa lärokursen även i engelska, franska, ryska och spanska. Enligt den korta lärokursen är det utöver de ovannämnda språken möjligt att avlägga provet i enaresamiska, nordsamiska, skoltsamiska, latin, italienska och portugisiska. Oberoende av om de studerande har läst det främmande språket som ett A-eller B-språk får han eller hon fritt välja nivån i provet.

4 FÖRSTASPRÅKETS PÅVERKAN PÅ SPRÅKINLÄRNINGEN

Det finns vissa överlappningar och otydligheter vad gäller de centrala begreppen *förstaspråk* och *modersmål* respektive mellan *andraspråk* och *främmande språk*. P.g.a. detta kommer jag först närmare redogöra för dem samt definiera vilka begrepp som tillämpas i föreliggande avhandling. Därefter kommer jag i detta kapitel att redogöra för hur förstaspråket kan påverka språkinläringen, för detta är ett centralt tema när det undersöks undervisning av främmande språk för F2-elever.

4.1 Begreppen *förstaspråk*, *modersmål*, *andraspråk* och *främmande språk*

Först och främst bör begreppen *modersmål* och *förstaspråk* definieras. Enligt Skuttnabb-Kangas (1981, hänvisat i Håkansson 2003: 15–16) finns det fyra olika kriterier för modersmålet: *ursprungskriterium* – dvs. modersmålet är det språk som tillägnats först; *kompetenskriterium* – dvs. modersmålet är det språk som man behärskar bäst; *funktionskriterium* – dvs. modersmålet är det språk som används mest; samt *attitydkriterium* – dvs. modersmålet är det språk som man identifierar sig med. Däremot kan begreppet *förstaspråk* enligt Abrahamsson (2009: 13) definieras entydigare: ett förstaspråk är det språk som en individ har tillägnat sig allra först, genom antingen föräldrar eller en annan vårdnadshavare. En person kan eventuellt ha flera förstaspråk (Abrahamsson 2009: 14). Abrahamsson (2009: 13) medger vidare att förstaspråket eller modersmålet inte nödvändigtvis är det språk som individen behärskar bäst – definitionen liknar alltså Skuttnabb-Kangas' ursprungskriterium för modersmålet.

Begreppet *andraspråk* definieras däremot enligt Abrahamsson (2009: 13) att det är ett språk som man har tillägnat sig efter att förstaspråket helt eller delvis har etablerats. Vidare konstaterar Abrahamsson (2009: 14) att begreppet *andraspråk* kan betyda alla de språk som lärs in efter förstaspråket – en person kan alltså ha flera förstaspråk och flera andraspråk. Ibland kan dock enligt honom göras en medveten skillnad mellan andraspråk och *tredjespråk* (se Abrahamsson 2009: 14).

Enligt Abrahamsson (2009: 14–15) reserveras begreppet *främmande språk* för sådana språk som man lär sig i en miljö där språket i frågan inte används naturligt. Skillnaden mellan ett främmande språk och ett andraspråk är enligt honom att andraspråket lärs in i en miljö där språket uttryckligen används på ett naturligt sätt. Ett exempel på andraspråk är enligt honom att en invandrare som har kommit till Sverige lär sig svenska där, medan om man lär sig svenska t.ex. vid något universitet utanför Sverige är det frågan om ett främmande språk. Hyltenstam och Wassén (1984: 8) påpekar att man inte blir medlemmar av t.ex. engelsk, tysk eller fransk språkgemenskap genom att bara lära sig dessa språk i skolan.

Det är dock inte helt oproblematiskt att göra en tydlig skillnad mellan andraspråk och främmande språk som det kan ses i Norrby och Håkanssons studie (se Norrby & Håkansson 2007: 24–25, 101–112). Enligt undersökningen fanns det nämligen ingen skillnad mellan ordningsföljderna i andraspråksinläring och främmandespråksinläring (Norrby & Håkansson 2007: 112). I Finland finns det också ett problem med dessa begrepp: Numminen och Piri (1998: 7) påpekar att även om svenska språket officiellt betraktas som det *andra inhemska språket*, är det dock i praktiken frågan om ett främmande språk för eleverna när de lär sig svenska i skolan (se även avsnitt 3.2.1.).

Även om det finns vissa problem med alla de ovanstående begreppen, kommer jag i denna undersökning dock att använda begreppet *förstaspråk* i stället för *modersmål*. Detta betyder att invandrareleverna i denna undersökning är sådana elever som inte har finska som förstaspråk. Tvåspråkiga informanter med finska som det ena förstaspråket kommer att avgränsas ur undersökningen.

4.2 Hur förstaspråket kan påverka språkinläringen

Språkinläringen påverkas av många olika faktorer (Viberg 1993: 15). Först och främst bör det läggas märke till att språkinläraren nuförtiden ses som en aktiv varelse i stället för en mekanisk apparat (Pavlenko & Lantolf 2002: 155, hänvisat i Kaivapalu 2007: 290). Saville-Troike (2006: 180) påpekar också att det krävs av läranden själv att aktivt satsa på språkinläringen.

Kaivapalu (2007: 290) konstaterar att man för det mesta lär sig förstaspråket omedvetet. Enligt Sajavaara (2006: 21) är det dock genom formell undervisning möjligt att nå en annan nivå i förstaspråket där det bl.a. behärskas språkets formaliteter och ordens ”finare” betydelser. De som lär sig ett främmande språk är enligt Sajavaara (2006: 20) kompetenta användare av sitt eget förstaspråk. Han påpekar att var och en har vissa kunskaper i modersmålet som hjälper en att använda språket i bekanta situationer, och var och en har åtminstone en viss känsla av hur människorna brukar använda språket, i hurdana situationer de använder det och hurdant språk kan eller inte kan användas. Dessutom har var och en vissa attityder om språket och om hur språket används. Vidare tillägger han att formell undervisning sannolikt får människorna att förstå språkanvändningen bättre.

Det som är viktigt komma ihåg är att förstaspråket ändå kan påverka språkinläringen. Abrahamsson (2009: 236) betonar *transfers* roll – det sammanfattande begreppet *transfer* används när det hänvisas till förstaspråkets inflytande på inläringen av andraspråket (Viberg 1993: 17). Transfer finns i alla möjliga områden inom språket: i uttal, diskurser och i kulturella beteenden (Sajavaara: 2006: 16).

Enligt Azuma (2009: 168–169) ansågs det förut att modersmålet fungerar som interferens, men nuförtiden diskuteras däremot om modersmålet påverkar inläringen av främmande språk positivt, neutralt eller negativt. Detta tema var centralt i Kaivapalus (2007: 289) studie, där hon undersökte hurdana åsikter studenter vid Jyväskylä och Tallinn universitet har om förstaspråkets påverkan på inläringen av främmande språk. Bland informanternas förstaspråk var estniska och finska de största språken, men det fanns även studenter med ryska, ukrainska och finskt teckenspråk som förstaspråk. Syftet med undersökningen var att genom uppsatser, som var skrivna av informanterna, kartlägga studenternas uppfattningar om deras förstaspråk påverkar inläringen av främmande språk positivt eller negativt.

Resultaten i Kaivapalus (2007: 299–300) studie visade att bl.a. de typologiska och genetiska skillnaderna mellan det egna förstaspråket och målspråket påverkar hur bra man kan lära sig målspråket. Särskilt i början av studierna hjälper förstaspråket att förstå målspråket bättre om de ligger nära varandra. Det framhövdes dock även att bl.a.

inlärningsprocessen, inlärningsstrategier och metalingvistisk medvetenhet spelar en viktig roll (Kaivapalu 2007: 305–307).

Skillnaderna mellan förstaspråk och målspråk är ett vidare tema som Kaivapalu (2007) funderar på. Hon påpekar att ingen av informanterna ifrågasatte förstaspråkets påverkan på inläringen av målspråket, men däremot var de inte eniga om hur och när detta sker (s. 295). Enligt Lado (1957, hänvisat i Kaivapalu 2007: 293) är tendensen att ju mera skillnader det finns mellan förstaspråk och målspråk, desto svårare det är att lära sig målspråket. Däremot får man stora svårigheter om det i förstaspråket inte alls finns några språkliga kategorier som ändå finns i målspråket eller om det finns flera olika företeelser i målspråket i stället för bara en liksom i förstaspråket. Dessutom bör man komma ihåg att det är möjligt med s.k. *falska vänner* mellan språken som ligger nära varandra (Remes 1995, hänvisat i Kaivapalu 2007: 301). Med falska vänner menas t.ex. ord som har en likartad uttrycksform i ett annat språk men betydelsen är inte densamma (Enström 2004: 188). Kaivapalu (2007: 294) hänvisar dock även till Sajavaara (1994) som betonar att den verkliga typologiska skillnaden mellan språken inte är samma sak som språkinlärares egen uppfattning om skillnaderna mellan språken – till slut är det dock språkinlärares egna åsikter som påverkar ens språkanvändning och språkinläring.

Kaivapalu (2007: 300) påpekar vidare att några av hennes informanter ansåg bl.a. att de andra inlärd språken också kan påverka andraspråksinläringen. Dessutom visade det sig att likheterna t.ex. mellan finska och estniska inte alltid är till nytta: om t.ex. ryskspråkiga studenter som lär sig finska men också kan tala estniska märker att det finns skillnader mellan finskans och estniskans strukturer, tänker han eller hon på sitt förstaspråk ryskan medan annars brukar han eller hon utgå ifrån estniskan (Kaivapalu 2007: 297).

5 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I kapitel 5 kommer jag att redogöra för undersökningens syfte och förhandsantaganden samt material och metod, dvs. bl.a. hur många och hurdana informanter som deltog i undersökningen, hurdana frågor det ställdes till dem samt hur svaren analyserades.

5.1 Syfte och förhandsantaganden

Syftet i denna studie är undersöka svensk- och tysklärarnas åsikter om att undervisa F2-elever. På basis av t.ex. Lemmetty (2011) och Tammelas (2010) undersökningar antar jag att de flesta av informanterna inte ofta på något särskilt sätt beaktar F2-elever i undervisningen.

Ett förhandsantagande är att många av informanterna sannolikt anser att de för det mesta har positiva erfarenheter av invandrarelever. Svensk- och tysklärare kan däremot ha lite olika erfarenheter av F2-elever p.g.a. att svenskan är ett obligatoriskt skolämne i Finland som i stort sätt alla elever lär sig i skolan (se avsnitt 3.1.). Tyskan är dock inget obligatoriskt ämne för alla elever, och därför är det enligt min åsikt sannolikt att de som väljer att lära sig tyska är i genomsnitt mer motiverade jämfört med dem som lär sig svenska. I denna undersökning betyder detta att tysklärare förmodligen har lite positivare erfarenheter av att undervisa F2-elever. Motivationens roll bör man inte heller overse (se avsnitt 3.2.1.) Vidare antar jag att de invandrarelever som lär sig tyska i genomsnitt även har bättre kunskaper i finska, vilket orsakar att de kanske inte behövs ta hänsyn till lika mycket som F2-elever i kurserna i svenska.

5.2 Material

Informanterna i min studie undervisade i antingen svenska eller tyska eller i båda skolämnena. Undersökningen är en enkätundersökning. Eftersom meningen med denna undersökning är att även jämföra svensk- och tysklärarnas svar med varandra, var det viktigt att dela enkäten i två delar – den ena för svensklärare och den andra för tysklärare. Om informanten undervisade i både svenska och tyska, skulle han eller hon

svara i båda delarna av enkäten – i den första delen ur svensklärarens och i den andra delen ur tysklärarens synpunkt. På detta sätt kunde svaren från svensklärarna respektive tysklärarna analyseras separat.

Enkäterna som användes i undersökningen gjordes på nätet med hjälp av programmet MrInterview®. Med hjälp av detta program var det möjligt att göra en enkät som innehöll flervalsfrågor och öppna frågor samt det var även möjligt att dela enkäten i två delar – en del för svensklärare och en del för tysklärare – och möjliggjorde att jämförande analys kunde genomföras mellan båda lärargrupperna.

Enkäten innehöll totalt 57 frågor (se bilaga 1). Om informanten undervisade i båda språken, skulle han eller hon svara på alla frågor – om han eller hon däremot undervisade i bara det ena av språken, skulle informanten då svara på sammanlagt 32 frågor. I enkäten ställdes först frågor om informantens bakgrund (frågorna 1–4 samt 5–6 respektive 29–30) och därefter fanns det flervalsfrågor och öppna frågor bl.a. om deras erfarenheter om att undervisa F2-elever (frågorna 7–18 respektive 31–42), hur ofta de på något särskilt tar hänsyn till invandrarelever i olika områden av språkundervisningen (frågorna 19–26 respektive 43–50) samt vilka åsikter lärarna har om hur invandrarelever generellt skulle kunna beaktas i språkundervisningen (frågorna 27–28 respektive 51–52). Det fanns även några frågor om invandrarelevers skolgång och språkinläring (frågorna 53–56).

Dessutom informerades i början av enkäten om hurdan definition jag använder för *invandrarelev*: i denna undersökning är *en invandrarelev* en elev som inte talar finska som sitt förstaspråk, dvs. han eller hon har lärt sig finska som sitt andraspråk oberoende av om han eller hon är född utomlands eller i Finland. Elevens förstaspråk får dock inte vara svenska, och tvåspråkiga elever vars förstaspråk var både finska och något annat språk (t.ex. om den ene föräldern inte kommer från Finland) uppfyller inte heller kriterierna för *invandrarelev* i denna studie. Meningen med att ställa dessa kriterier var att säkra att *invandrareleverna* i denna studie refererar till sådana elever som lär sig svenska eller tyska (delvis) genom ett språk som inte är deras förstaspråk. I vissa enkätfrågor (bl.a. nr 19–22 respektive 43–46 m.fl.) användes begreppet *icke-finskspråkiga invandrarelever* för att spara utrymme, men som det förklarades ovan och i början av enkäten (se bilaga 1), handlade denna undersökning om F2-elever.

Det uppstod dock ett problem med denna definition, som var tyskspråkiga elever som lär sig tyska. Detta hade jag inte beaktat när jag gjorde enkäten. Jag anser dock att detta inte påverkade undersökningen negativt, men det var i alla fall något som jag senare blev tvungen beakta när jag analyserade resultaten (se närmare bl.a. i avsnitt 6.3. samt kapitel 8).

I ett större stort antal enkätfrågor (frågorna 13–17, 37–41 samt 53–55) användes den s.k. *Likert-skalan* (fi. ”Likert-asteikko”, eng. ”Likert scale”) (se t.ex. Kalliopuska 2005: 117) I Likert-skalan finns det olika attitydpåståenden på vilka det skall väljas ett av följande fem alternativ: 1) *jag håller inte alls med*, 2) *jag håller inte med*, 3) *jag håller varken med eller emot*, 4) *jag håller med*, samt 5) *jag håller helt med*. Jag formulerade påståendena så att ju lägre värden man valde, desto mer negativt förhöll man sig till det som påstods (och vice versa). Dessutom användes i en del av frågorna (frågorna 19–24 respektive 43–48) följande fem svaralternativ: 1) *aldrig*, 2) *sällan*, 3) *då och då*, 4) *ganska ofta* och 5) *ofta*. I dessa frågor mättes hur ofta informanten beaktar invandrarelever i olika språkundervisningsområden. De ovannämnda värdena (1–5) underlättade analysen där medelvärden beräknades.

För att nå så många svensk- och tysklärare i hela Finland, skickade jag enkäterna till två lärarförbunds e-postlistor som var Svensklärarna i Finland (*Suomen ruotsinopettajat ry*) samt Tysklärarna i Finland (*Suomen saksanopettajat ry*). Enkäterna skickades till dessa två e-postlistor under våren 2013. Dessutom skickade jag separata e-postmeddelanden till några svensk- och tysklärare som jag personligen känner för att få ännu flera informanter till min undersökning. Efter flera påminnelsemeddelanden till e-postlistorna fick jag till slut in sammanlagt 72 svar. Av dessa 72 informanter svarade 64 på den svenska delen och 38 på den tyska delen (se närmare i avsnitt 6.1.).

5.3 Metod

Denna undersökning är till största delen kvantitativ, men det används även vissa kvalitativa metoder när resultaten analyseras. Så mycket jag vet har kvantitativa metoder inte använts mycket tidigare i sådana här undersökningar som handlar om hur

invandrarelever beaktas i språkundervisning (se även avsnitt 2.6.). Vissa forskningsfrågor i denna studie är dock sådana som endast kan undersökas kvalitativt, bl.a. forskningsfrågorna *Vilka är lärarnas generella tankar kring möjligheterna att ta hänsyn till invandrarelever i undervisning i svenska och tyska?* och *Hur drar lärare nytta av invandrarelevens språk- och kulturbakgrund i svensk- och tyskundervisningen?* (se bl.a. frågorna 25–28 samt 49–52 i bilagan).

I en kvantitativ undersökning samlas in fakta och studeras olika relationer i fakta (Bell 1993: 13). Då man använder kvantitativa metoder, har man som mål att t.o.m. dra generaliserande slutsatser av datan. Kvalitativa metoder används å sin sida när det viktigaste inte är att göra statistisk analys utan istället då det undersöks hur människor upplever sin värld. (Bell 1993: 13)

Olika metoder att samla in material är bl.a. enkäter, intervjuer och observeringar. Om enkäter används, är det viktigt att enkätfrågorna är välstrukturerade så att det finns färre problem när svaren analyseras. Ett stort problem med enkäter är dock att det är svårt att konstruera en enkät som fungerar bra i undersökningen, eftersom svarspersonerna måste kunna acceptera enkäten och svaren i enkäterna måste kunna tolkas entydigt. (Bell 1993: 74–75) En intervju kan däremot vara mycket mera anpassningsbar jämfört med enkäter, eftersom det i en intervjusituation är möjligt att ta hänsyn till nonverbala drag i svaren som vore omöjliga att se i skriftliga svar. Dessutom är det möjligt att bl.a. hitta på följdfrågor, och på detta sätt är det möjligt att utveckla och fördjupa svaren. Problematiskt med intervjuer är dock bl.a. att det tar mycket tid att genomföra en intervju – och dessutom betonar Bell bl.a. att det kan dröja lika länge att förbereda intervjufrågorna som det kan dröja med enkätfrågorna. (Bell 1993: 89)

I denna undersökning valde jag trots allt att genomföra en enkätundersökning p.g.a. att när meningen är att få in så många svar som möjligt, är det enklast att använda enkäter. Enligt Bell (1993: 63) är det normalt att om man har en enkätundersökning, blir det även en kvantitativ undersökning – men hon efterlyser att en enkätundersökning dock kan innehålla vissa kvalitativa drag. Dessutom är det ett bra alternativ att använda enkäter i opinionsundersökningar (se t.ex. Bell 1993: 18–19).

Svaren i denna undersökning analyseras deskriptivt. Det finns två stora kategorier att analysera statistik: beskrivande och analyserande statistik. Den förstnämnda ger en bild av det undersökta bl.a. genom diagram, figurer, procent och medelvärden, medan analytisk statistik, som även kan innehålla beskrivande analys, syftar på att dra slutsatser bl.a. utifrån en teori eller modell. I en deskriptiv studie förklaras hur saker och ting är, dvs. det viktigaste är inte att förstå korrelationer mellan olika saker och företeelser (Kalliopuska 2005: 111). Det är även viktigt att data och svar måste rapporteras så noggrant och tydligt som möjligt (Gries 2009: 3). Dessutom sammanfattar deskriptiv statistik datan, t.ex. med medelvärden (Ha & Ha 2012: 42).

Enligt min åsikt är det bäst att genomföra en deskriptiv analys av materialet i denna undersökning, eftersom detta besvarar undersökningens forskningsfrågor bäst – dvs. meningen är att utreda om informanter i undervisningen tar hänsyn till F2-elever, hurdana erfarenheter de har av dem och hur det generellt vore möjligt att beakta dessa elever i språkundervisningen. Meningen i denna undersökning är inte att hitta korrelationer mellan olika svar, för det skulle göra undersökningen alltför omfattande. Därför analyseras svaren deskriptivt, dvs. först presenteras med tabeller och/eller figurer hur svaren delades i olika frågor, och i vissa fall räknas medelvärdet av svaren. Svensk- och tysklärarnas svar jämförs dock med varandra.

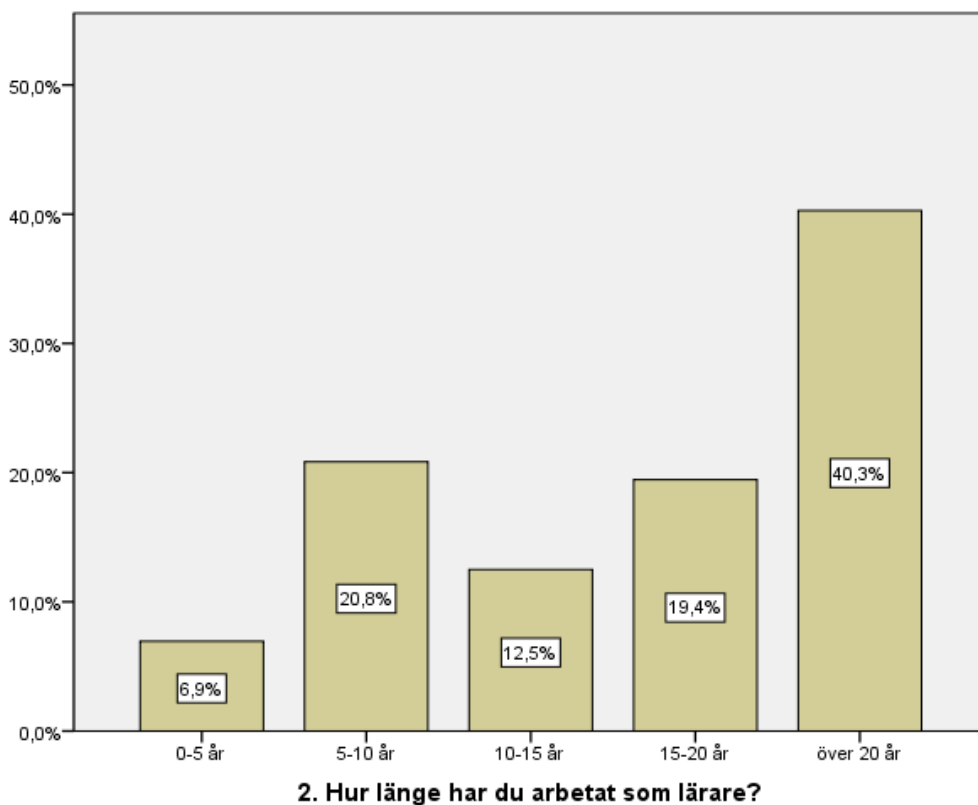
I denna undersökning analyserades svaren med hjälp av statistikprogrammet SPSS®, som var enkelt att använda och som dessutom var mycket praktiskt – alla tabeller och figurer som används i denna avhandling kunde göras med SPSS® med eventuell hjälp av skärmdumpar och bildbehandlingsprogrammet Paint®.

6 RESULTAT

I detta kapitel går jag igenom resultaten i enkätfrågorna. Först, i avsnitt 6.1., går jag igenom informanternas bakgrundsinformation (frågorna 1–4 i enkäten), och därefter i avsnitt 6.2. analyseras svensklärarnas och i avsnitt 6.3. tysklärarnas svar (enkätfrågorna 5–28 respektive 29–52). Sist, i avsnitt 6.4., går jag igenom attitydfrågorna för både svensk- och tysklärare (enkätfrågorna 53–56). Enkätfrågorna som förekommer i text, figurer, tabeller nedan är mina egna översättningar från finska.

6.1 Informanternas bakgrund

Totalt 72 lärare svarade på enkäten varav 68 var kvinnor. På frågan *Hur länge har du arbetat som lärare?* (fråga nr 2) fördelades svaren på följande sätt (se figur 1 nedan):



Figur 1. Fördelning av svar gällande informanternas arbetstid som lärare (enkätfråga nr 2)

Således hade drygt 40 % arbetat som lärare i över 20 år medan närmare 7 % varit i yrket endast i 0–5 år. 38 informanter (dvs. 52,8 %) undervisade i svenska, 11 informanter (15,3 %) undervisade i tyska och 23 informanter (31,9 %) undervisade i både svenska och tyska. Sammanlagt 61 informanter undervisade således i svenska och 34 informanter i tyska. Här bör dock nämnas att när jag sedan analyserade svaren i den svenska och tyska delen i enkäten, var det sammanlagt 64 informanter som svarade på frågorna i den svenska delen och 38 informanter som lämnade svar i den tyska delen. Jag antar att detta kunde bero på frågeställningen, eftersom fråga nr 3 lydde *Vilka språk undervisar du i?*, men däremot lydde frågorna 5 och 29 *Hur länge har du undervisat i svenska?* respektive *Hur länge har du undervisat i tyska?* Några informanter kan ha tolkat de senare frågorna så att det frågades hur länge de har undervisat i svenska/tyska under hela sin karriär medan den första frågan tolkades att betyda vilka språk informantens undervisade i då de fyllde i enkäten.

Bland informanterna undervisades det i följande språk utöver svenska och tyska: engelska (23 informanter), ryska (2 informanter), franska (2 informanter), spanska (1 informant) och finska (antingen som andraspråk eller som främmande språk; sammanlagt 3 informanter).

6.2 Svenska språket

I enkäten var frågorna 5–28 riktade till de informanter som undervisade i svenska (se bilaga 1). Fråga nr 5 lydde *Hur länge har du undervisat i svenska?*, och som det kan ses nedan i tabell 4, hade en stor majoritet, sammanlagt närmare 90 % av de 64 svensklärarna, undervisat i svenska i mera än 5 år.

Tabell 1. Fördelning av svar om hur länge informanterna hade undervisat i svenska (enkätfråga nr 5)

5. Hur länge har du undervisat i svenska?	Antal	%
i mindre än 2 år	3	4,7%
i 2-5 år	4	6,2%
i 5-10 år	17	26,6%
i 10-20 år	21	32,8%
i över 20 år	19	29,7%

I fråga nr 6 skulle informanterna sedan ange alla nivåer och kontexter de undervisat i (fi. *Oppilaitos*) där de hade undervisat i svenska. Som man kan se i tabell 2 nedan, undervisade en stor del av informanterna på högstadiet och/eller på gymnasiet, men även andra läroanstalter var representerade:

Tabell 2. Fördelning av svar gällande nivåer och kontexter där informanterna hade undervisat i svenska (enkätfråga nr 6)

6. Vad är det för nivåer och kontexter du har undervisat i svenska i? Du kan även välja flera alternativ.	Antal
på lågstadiet	13
på högstadiet	41
på gymnasiet	42
på yrkesskolan	11
på yrkeshögsskolan	4
vid universitet	3
på medborgarinstitut	10
någon annanstans, var?	12

Som det kan bemärkas ovan i tabell 2 ovan, hade alltså sammanlagt 12 informanter även undervisat någon annanstans än i de ovannämnda ställen. Det nämndes följande: företag (2 informanter), folkhögskola (2 informanter), yrkesutbildning för vuxna, arbetarinstitut, privata språkskolor, vuxengymnasium (som även har grundläggande utbildning), arbetsmarknadspolitiska kurser, församling, ämnesinstitution för hushållsvetenskap samt olika enheter inom yrkesutbildningen.

I frågorna nr 7 och 8 skulle informanterna ange hur många F2-elever de sammanlagt hade haft under hela lärarkarriären respektive under det innevarande läsåret. Se i tabell 3 nedan för hur svaren fördelades.

Tabell 3. Fördelning av svar om antal invandrarelever man hade haft under hela lärarkarriären respektive innevarande läsår (enkätfrågor nr 7 respektive 8)

		Antal	%
7. Hur många sådana invandrarelever vars förstaspråk inte är finska har du sammanlagt haft i dina undervisningsgrupper i skolämnet svenska under hela din lärarkarriär?	1-5	20	31,2%
	5-10	7	10,9%
	10-20	6	9,4%
	20-30	9	14,1%
	över 30	22	34,4%
8. Hur många sådana invandrarelever vars förstaspråk inte är finska har du sammanlagt haft i dina undervisningsgrupper i skolämnet svenska under detta läsår?	inte en enda	10	15,6%
	1-5	27	42,2%
	5-10	7	10,9%
	10-20	13	20,3%
	över 20	7	10,9%

Fråga nr 9 *Generellt sett, hurdana erfarenheter har du av icke-finskspråkiga invandrarelever och att undervisa dem i svenska?* var en viktig fråga, för den svarar direkt på min forskningsfråga om informanternas erfarenheter av F2-elever. Det är intressant att se att 54,7 % av informanterna hade neutrala och 43,8 % antingen positiva eller mycket positiva erfarenheter av invandrarelever i svenskan (se tabell 4).

Tabell 4. Fördelning av svar gällande generella erfarenheter av att undervisa invandrarelever i skolämnet svenska (enkätfråga nr 9)

9. Generellt sett, hurdana erfarenheter har du av icke-finskspråkiga invandrarelever och att undervisa dem i svenska?	Antal	%
mycket negativa	1	1,6%
negativa	0	0,0%
neutrala	35	54,7%
positiva	22	34,4%
mycket positiva	6	9,4%

Fråga nr 10 var en öppen fråga där informanterna skulle motivera sitt svar på den föregående frågan. Svaren kategoriserades grovt så att sammanlagt 18 informanter ansåg att F2-elever vanligtvis har positivare attityder gentemot att läsa svenska än de övriga eleverna och/eller att de vanligtvis är flitiga och företagsamma (se t.ex. citaten 2

och 5 nedan). Sammanlagt 18 informanter ansåg att F2-elever inte skiljer sig från de andra eleverna (citrat 1) – i denna kategori räknades även med sådana svar där det inte var möjligt att hitta något annat än bara neutrala attityder mot invandrarelever. 19 informanter skrev att de har varierande erfarenheter av F2-elever: det finns elever som är mycket bra men även elever som har stora svårigheter och/eller motivationsproblem osv. med svenskan (jfr. citat 3). Två informanter skrev att invandrarelever har stora svårigheter med svenskan, medan två informanter skrev att de beundrar invandrarelever bland annat för att de får bra resultat i svenskan (se citaten 4 och 5). Vidare skrev en informant att svenskan är mycket svår för dem, en informant att de inte riktigt gillar svenska och en annan att svenskan kanske inte är det viktigaste skolämnet för F2-elever. Här följer några exempel på svaren (översättningarna till svenska är mina egna):

1) ”He opiskelevat pääsääntöisesti samalla tavalla kuin muutkin, vaikka heillä on kielellisiä vaikeuksia enemmän. Opetus on kuitenkin myös osittain suomeksi.”
De pluggar vanligtvis på samma sätt som de andra också, även om de har mera språkliga problem. Undervisningen är dock också delvis på finska.

2) ”he ovat pääsääntöisesti hyväkäytöksiisiä, motivoituneita, ahkeria”
de är vanligtvis artiga, motiverade och flitiga

3) ”Monet maahanmuuttajaoppilaat eivät ole kovin motivoituneita, mutta jotkut taas ovat luokan parhaimmistoa.”
Många invandrarelever är inte särskilt motiverade medan några andra är bland de bästa i klassen.

4) ”siihen nähden, että he opiskelevat kieltä toisen kielen kautta, täytyy hattua nostaa, että oppivat. Oppikirjathan on tehty suomalais-ugrilaisen kielen pohjalta germaanisen kielen oppimiseen, oppilaan äidinkieli puolestaan voi olla täysin eri kieliperheestä eli kielen rakenne ja sanasto ovat molemmat haastavia. Mikäs heitä on opettaessa, täytyy vain huomioida tietyt jutut!”
När man tar hänsyn till att de lär sig ett språk genom ett annat språk så måste man lyfta på hatten för att de lär sig. Läroböckerna är ju gjorda för att lära sig ett germanskt språk på basis av ett finsk-ugriskt språk, elevens förstaspråk kan däremot vara från en helt annan språkfamilj, dvs. både språkets struktur och vokabulär är krävande. Det går väl an att undervisa dem, man måste bara ta hänsyn till vissa saker!

5) ”Ovat hyväkäyttöksisiä, oppivat hyvin, ovat kiinnostuneita koulusta. Ihailen heitä, että jaksavat vielä opiskella ruotsiakin, vaikka kotikielenä on ihan joku muu. Yksi albanialainen oppilas on vuosia sitten vapautettu ruotsista ja hän luki sillä aikaa S2 suomea.”

De är artiga, lär sig bra och är intresserade av skolan. Jag beundrar dem att de orkar att lära sig svenska också även om deras hemspråk är något helt annat. En albansk elev har för många år sedan befriats från att lära sig svenska och eleven läste finska som andraspråk under tiden.

I svaren på fråga nr 11 nämndes många förstaspråk som hade varit representerade i informanternas undervisningsgrupper i svenska. De oftast nämnda språken var ryska, estniska, arabiska, somaliska, engelska, kinesiska, vietnamesiska, turkiska, persiska och kurdiska. Dessutom nämndes många andra språk, bl.a. thai, spanska, albaniska, tyska, franska, kroatiska, serbiska, dari, afrikanska språk m.fl.

Fråga nr 12 var en öppen fråga där informanterna skulle beskriva sina F2-elevers kunskaper i finska. Jag delade in svaren grovt enligt följande kategorier: Invandrarelevernas kunskaper i finska är varierande, dvs. några har starka och några har svaga kunskaper i finska (28 informanter; se t.ex. citat 6 nedan); invandrarelever har vanligtvis bra eller ganska bra kunskaper i finska (24 informanter; se citaten 7 och 8); invandrarelevs finskkunskaper var tillfredsställande eller hyfsade (5 informanter; se citat 9); kunskaperna i finska var svaga eller ganska svaga (5 informanter). Resten av informanterna besvarade inte denna fråga eller tog inte ställning. Här följer exempel på svar som informanter lämnade på denna fråga:

6) ”Erittäin vaihteleva, joillain lähes äidinkielen omainen taito, jollain toisella taas muutaman sadan sanan varasto, kun Suomessa oltu pari vuotta.”

Mycket varierande, vissas kunskaper liknar dem som har finska som förstaspråk, några andra har däremot ordförråd på ett par hundra ord när de har varit i Finland i ett par år.

7) ”Heillä on aika hyvä taito, koska jos heidän suomen kielensä on heikko he saavat vapautuksen ruotsinkielen opetuksesta.”

De har ganska goda kunskaper, för om deras kunskaper i finska är svaga, befriats de från undervisning i svenska.

8) ”Hyvä peruskielitaito, ääntämisessä ei huomaa paljonkaan vierasta korostusta, sanojen taivutuksessa virheitä.”

Goda grundkunskaper, i uttalet märker man inte mycket främmande brytning, i ordböjningarna förekommer fel.

9) ”kohtalainen, mutta joskus on tunne, ettei oppilas aina ole ymmärtänyt kaikkea”

hyfsade kunskaper, men ibland har man känslan att eleven inte alltid har förstått allt

Efter dessa frågor följde fem påståenden till vilka informanterna skulle ta ställning enligt skalan *jag håller inte alls med; jag håller inte med; jag håller varken med eller emot; jag håller med* samt *jag håller helt med*.

Det första av dessa påståenden (nr 13) lydde: *Jag anser att invandrareleverna vanligtvis är aktiva i svensklektionerna*. Drygt hälften, 51,5 % höll med om detta påstående, helt eller delvis. Följande påstående (nr 14) var *Invandrareleverna tycker vanligtvis om att lära sig svenska*. Nära hälften, 48,4 %, svarade att de varken höll med eller emot, medan totalt 40,6 % av informanterna höll med eller helt med. Det tredje (nr 15) var däremot *Invandrareleverna får vanligtvis bättre betyg i svenska än de finskspråkiga eleverna*. Här var majoriteten, 46,9 %, av den åsikten att påståendet helt eller delvis inte stämmer. Det fjärde (nr 16) lydde *Ju sämre kunskaper i finska eleven har, desto mindre framgång har han/hon i att lära sig svenska enligt mina erfarenheter*, och totalt 62,5 % av informanterna höll med eller helt med detta. Det sista av dessa fem påståenden (nr 17) lydde *Jag har märkt att invandrareleverna vanligtvis gör sådana fel i svenskan som de finskspråkiga eleverna inte vanligtvis gör*. Exakt hälften av informanterna svarade *jag håller varken med eller emot* medan sammanlagt 31,2 % svarade dock att påståendet helt eller delvis inte stämmer (se vidare tabell 5 nedan). I tabell 6 ses däremot medelvärdena i svaren på frågorna 13–17 – *jag håller inte alls med* har värde 1 medan *jag håller helt med* värde 5 osv. (se även avsnitt 5.2.).

Tabell 5. Fördelning av svar gällande bl.a. om invandrarelevers aktivitet, inställning och färdigheter i svenska respektive feltyper (enkätfrågor nr 13–17)

	Jag håller inte alls med		Jag håller inte med		Jag håller varken med eller emot		Jag håller med		Jag håller helt med	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
13. Jag anser att invandrareleverna vanligtvis är aktiva i svensklektionerna.	0	0,0%	6	9,4%	25	39%	26	41%	7	11%
14. Invandrareleverna tycker vanligtvis om att lära sig svenska.	0	0,0%	7	11%	31	48%	19	30%	7	11%
15. Invandrareleverna får vanligtvis bättre betyg i svenska än de finskspråkiga eleverna.	1	1,6%	29	45%	27	42%	3	4,7%	4	6,2%
16. Ju sämre kunskaper i finska eleven har, desto mindre framgång har han/hon i att lära sig svenska enligt mina erfarenheter.	2	3,1%	9	14%	13	20%	31	48%	9	14%
17. Jag har märkt att invandrareleverna vanligtvis gör sådana fel i svenskan som de finskspråkiga eleverna inte vanligtvis gör.	5	7,8%	15	23%	32	50%	8	12%	4	6,2%

Tabell 6. Medelvärdena i svaren på frågorna i tabell 5 (enkätfrågor nr 13–17)

Fråga nr 13	Fråga nr 14	Fråga nr 15	Fråga nr 16	Fråga nr 17
3,53	3,41	2,69	3,56	2,86

I fråga nr 18 var sedan meningen att om informanten svarade på fråga nr 17 antingen *jag håller med* eller *jag håller helt med*, skulle hon eller han ge exempel på sådana fel som elever med annat förstaspråk än finska brukar göra. Här följer några svar som representerar en stor del av svaren som jag fick in:

10) ”Oppilaan kielitausta vaikuttaa kielen opiskeluun, esimerkiksi kirjainten a ja ä sekä o ja ö erottaminen voi olla hankalaa.”

Elevens språkbakgrund påverkar språkinläringen, t.ex. det kan vara svårt att skilja mellan bokstäverna a och ä samt o och ö.

11) ”sanajärjestysvirheitä ja ongelmia substantiivin deklinaatioiden valinnassa”
ordföljdfel och problem med val av substantivdeklinationer

12) ”suomen kielen sanat, jotka muistuttavat toisiaan menee helposti sekaisin ja sitä kautta näkyy käännöslauseissa. Lauserakenteet voivat olla jostain toisesta kielestä. Jotkut sanonnat yms. ovat haettu jostain minulle vieraasta kielestä.”

de finska ord som liknar varandra blandas lätt ihop och det kan man se i översättningssatser. Satsstrukturer kan komma från något annat språk. Några fraser o.dyl. har hämtats från något för mig främmande språk.

I frågorna 19–24 (se bilaga 1) ställdes frågor om hur informanterna tar hänsyn till invandrarelever inom olika områden i svenskundervisningen: i grammatikundervisning (fråga nr 19), i vokabulärundervisning (nr 20), i uttalsundervisning (nr 21), i ordtest eller kursprov (nr 22), att dra nytta av F2-elevens språk- och kulturkunskaper (nr 23) samt att låta F2-eleven använda sitt förstaspråk som hjälp (nr 24). I dessa frågor fanns det följande svarsalternativ: *aldrig, sällan, då och då, ganska ofta* samt *ofta* (se avsnitt 5.2.).

Hur svaren på frågorna 19–24 exakt fördelades kan ses i tabell 8 på följande sida, medan i tabell 7 nedan visas medelvärdena i svaren på dessa sex frågor. Som det kan ses, verkar informanterna som undervisar i svenska oftast på något särskilt sätt ta hänsyn till F2-elever när informanterna lär eleverna grammatik och vokabulär, medan i uttalundervisningen och i kursprov eller ordprov sker detta minst.

Tabell 7. Medelvärdena i svaren på frågorna i tabell 8 (enkätfrågor nr 19–24)

Fråga 19	Fråga 20	Fråga 21	Fråga 22	Fråga 23	Fråga 24
2,86	2,83	2,33	2,34	2,69	2,62

Tabell 8. Fördelning av svar gällande hur ofta informanterna tar hänsyn till invandrarelever inom språkundervisningens olika områden (enkätfrågor nr 19–24)

	Aldrig		Sällan		Då och då		Ganska ofta		Ofta	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
19. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i din undervisning när du lär eleverna svensk grammatik?	9	14%	18	28%	17	27%	13	20%	7	11%
20. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i din undervisning när du lär eleverna svensk vokabulär?	10	16%	16	25%	20	31%	11	17%	7	11%
21. Hur ofta har du på något särskilt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i din undervisning när du lär eleverna svenskt uttal?	18	28%	25	39%	10	16%	4	6,2%	7	11%
22. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i din undervisning när ni har ordtest eller kursprov i svenskan?	18	28%	19	30%	16	25%	9	14%	2	3,1%
23. Hur ofta har du på något särskilt sätt dragit nytta av de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i din svenskundervisning (t.ex. deras språkkunskaper eller kulturerfarenheter)?	11	17%	15	23%	25	39%	9	14%	4	6,2%
24. Hur ofta har du i din svenskundervisning bett invandrarelevorna att tänka på hur något ord/någon mening skulle sägas på deras eget förstaspråk så att eleven förstår den ifrågavarande saken bättre?	14	22%	21	33%	11	17%	11	17%	7	11%

Följande fråga var öppen och löd *Ge konkreta exempel på hur du på något särskilt sätt har tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrarelevorna i svenskundervisningen (nr*

25). När svaren delades grovt in i kategorier, visade det sig att de vanligaste svarstyperna var att använda något annat språk (t.ex. elevens förstaspråk eller något helt annat språk) som hjälpmedel (se t.ex. citaten 14, 15 och 18 nedan), att berätta om betydelsen av okända finska ord (jfr citat 13) och/eller kulturella företeelser för eleverna samt att göra förenklade prov (se t.ex. citat 17) och/eller att helt enkelt ge eleven extra hjälp (se t.ex. citat 16). Det nämndes även bl.a. läraren kan tala enklare finska (citat 19), läraren kan berätta om olika inläringstekniker, att hindra eleven att alltid jobba med samma kompis, att låta eleven använda ordbok el.dyl. och att komma ihåg att berömma eleven. Nedan följer några svar:

13) ””Joudun” toimimaan myös S2-opettajana, koska sanastossa on välillä heille epäselviä suomalaisia sanoja. Johdattaminen ruotsalaiseen ja suomenruotsalaiseen kulttuuriin on heille selvästi vieraampaa, koska suuri osa mamuista ei vietä kristillisiä juhlia. Joskus joudun miettimään saako sanoja påsk, jul käyttää ja niistä puhua, jos tiedän ryhmässä olevan oppilaita, joilla on kotoa käsin tiukan kielteiset säännöt Suomen luterilaista uskontoa kohtaan.”

Jag ”måste” också vara lärare i finska som andraspråk, eftersom det ibland kan finnas för dem okända finska ord i vokabulären. Att leda dem till svensk eller finlandssvensk kultur är tydligen mera främmande för dem, eftersom en stor del av invandrareleverna inte firar kristliga fester. Ibland måste jag fundera på om man får använda orden ”påsk”, ”jul” eller tala om dem om jag vet att det finns sådana elever i gruppen som hemifrån har fått stränga negativa regler gentemot den finländska lutherska religionen.” ...

14) Esim. luetun ymmärtämässä olen antanut oppilaiden käyttää suomen/englannin sijaan jotain yksittäistä sanaa jostain muusta osaamastani yhdeksästä kielestä, selittämään sanoja tai piirtämään vastauksiaan.” ...

T.ex. i läsförståelse har jag låtit eleverna använda något enstakt ord på något annat språk som jag kan istället för finska/engelska , förklara ord eller rita sina svar.

15) ”ennen kuullunymmärtämisen tehtäviä olen käynyt tehtävät läpi ja varmistanut, että oppilas ymmärtää mitä kysytään ja mitä pitää tehdä. Sanakokeissa olen laittanut sanat sekä suomeksi että englanniksi tai venäjäksi niin paljon kuin olen osannut.”

före hörförståelseuppgifter har jag gått igenom uppgifterna och försäkrat mig om att eleven förstår vad som frågas och vad han eller hon måste göra. I ordtest har jag

skrivit orden både på finska och antigen på engelska eller på ryska så mycket som jag har kunnat.

16) ”Eriytän samalla tavalla kuin heikkoja opiskelijoita, eli tekevät vähemmän tehtäviä ja opettelevat vain osan fraaseista.”

Jag differentierar på samma sätt som de svaga eleverna, dvs. de gör färre uppgifter och lär sig bara en del av fraserna.

17) ”Esim. kokeessa antamalla lisää aikaa. Suulliset kokeet.”

T.ex. genom att ge mera tid i provet. Muntliga prov.

18) ”Kielioppia opeteltaessa olemme miettineet, miten asia ilmaistaan heidän äidinkielessään. Sanaston opiskelussa olemme käyttäneet apuna mm. googlen kuvahakua ja muita visuaalisia välineitä.”

När man lär sig grammatik så har vi funderat på hur saken sägs på deras förstaspråk. När man lär sig vokabulär, har vi dragit nytta av bl.a. Google Bilder och andra visuella hjälpmedel.

19) ”Olen helpottanut opetuksessa käyttämänni suomen kieltä. Olen myös kiinnittänyt heidän huomiotaan erityisesti eri vokaalien oikeinkirjoitukseen, etteivät a, ä, ö, o ja å menisi niin usein sekaisin.”

Jag har förenklat finskan som jag använder i undervisningen. Jag har också riktat deras uppmärksamhet på rättstavningen av olika vokaler så att a, ä, ö, o och å inte skall blandas ihop så ofta.

20) ”Ryhmät olivat tuolloin niin isoja (n.30 opiskelijaa) ettei juuri mahdollisuutta oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen ollut.”

Grupperna var så stora då (ca 30 elever) att det inte riktigt var möjligt att ta individuellt hänsyn till eleverna.

I fråga nr 26 skulle informanterna ge konkreta exempel på hur de hade dragit nytta av F2-elevernas språk- och kulturkunskaper. Här svarade ett stort antal informanter att de brukar jämföra den finska och svenska kulturen med invandrarelevens ursprungskultur, t.ex. fester, religioner, samhällen, mat, beteenden osv., och det är viktigt att invandrareleven får berätta om sina egna erfarenheter (se t.ex. citaten 22, 23 och 25 nedan). Ett relativt stort antal informanter svarade även att de brukar jämföra hur olika saker sägs på olika språk. Utöver dessa två stora kategorier nämndes även bl.a. att det

finns elever som har bott i Sverige och som bl.a. vet mycket om Sverige. Läraren brukar också motivera de omotiverade eleverna genom att använda invandrareleven som ett uppmuntrande exempel, så som i citat 21 nedan. Här följer några svar:

21) ” ... Mamuopiskelija on joutunut ylittämään monia esteitä päästäkseen lukioon, jota pidämme itsestäänselvänä ja tylsänä. Pysin herättelemään välillä lukiossa heikosti menestyvillä halua opiskeluun ja pinnistelyyn. Itsestäänselvä rauha ja hyvinvointi ja hyvä, ilmainen koulu on maailmalla harvinaista.”

... En invandrarelev har varit tvungen att ta sig över många hinder för att komma in i gymnasiet som vi anser vara självklart och tråkigt. Jag försöker ibland väcka de elever som inte uppnår goda resultat på gymnasiet så att de får en vilja att försöka att studera. Självklar fred och välstånd samt en bra, gratis skola är sällsynt i världen.

22) ”kun puhutaan kulttuurista vertailemme usein, miten eri maissa asioita on tapana tehdä. maahanmuuttajat kertovat yleensä mielellään omista kokemuksistaan, ja muut oppilaat kuuntelevat mielellään”

när man talar om kultur så jämför vi ofta hur man brukar göra saker i olika länder. Invandrareleverna brukar gilla att berätta om sina egna erfarenheter, och de andra eleverna lyssnar gärna.

23) ”Opiskelijat saavat kertoa omasta kulttuuristaan ja verrata omaa kulttuuriaan pohjoismaiseen kulttuuriin”

Eleverna kan berätta om sin egen kultur och jämföra sin egen kultur med den nordiska kulturen

24) ”oppilaat keksivät joskus itse omia esimerkkejä, kuinka joku sana muistuttaa jotain heidän kielensä samaa tai eri sanaa”

eleverna hittar ibland på egna exempel på hur något ord liknar något samma eller något annat ord i deras språk ”

25) ... sinuttelu / teittely, kohteliaisuusfraasit, lainasanojen käyttö / englannin vaikutus omassa kielessä”

... duande/niande, artighetsfraser, användande av lånord/engelskans inverkan i det egna språket

Nästa fråga (nr 27) löd *På vilka sätt skulle läraren enligt din åsikt överhuvudtaget kunna ta hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna när han/hon lär eleverna*

svenska? Det var många olika sätt som föreslogs, men mest svarades att elevens språk- och/eller kulturbakgrund kunde användas som hjälpmedel (se t.ex. citat 30 nedan). Populära förslag var även att läraren vid behov ger eleven mera hjälp (citat 28) och eventuellt motiverar eller uppmuntrar eleven. Det föreslogs mycket även att läraren bör se till att eleven har förstått bl.a. anvisningar och svåra ord (se citat 26), samt det är även viktigt att läraren vid behov talar sådan finska som invandrareleven kan förstå bättre. Ett stort antal informanter konstaterade dock även att det är svårt eller t.o.m. omöjligt att ta hänsyn till invandrarelever särskilt om undervisningsgruppen är stor. Dessutom föreslogs bl.a. att uppgiftstyper (se citat 29) och hur man arbetar i klassrummet kan hjälpa invandrareleven (citat 27), det kan finnas kulturskillnader som både läraren och eleven borde vara medvetna om, undervisning på målspråket vore ett bra alternativ enligt några (jfr citat 32), att eleverna inte borde arbeta med samma kompis hela tiden utan med olika elever samt att läraren ibland kan göra annorlunda uppgifter för invandrarelever. Nedan har jag skrivit ner några svar:

26) ”Ainakin tulee tarkistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävänannot ja opettaja voi pyrkiä huomioimaan sen, että kielitaustasta riippuen eri asiat voivat olla haastavia eri oppilaille.”

Åtminstone bör man försäkra sig om att eleverna har förstått uppgiften och läraren kan försöka ta hänsyn till att beroende av språkbakgrunden kan olika saker vara krävande för olika elever.

27) ”Antaa heidän käyttää apuna haluamaansa sanakirjaa ja kielioppikirjaa oppitunnilla.”

Att låta dem använda ordboken eller grammatikboken som de vill under lektionen.

28) ”Arvioinnissa täytyy joustaa, mutta jos opiskelija [sic!] aikoo kirjoittaa ruotsin yo-kokeen, täytyy myös vaatia tiettyä tasoa. Tosin yo-kokeeseen voi laittaa maininnan, että opiskelijan [sic!] äidinkieli ei ole suomi.”

Man måste vara flexibel i bedömningen, men om eleven skall ta provet i svenska i studentskrivningarna, måste man kräva en viss nivå. Man kan visserligen nämna i provet i studentskrivningarna att elevens förstaspråk inte är finska.

29) ”Ensimmäisenä tulee mieleen se että välttää kieliopin liiallista korostamista ja pyrkii opettamaan asioita paljon suullisten harjoitusten kautta.”

Vad jag först kommer på är att undvika att betona grammatiken för mycket och att vara ute efter att undervisa saker mycket genom muntliga uppgifter.

30) ”Jos oppilaan taustat suomen kielessä ovat heikommat, voisi rakenteita mahdollisesti yrittää verrata äidinkielen rakenteisiin, tai vastaavasti jonkin yhteisen kielen, esim. Englannin rakenteisiin.”

Om elevens bakgrunder i finska språket är svagare, kunde man möjligen jämföra strukturerna med förstaspråkets strukturer eller med något gemensamt språk, t.ex. med engelskans strukturer.

31) ”positiivisena esimerkkinä muille monipuolisesta kielitaidosta ...”
att använda eleven som ett positivt exempel på mångsidiga språkkunskaper ...

32) ”... Sanaston opiskelua paljon yksikielisesti esim. kuvia hyödyntäen.”
... Att lära sig vokabulär enspråkigt mycket t.ex. genom att dra nytta av bilder.

I fråga nr 28 skulle informanterna föreslå hur svensklärarna generellt skulle kunna dra nytta av F2-elevernas språk- och kulturkunskaper. Det föreslogs ofta att invandrarelever, när det behandlas vissa kulturteman i undervisningen, t.ex. kunde berätta om sin kultur, det kunde göras jämförelser mellan kulturer och att det kunde jämföras hur olika saker sägs på olika språk (både vokabulär och strukturer; se t.ex. citaten 33 och 36 nedan). Här följer några svar:

33) ”Erilaiset kulttuuriin ja tapoihin liittyvät keskustelunaiheet motivoivat eri taustoista tulevia opiskelijoita aina. Sanastoa opiskellessa olisi varmaan opiskelijaa motivoivaa, jos välillä kysyttäisiin, mitä jokin asia on hänen äidinkielellään.”

Olika samtalsämnen som har något med kultur och vanor att göra motiverar elever som kommer från olika bakgrunder. När man lär sig vokabulär, skulle det sannolikt motivera eleven om man ibland frågade hur någonting heter på elevens förstaspråk.

34) ”Heidän kauttaan suomalaiset voivat oppia small talkia sekä kommunikatiivisuutta. He myös usein uskaltavat puhua rohkeasti pelkäämättä virheitä.”

Genom dem kan finländare lära sig småprat och att vara kommunikativa. De vågar också prata modigt utan att vara rädda för fel.

35) ”Jos oppilaan äidinkieli on lähellä ruotsinkieltä, voi tätä seikkaa käyttää hyödyksi.”

Om elevens förstaspråk ligger nära svenskan, kan man dra nytta av detta.

36) ” ... Olis kyllä ihan huippu joku substantiivin taivutuksen vertailu somalin kieleen. Jos sen sais kirjallisena, niin sitä voisi sitten käyttää myöhemmin muiden oppilaiden kanssa.”

... Det vore nog toppen med någon slags jämförelse av substantivböjningen med somaliska språket. Om man fick det skriftligt så skulle man sedan kunna använda det senare med de andra eleverna.

37) ” ... Ei saa kuitenkaan jatkuvasti "nostaa" maahanmuuttajaoppilasta esiin ryhmästä. Kaikki ovat samanarvoisia ryhmässä.”

... Man får dock inte hela tiden "lyfta fram" invandrareleven i gruppen. Alla är likvärdiga i gruppen.

Det föreslogs även bl.a. att invandrareleverna kunde vara ett bra exempel på att det lönar sig att behärska många språk. Många svarade vidare att de inte kan säga någonting eller att de inte har tänkt på temat. Det skrevs även att inte alla invandrarelever vill att deras språk- och kulturkunskaper används i undervisningen.

6.3 Tyska språket

I enkäten var sedan frågorna 29–52 riktade till de informanter som undervisade i tyska (se bilaga 1), och i detta avsnitt går jag igenom svaren på dessa enkätfrågor.

I fråga nr 29 kunde det bemärkas bl.a. att närmare hälften (47,4 %) hade undervisat i tyska i över 20 år (se tabell 9 nedan).

Tabell 9. Fördelning av svar gällande hur länge informanterna hade undervisat i tyska (enkätfråga nr 29)

29. Hur länge har du undervisat i tyska?	Antal	%
i mindre än 2 år	2	5,3%
i 2-5 år	1	2,6%
i 5-10 år	11	28,9%
i 10-20 år	6	15,8%
i över 20 år	18	47,4%

Totalt 27 informanter angav att de hade undervisat på högstadiet, medan 27 informanter hade undervisat på gymnasiet och 13 på lågstadiet. Se tabell 10 nedan för vidare information.

Tabell 10. Fördelning av svar om nivåer och kontexter där informanterna hade undervisat i tyska (enkätfråga nr 30)

30. Vad är det för nivåer och kontexter du har undervisat i tyska i? Du kan välja även flera alternativ.	Antal
på lågstadiet	13
på högstadiet	27
på gymnasiet	27
på yrkesskolan	4
på yrkeshögsskolan	2
vid universitet	0
på medborgarinstitut	6
någon annanstans, var?	3

Dessutom nämndes privata språkskolor (2 informanter), yrkesinstitut samt sommaruniversitet. Det kan alltså konstateras att de flesta av informanterna för det mesta undervisade eller hade undervisat i grundskolan eller på gymnasiet.

I följande två frågor skulle informanterna ange hur många F2-elever de hade haft i sina tyskkurser under hela sin lärarkarriär respektive under det innevarande läsåret (frågorna nr 31 och 32). Som det kan ses nedan i tabell 11, angav hälften av informanterna att de under hela sin lärarkarriär endast hade haft 1–5 F2-elever, och totalt 84,2 % svarade att de under läsåret ifråga hade haft färre än fem F2-elever i sina undervisningsgrupper.

Tabell 11. Fördelning av svar gällande antal invandrarelever informanterna hade haft i skolämnet tyska under hela lärarkarriären respektive innevarande läsår (enkätfrågor nr 31 respektive 32)

		Antal	%
31. Hur många sådana invandrarelever vars förstaspråk inte är finska har du sammanlagt haft i dina undervisningsgrupper i skolämnet tyska under hela din lärarkarriär?	1-5	19	50,0%
	5-10	8	21,1%
	10-20	7	18,4%
	20-30	0	0,0%
	över 30	4	10,5%
32. Hur många sådana invandrarelever vars förstaspråk inte är finska har du sammanlagt haft i dina undervisningsgrupper i skolämnet tyska under detta läsår?	inte en enda	13	34,2%
	1-5	19	50,0%
	5-10	3	7,9%
	10-20	2	5,3%
	över 20	1	2,6%

I fråga nr 33 skulle informanterna sedan ange hurdana erfarenheter de i allmänhet har haft av att undervisa F2-elever. En så stor andel som 76,3 % hade antingen positiva eller mycket positiva erfarenheter medan resten (23,7 %) hade neutrala (se tabell 12 nedan). Det finns alltså en skillnad mellan tysk- och svensklärarens åsikter, eftersom majoriteten (54,7 %) av svensklärarna hade neutrala erfarenheter (se tabell 4 i avsnitt 6.2.)

Tabell 12. Fördelning av svar om generella erfarenheter av att undervisa invandrarelever i skolämnet tyska (enkätfråga nr 33)

33. Generellt sett, hurdana erfarenheter har du av icke-finnspråkiga invandrarelever och att undervisa dem i tyska?	Antal	%
mycket negativa	0	0,0%
negativa	0	0,0%
neutrala	9	23,7%
positiva	19	50,0%
mycket positiva	10	26,3%

I fråga nr 34 skulle informanterna sedan motivera sitt svar på den föregående frågan. Majoriteten av informanterna skrev att F2-elever vanligtvis har positiva attityder gentemot att lära sig tyska (jfr t.ex. citat 39). Därefter var de vanligaste svaren att invandrareleverna inte skiljer sig från de andra eleverna samt att informantens attityder gentemot invandrareleverna är neutrala. Dessutom skrevs det bl.a. att det är trevligt att

undervisa invandrarelever p.g.a. elevernas flerspråkighet som bakgrund (cit. 40), att invandrarelever vanligtvis är artiga (jfr citat 41) samt att inte alla informanter har haft positiva erfarenheter av att undervisa invandrarelever i tyska (se citat 38). Dessutom har några informanter haft tyskspråkiga elever i sina grupper. Här följer några svar:

38) ”ainakaan tämänvuotinen venäjänkielinen opiskelija ei osoittanut suurempaa osaamista tai intoa saksaan”

åtminstone har den ryskspråkiga eleven i år visat varken större färdigheter eller intresse för tyskan

39) ”Jos he opiskelevat saksaa, heidän motivaationsa oppimiseen on jo korkealla!”

Om de lär sig tyska, är deras motivation till att lära sig redan stor!

40) ”Koska osaa jo useampia kieliä, on helpompi oppia niitä lisää.”

Eftersom de redan behärskar flera språk, är det lättare att lära sig mera.

41) ”Ovat fiksua oppilaita. Heillä on ehkä kokemusta erilaisesta koulukulttuurista kuin meidän. Käyttäytyvät hyvin, opiskelevat niin kuin pitääkin, kunnioittavat opettajaa, esim kiittävät oppitunnin jälkeen jne. toisin kuin suomalaiset opiskelijat, joista osa käyttäytyy nykyään hyvin itsekkäästi eivätkä opiskele kotona mitään. Maahanmuuttajaoppilaat ovat avarakatseisempia ja ovat nähneet muutakin kuin nämä kotikulmat.”

De är smarta elever. De har erfarenheter av en skolkultur som är olik jämfört med vår. De beter sig väl, pluggar som det borde pluggas, respekterar läraren, t.ex. tackar efter lektionen osv. vilket är något som de finska eleverna inte gör, av vilka en del beter sig så själviskt nuförtiden och gör ingenting hemma. Invandrareleverna är vidsyntare och har sett även något annat än dessa hemtrakter.

I fråga nr 35 nämnde informanterna sedan så många förstaspråk som de bara kunde minnas som hade varit representerade i deras undervisningsgrupper i tyska. Språket som nämndes oftast var ryskan, och dessutom nämndes estniska, engelska, somali, tyska dari, turkiska, spanska och vietnamesiska åtminstone fyra gånger var. Vidare nämndes bl.a. kroatiska, albaniska, arabiska, kinesiska, franska, kurdiska, bosniska, ungerska, serbiska, thai och italienska. När dessa svar jämförs med fråga nr 11, märks det att inte alla förstaspråk är bland de största i både svensk- och tysklärarnas svar.

Därefter skulle informanterna beskriva sina F2-elevens språkkunskaper i finska (fråga nr 36). Majoriteten skrev att eleverna vanligtvis har goda eller ganska goda kunskaper i finska – det näst populäraste svaret var varierande, dvs. en del har goda medan en del har svaga kunskaper i finska. Några informanter skrev dock att elevernas finska är antingen tillfredställande eller dålig/ganska dålig. Här kan dock ses en tydlig skillnad mellan svensk- och tysklärarnas uppfattningar om invandrarelevernas kunskaper i finska, dvs. enligt tysklärarna är invandrarelevernas kunskaper i finska tydligt starkare än enligt svensklärarna. Resultatet var förväntat, eftersom jag anser att de invandrarelever som lär sig tyska i skolan är först och främst mera motiverade p.g.a. att tyskan är frivillig. Dessutom börjar antagligen sådana invandrarelever vars kunskaper i finska i genomsnitt är goda lära sig frivilliga språk i skolan.

Frågorna 37–41, likadant som frågorna 13–17 i avsnitt 6.2., var påstående. I det första, *Jag anser att invandrareleverna vanligtvis är aktiva i tysklektionerna* (nr 37), höll totalt 73,7 % med eller helt med. I det andra, *Invandrareleverna tycker vanligtvis om att lära sig tyska* (nr 38), var totalt 76,3 % av informanterna av den åsikten att påståendet helt eller delvis stämmer. Det tredje påståendet löd *Invandrareleverna får vanligtvis bättre betyg i tyska än de finskspråkiga eleverna* (nr 39), och här höll 57,9 % varken med eller emot. I det fjärde, *Ju sämre kunskaper i finska eleven har, desto mindre framgång har han/hon i att lära sig tyska enligt mina erfarenheter* (nr 40), höll 42,1 % varken med eller emot, men sammanlagt 31,6 % höll med eller helt med. Till slut löd det femte påståendet *Jag har märkt att invandrareleverna vanligtvis gör sådana fel i tyskan som de finskspråkiga eleverna inte vanligtvis gör* (nr 41), och majoriteten (47,4 %) höll varken med eller emot påståendet medan totalt 34,2 % ansåg att det delvis eller helt inte stämmer (se tabell 13 nedan). I tabell 14 kan det å sin sida ses medelvärdena på alla dessa påståendefrågor.

Tabell 13. Fördelning av svar gällande bl.a. om invandrarelevs aktivitet, inställning och färdigheter i svenska respektive feltyper (enkätfrågor nr 37–41)

	Jag håller inte alls med		Jag håller inte med		Jag håller varken med eller emot		Jag håller med		Jag håller helt med	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
37. Jag anser att invandrareleverna vanligtvis är aktiva i tysklektionerna.	0	0,0%	1	2,6%	9	24%	22	58%	6	16%
38. Invandrareleverna tycker vanligtvis om att lära sig tyska.	0	0,0%	1	2,6%	8	21%	23	61%	6	16%
39. Invandrareleverna får vanligtvis bättre betyg i tyska än de finskspråkiga eleverna.	1	2,6%	9	24%	22	58%	5	13%	1	2,6%
40. Ju sämre kunskaper i finska eleven har, desto mindre framgång har han/hon i att lära sig tyska enligt mina erfarenheter.	2	5,3%	8	21%	16	42%	10	26%	2	5,3%
41. Jag har märkt att invandrareleverna vanligtvis gör sådana fel i tyskan som de finskspråkiga eleverna inte vanligtvis gör.	3	7,9%	10	26%	18	47%	7	18%	0	0,0%

Tabell 14. Medelvärdena i svaren på frågorna i tabell 13 (enkätfrågor nr 37–41)

Fråga 37	Fråga 38	Fråga 39	Fråga 40	Fråga 41
3,87	3,89	2,89	3,05	2,76

En del av informanterna ansåg dock att invandrareleverna gör sådana fel i tyskan som de finskspråkiga eleverna inte vanligtvis gör, och i fråga nr 42 skulle informanterna ge exempel på sådana fel. Det nämndes att det kan förekomma fel bl.a. i satsstruktur, ordföljd eller uttal (jfr citaten 42 och 43) samt antagligen elevens förstaspråks inverkan på målspråket (t.ex. citat 44). En del kunde eller ville inte ge några exempel. Här finns några exempel på svaren som jag fick in:

42) ”Riippuu tietysti oppilaan äidinkielestä, mutta yleisin ero on ollut kirjoitusvirheet ja sanajärjestysvirheet.”

Det beror naturligtvis på elevens förstaspråk, men den vanligaste skillnaden har varit stavningsfel och ordföljdfel.

43) ”Somalioppilaan on hankala ääntää ch-äänettä, mistä useimmat suomenkieliset selviytyvät hyvin.”

Det är svårt för en somalisk elev att uttala ch-ljudet som de flesta av de finskspråkiga eleverna klarar av.

44) ”virheet johtuvat yleensä siitä että asiat opetetaan suomen kieliopin kannalta, jolloin oppilas ei ole tullut ajatelleeksi asiaa varsinaisesti suomen kieli lähtökohtana”

felen beror vanligtvis på att sakerna lärs ut på basis av det finska språket då eleven inte har tänkt på saken med finska som utgångspunkt.

Likadant som frågorna 19–24 i avsnitt 6.2., handlade frågorna 43–48 om hur ofta informanterna tar hänsyn till invandrarelever i olika områden i tyskundervisningen: i grammatikundervisning (nr 43), i vokabulärundervisning (nr 44), i uttalsundervisning (nr 45), i ordtest och kursprov (nr 46), att dra nytta av F2-elevers språk- och kulturkunskaper (nr 47) samt att låta F2-eleven att använda sitt eget förstaspråk som hjälp. I tabell 16 på följande sida ses exakt hur svaren fördelades, medan i tabell 15 nedan visas medelvärdena. Det kan märkas att medelvärdena skiljer sig lite mellan svensk- och tysklärarnas svar (se tabell 7 i avsnitt 6.2. samt avsnitten 7.1. och 7.2. för vidare diskussion)

Tabell 15. Medelvärdena i svaren på frågorna i tabell 15 (enkätfrågor nr 43–48)

Fråga 43	Fråga 44	Fråga 45	Fråga 46	Fråga 47	Fråga 48
2,53	2,61	2,32	2,47	2,97	2,42

Tabell 16. Fördelning av svar om hur ofta man tar hänsyn till invandrarelever inom språkundervisningens olika områden (enkätfrågor nr 43–48)

	Aldrig		Sällan		Då och då		Ganska ofta		Ofta	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
43. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna i din undervisning när du lär eleverna tysk grammatik?	7	18%	11	29%	15	39%	3	7,9%	2	5,3%
44. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna i din undervisning när du lär eleverna tysk vokabulär?	6	16%	12	32%	13	34%	5	13%	2	5,3%
45. Hur ofta har du på något särskilt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna i din undervisning när du lär eleverna tyskt uttal?	11	29%	12	32%	8	21%	6	16%	1	2,6%
46. Hur ofta har du på något särskilt sätt tagit hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna i din undervisning när ni har ordtest eller kursprov i tyskan?	9	24%	15	39%	6	16%	3	7,9%	5	13%
47. Hur ofta har du på något särskilt sätt dragit nytta av de icke-finskspråkiga invandrareleverna i din tyskundervisning (t. ex. deras språkkunskaper eller kulturerfarenheter)?	6	16%	4	11%	16	42%	9	24%	3	7,9%
48. Hur ofta har du i din tyskundervisning bett invandrareleverna att tänka på hur något ord/någon mening skulle sägas på deras eget förstaspråk så att eleven förstår den ifrågavarande saken bättre?	11	29%	12	32%	6	16%	6	16%	3	7,9%

I fråga nr 49 skulle informanterna ange konkreta exempel på hur de på något särskilt sätt har beaktat F2-elever i tyskundervisningen. Det som svarades mest var att läraren använder andra språk som hjälpmedel (t.ex. citaten 46 och 49), t.ex. att be eleven att tänka på hur någonting skulle heta på elevens förstaspråk. Det näst populäraste svaret var att läraren ger extra stöd (se citaten 46–48), t.ex. stödundervisning eller säkrar att eleven har förstått saken. Dessutom nämndes bl.a. att man ger eleven olika uppgifter, att man använder bilder som hjälpmedel samt att man inte har behövt beakta invandrareleverna i undervisning i tyska (citat 45). Här följer några exempel på svaren:

45) ”ei ole ollut tarvetta, koska kielitaito on niin kehittynyt.”

det har inte funnits något behov eftersom språkkunskaperna är så utvecklade.

46) ”Esim. ääntämisen opettelussa hyödyntänyt oppilaan osaamia muita kieliä, esim. englantia ja ranskaa. Selittänyt kieliopin ilmiöitä rinnastamalla niitä oppilaalle jo tuttuihin kieliin. Antamalla tukiopetusta.”

T.ex. vid inläring av uttal har jag dragit nytta av de andra språk som eleven behärskar, t.ex. engelska och franska. Jag har förklarat företeelser med att jämföra dem med språk som eleven redan känner. Jag har gett stödundervisning.

47) ”Istun usein maahanmuuttajaoppilaan vieressä neuvomassa kun suomalaiset tekevät itsenäisesti. ...”

Jag sitter ofta bredvid invandrareleven och ger råd när de finska eleverna arbetar självständigt. ...

48) ”Varmistan hitaasti puhuen, että tehtävän annot on ymmärretty ja selitän tarvittaessa toisin tai annan muutaman vieraskielisen sanan avuksi.”

Jag säkrar genom att tala långsamt att eleven har förstått uppgiften och vid behov förklarar jag på ett annat sätt eller ger några ord på andra språk som hjälp.

49) ”Koska opettamani maahanmuuttajaoppilaan äidinkieli oli hollanti, joka on lähellä saksankieltä, oli silloin tällöin luontevaa viitata hänen äidinkieleensä.”

Eftersom invandrareleven som jag undervisade hade holländska som förstaspråk som ligger nära tyskan, var det naturligt då och då att hänvisa till elevens förstaspråk.

I fråga nr 50 skulle informanterna sedan ge konkreta exempel på hur de har dragit nytta av F2-elevernas språk- och kulturkunskaper i tyskundervisning. Den största

svarskategorin var att man på något sätt jämför kulturer och språk, oftast så att invandrareleven får berätta något om sitt hemland, språk och sina erfarenheter (t.ex. citaten 50 och 52). Dessutom nämndes bl.a. att F2-elever är en stor hjälp t.ex. i paruppgifter och de kan även användas som motivationskälla för andra elever (jfr citat 51). Här har jag skrivit ner några svar på denna fråga:

50) ”Esim. käsiteltäessä maahanmuuttoa saksan tunnilla pyytänyt kertomaan omista kokemuksista, samoin monikielisyyttä käsiteltäessä olen pyytänyt kertomaan, mitä hyötyä usean kielen osaaminen on tuonut maahanmuuttajan elämään, otettu myös esimerkkejä oppilaan äidinkielestä, jota kohtaan suomalaiset oppilaat tuntevat yleensä uteliasta kiinnostusta. Eri uskonnoista puhuttaessa maahanmuuttajat ovat valottaneet esim. islamin ramadanin sisältöä suomalaisille oppilaille.”

T.ex. när invandring behandlas i tysklektionerna har jag bett invandrarelever att berätta om sina egna erfarenheter, dessutom när flerspråkighet behandlas har jag bett dem att berätta vad för nytta invandrareleven har fått i sitt liv p.g.a. att han/hon behärskar flera språk, vi har även tagit exempel ur elevens förstaspråk som de finska eleverna vanligtvis är nyfikna och intresserade av. När vi talar om olika religioner har invandrarelever bl.a. förklarat innehållet i islams ramadan för de finska eleverna.

51) ”Olen luonut heidän "kustannuksellaan" ryhmähenkeä ja motivaatiota, kun olemme opetelleet eri maanosia (alakoulu) ja olemme todenneet, että "meitä on näin eri puolilta maailmaa ja meitä kaikkia kiinnostaa saksa." Myös sanaston opettelussa omasta äidinkielestä (muu kuin suomi) voi olla paljon hyötyä.”

Jag har "dragit nytta" av dem för att skapa gruppanda och motivation när vi (på lågstadiet) har gått igenom olika kontinenter och har konstaterat att "vi kommer från olika delar av världen och vi alla är intresserade av tyskan." Dessutom kan man dra mycket nytta av sitt förstaspråk (något annat än finska) när man lär sig vokabulär.

52) ”Saksalaisen teittelyn oppiminen on haasteellista suomalaisille, varsinkin pienille 3 luokkalaisille, koska meidän yhteiskunnassamme se on niin harvinaista. Darinkielinen oppilas oli kertonut minulle, että hänen pitää mm. teittellä isovanhempiaan, ja että hän ei esimerkiksi tiennyt vanhempiensa etunimiä, koska lapset eivät heidän kulttuurissaan saaneet käyttää vanhemmista näiden nimiä. Pyysin oppilasta myöhemmin kertomaan näitä asioita muille.”

Att lära sig att nia på tyska är krävande för finskspråkiga, särskilt för de små eleverna i årskurs 3 eftersom det är så sällsynt i vårt samhälle. En elev som har dari som förstaspråk hade berättat för mig att eleven måste nia sina far- och

morföräldrar och att eleven t.ex. inte visste sina föräldrars förnamn eftersom barnen i deras kultur inte fick använda föräldrarnas namn. Jag bad eleven senare att berätta om dessa saker för de andra.

I fråga nr 51 skulle informanterna föreslå hur F2-elever generellt skulle kunna beaktas i tyskundervisningen. Det svarades mest att man kunde jämföra eller låta eleven jämföra språk med varandra (citrat 57). Nästan lika mycket svarades att läraren skall stödja eleven vid behov (se citat 56) bl.a. genom att försäkra sig om att eleven har förstått uppgiften. Dessutom svarades det bl.a. att man måste beakta elevens utgångspunkter (t.ex. citat 54), att dra nytta av elevens bakgrund i kulturundervisning (så som i citat 55), att använda t.ex. bilder i undervisningen (citrat 57), att eleverna inte skulle arbeta med samma kompis hela tiden och att undervisningen inte behöver ske på finska. Några informanter svarade dessutom att det är svårt att säga hur F2-elever skulle kunna beaktas i undervisningen eftersom det beror på elevens förstaspråk. Några informanter betonade även att invandrareleverna i princip borde behandlas liksom de andra eleverna (se citat 53). Här följer några svar:

53) ”En halua korostaa heidän erilaisuuttaan, jos he eivät itse tuo sitä esille.”
Jag vill inte betona deras olikhet om de själva inte tar upp det.

54) ”Huomioida erilaiset lähtökohdat ja nähdä sen ryhmää rikastuttavana asiana, saada monikulttuurinen ilmapiiri luokkaan - se edistää mielestäni kielen käyttämiseen rohkaistumista.”
Att ta hänsyn till de olika utgångspunkterna och att se detta som en sak som gör gruppen rikare, att få en mångkulturell atmosfär i klassrummet – jag anser att det främjar att man blir uppmuntrad till att använda språket.

55) ”mikäli kurssin sisällössä on aiheita, jotka sivuavat oppilaan kieltä, kotimaata, kulttuuria ja uskontoa”
om det i kursinnehållet finns teman som har något med elevens språk, hemland, kultur och religion att göra

56) ”Selvittää heidän suomenkielen taitonsa tason ja eriyttää opetustaan alussa vastaamaan oppilaan taitotasoa. ...”
Att redogöra för hurdana språkkunskaper i finska de har och att differentiera sin undervisning i början för att motsvara elevens kunskapsnivå. ...

57) ”Opettaja voisi kannustaa heitä harjoittelemaan sanoja oman äidinkielen kautta, eli ei opiskeltaisi esim. suomi - saksa - sanastoja, vaan otettaisiin oppilaan oma äidinkieli avuksi. Vaikka opettaja ei ko. kieltä osaisi, voi sen käyttöön kannustaa ja rohkaista. On rikkaus, että lapsella säilyisi oma äidinkieli mahdollisimman monipuolisena. Käytän itse paljon kuvamateriaalia, voisin kohdentaa tuota materiaalia vieraskieliselle oppilaalle niin, että tämä voisi muokata sanastoja saksasta omalle kotikielelleen. Tämä olisi luultavasti työlästä, mutta kenties oppilaallekin helpompaa kuin opiskella kaikki suomen kielen kautta.”

Läraren skulle kunna uppmuntra dem att öva orden genom deras eget förstaspråk, dvs. man skulle inte plugga t.ex. finska-tyska-vokabulärer utan man skulle ta elevens eget förstaspråk som hjälpmedel. Även om läraren inte kunde det ifrågavarande språket, kan man ändå uppmuntra eleven att använda det. Det är en rikedom att barnet skulle behålla sitt förstaspråk så mångsidigt som möjligt. Själv använder jag mycket bildmaterial, jag skulle kunna rikta detta material till eleven med främmande förstaspråk så att han/hon skulle kunna bearbeta vokabulärerna från tyska till sitt eget förstaspråk. Detta vore förmodligen jobbigt men kanske lättare även för eleven än att plugga allt genom finskan.

På fråga 52 *På vilka sätt skulle läraren i tyskundervisning kunna dra nytta av t.ex. invandrarelevernas språkkunskaper och kulturerfarenheter?* svarades mest att när det behandlas kulturteman, kunde det fungera med bl.a. kulturjämförelser, att invandrareleverna berättar om sina erfarenheter (t.ex. citat 58) samt att det jämförs olika språk med varandra. Dessutom svarades bl.a. att om invandrareleven (eller vilken elev som helst i klassen) har kontakter i Tyskland eller om eleven är tyskspråkig, vore detta en stor hjälp och möjlighet för undervisningen (jfr citat 59). Här har jag skrivit ner två exempel på svaren som jag fick in:

58) ”Kysyä ja kannustaa heitä kertomaan kokemuksiaan vieraan kielen käyttäjänä esim. Suomessa - voi tulla toimeen, vaikka kaikki taivutukset eivät menisikään oikein.”

Att be och uppmuntra dem att berätta om sina erfarenheter av användare av främmande språk t.ex. i Finland – man klara sig även om alla böjningar inte skulle gå rätt.

59) ”Saksankielisiltä voi tarkistaa paitsi sanastoa, myös tietenkin maantuntemusasioita ja heitä voi pyytää vaikka kertomaan, miten jokin asia sanotaan heidän kotiseudullaan (esim. verrattuna saksan kirjakieleen).”

Av de tyskspråkiga kan man kontrollera både vokabulär och naturligtvis också vad de vet om landet, samt man kan be dem att berätta hur något sägs i deras hemort (t.ex. jämfört med tyskans skriftspråk).

Några informanter skrev även bl.a. att det beror mycket på eleven hur man skulle kunna dra nytta av elevens bakgrund i undervisningen, och det skrevs också att läraren inte vill betona invandrarelevens bakgrund, särskilt om eleven vill att han eller hon skall bemötas liksom de andra eleverna.

6.4 Åsiktsfrågor för både svensk- och tysklärare

Resten av enkätfrågorna (53–57), varav de tre första var påståenden, var riktade till alla informanter i undersökningen. Fråga nr 53 löd *Jag anser att invandrareleverna helt borde befrias från att lära sig svenska*, och som sammanfattning kan det konstateras att bara 5,6 % av informanterna höll med påståendet. Därefter i fråga nr 54 *Enligt min åsikt borde undervisning i invandrarelevernas eget förstaspråk ökas* höll totalt 43,1 % med eller helt med detta påstående, medan exakt lika många höll varken med eller emot. Sist i fråga nr 55, *Jag anser att en invandrarelev kan dra nytta av sin flerspråkighet, dvs. att han/hon kan åtminstone finska och sitt eget förstaspråk*, höll totalt 69,4 % av informanterna antingen med eller helt med (se tabell 17 nedan).

Tabell 17. Fördelning av svar gällande språkundervisningspolitiken för invandrarelever (enkätfrågor nr 53–55)

	Jag håller inte alls med		Jag håller inte med		Jag håller varken med eller emot		Jag håller med		Jag håller helt med	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
53. Jag anser att invandrareleverna helt borde befrias från att lära sig svenska.	15	21%	29	40%	24	33%	4	5,6%	0	0,0%
54. Enligt min åsikt borde undervisningen i invandrarelevernas eget förstaspråk ökas.	3	4,2%	7	9,7%	31	43%	22	31%	9	12%
55. Jag anser att en invandrarelev kan dra nytta av sin flerspråkighet, dvs. att han/hon kan åtminstone finska och sitt eget förstaspråk.	3	4,2%	2	2,8%	17	24%	35	49%	15	21%

De två sista frågorna (56–57) var öppna frågor. Den första (nr 56) löd *Om du vill, motivera dina svar på frågorna 53, 54 och 55 här*. Följande citat sammanfattar en stor del av de svar som kommenterade påståendet *Jag anser att invandrareleverna helt borde befrias från att lära sig svenska*:

60) ”ruotsista vapauttaminen on täysin tapauskohtaista”
att befria någon från att lära sig svenska beror helt från fall för fall

61) ”Tuntemani venäläistyttö oli katkera, kun hänelle oli ehdotettu ruotsin jättämistä pois (ja hän jätti) Salavihkaista segregaatiota - eipä ole asiaa ruotsia vaativiin tehtäviin ja kun venäjistä on merkittävää hyötyä esimerkiksi asiakaspalvelussa, niin noissa paikoissa ruotsi on myös monesti tarpeen. Vaikkapa asiakaspalvelussa Aleksanterinkadulla Helsingissä. Saapa työnantaja suoraan hyvän tekosyyin olla palkkaamatta maahanmuuttajaa, tarvittiin työssä oikeasti ruotsia tai ei. Jo hyvin suomea osaavan maahanmuuttajan kannattaakin opiskella se ruotsi, vielä huonosti osaavan on ehkä hyvä keskittyä suomeen.”

En rysk tjej som jag känner var bitter eftersom det föreslogs för henne att hon skulle avbryta att lära sig svenska (och det gjorde hon). Försluten segregation – det blir omöjligt för henne att få uppgifter där det krävs kunskaper i svenska, och eftersom det är mycket nyttigt att kunna ryska t.ex. i kundservice så är det oftast också nyttigt att behärska svenska. T.ex. inom kundservice på Alexandersgatan i Helsingfors.

Arbetsgivaren kommer att få en bra ursäkt att inte anställa invandrare, oberoende av om man behöver svenska på jobbet eller inte. För en invandrarelev som redan kan bra finska löner det sig att lära sig svenska, de som inte kan bra finska borde kanske koncentrera sig på finska.

62) ”... maahanmuuttajaoppilas tulee vapauttaa ruotsinopiskelusta lukiossa, jos hän ei ole osallistunut opetukseen peruskoulussa samassa laajuudessa kuin muut (tai ollenkaan). Käytännössä näin tapahtuukin. Peruskoulussa voidaan vapauttaa, jos suomen kielen taito ei ole riittävä. Muuten ei ole mitään syytä vapauttaa. ...”

... en invandrarelev bör befrias från att lära sig svenska på gymnasiet om han/hon inte har deltagit i undervisningen i grundskolan i samma omfattning som de andra (eller om inte alls har lärt sig svenska). I praktiken sker detta också. I grundskolan kan man befria om kunskaperna i finska inte är tillräckligt bra. Annars finns det inget skäl att befria. ...

I följande citat nedan kommenterades påståendet *Enligt min åsikt borde undervisningen i invandrarelevernas eget förstaspråk ökas*, och som det kan bemärkas, fanns det åsikter från båda ändar:

63) ”Äidinkieli pitää olla vahva. Se on pohja muiden kielten oppimiselle.”
Förstaspråket måste vara starkt. Det är basis för att lära sig andra språk.

64) ”... Tärkeintä on oppia suomen ja ruotsin kielet, jos haluaa jatkaa opintoja Suomessa. Kannatan "maassa maan tavalla"-ajatusta ja sopeutumista siihen maahan johon on tullut. ...”

... Det viktigaste är att lära sig finska och svenska om man vill fortsätta studierna i Finland. Jag stödjer tanken "man ska ta seden dit man kommer" och att anpassa sig till det landet dit man har kommit.

65) ”... olisi tietenkin hienoa, jos oman äidinkielen opetusta voisi lisätä, mutta käytännössä se on resurssikysymys ja lisääminen lienee mahdotonta.”

... det vore naturligtvis trevligt om undervisningen i eget förstaspråk kunde ökas, men i praktiken är det en resursfråga och att öka är förmodligen omöjligt.

66) ”... Eivät nytkään jaksu usein käydä oman äidinkielen tunneilla päivän loppuksi kun monilla on vielä koraanikoulut sen päälle. ...”

... De orkar ofta inte heller nu delta i lektioner i eget förstaspråk i slutet av skoldagen eftersom många även har koranskolor vid sidan av det. ...

Till det tredje påståendet *Jag anser att en invandrarelev kan dra nytta av sin flerspråkighet, dvs. att han/hon kan åtminstone finska och sitt eget förstaspråk lämnades* bl.a. följande kommentarer:

67) ”Oppilas voisi hyötyä monikielisydestään, mutta liian usein hän näkee monet kielet vain painolastina.”

En elev skulle kunna dra nytta av sin flerspråkighet, men för ofta ser han/hon de många språken bara som en last.

68) ” ... Välillä voi, toisia se sekottaa lopullisesti. Tapauskohtaista.”

Ibland är det möjligt, men det kan förvirra andra slutgiltigt. Det beror på fallet.

69) ”Kun osaa muita kuin suomen kielen, omaa samalla "avaimen" myös muihin kieliin eli oppiminenkin on helpompaa, jos vain motivaatio on kohdallaan. Tällaisia kielitaitoisia maailmankansalaisia me tarvitsemme!”

När man behärskar andra språk än finska, har man samtidigt "nyckeln" till andra språk, dvs. det är även lättare att lära sig om man bara är motiverad. Sådana här språkkunniga världsmedborgare behöver vi!

I den sista frågan i enkäten, *Om du vill, kan du här fritt kommentera temat (nr 57), undersökningen m.fl.*, lämnades däremot bl.a. följande kommentarer:

70) ” ... Usein tuntuu, että liian vähän oppilaat saavat tukea suomen kielen opintoihin ja monet pulmat johtuvat yhteisen kielen puuttumisesta. esim miten opiskella vieraan kielen sanoja , kun ei osaa niitä suomeksikaan, kieliopista puhumattakaan. Heikoimmat tarvitsisivat pienryhmä/ yksilöopetusta, parhaat kyllä pärjäävät”

... Det känns ofta att eleverna får för lite stöd till att lära sig finska och många problem beror på att det inte finns ett gemensamt språk, t.ex. hur borde man lära sig ord i främmande språk om man inte heller kan dem på finska, för att inte tala om grammatiken. De svagaste skulle behöva smågrupp / individuell undervisning, de bästa klarar sig nog

71) ”Maahanmuuttaja on ihan normaali ihminen heikkouksineen ja vahvuuksineen. On vain muistettava, että suomenkielisen peruskoulun kielten opiskelu on suunniteltu suomenkielisille kielenoppijoille ja oppikirjat perustuvat

tähän, samoin opetustyyliä. Ne asiat, mitkä ovat vaikeita suomenkieliselle, eivät välttämättä ole juuri ne samat asiat, jotka tuottavat vaikeuksia maahanmuuttajataustaiselle oppijalle!”

En invandrarelev är en helt vanlig människa med sina svagheter och styrkor. Man bör bara komma ihåg att språkinläringen i en finskspråkig grundskola är planerad för finskspråkiga språkinlärare jag läroböckerna baserar sig på detta, detsamma med undervisningsmetoderna. De saker som är svåra för de finskspråkiga är inte nödvändigtvis precis samma saker som är svåra för inlärare med invandrarbakgrund!

7 DISKUSSION

I detta kapitel analyseras svaren på enkätfrågorna närmare. För att underlätta analyseringen av de många enkätfrågor som jag hade, har varje avsnitt i detta kapitel varsitt tema enligt mina forskningsfrågor för denna magisteravhandling. Jämförelser mellan svensk- och tysklärarnas svar finns dock i alla avsnitt, eftersom det är lättare att behandla detta tillsammans med de olika temana. Även om det var mycket mera svensk- än tysklärare som deltog i undersökningen, är dock möjligt att jämföra deras resultat med varandra. Dessutom relaterar jag i det sista avsnittet mina resultat till dem i Haverinen (2011) och Lemmettys (2011) undersökningar. Detta då den första fungerade som utgångspunkt för min undersökning och den andra ligger ganska nära min.

7.1 Informanternas erfarenheter av att undervisa invandrarelever vars förstaspråk inte är finska

Den första av mina forskningsfrågor var att redogöra för informanternas erfarenheter av att undervisa F2-elever i svenska och tyska. I enkäten som informanterna svarade på fanns det några frågor som uttryckligen var menade för att kartlägga detta, t.ex. *I allmänhet, hurdana erfarenheter har du av icke-finskaspråkiga invandrarelever och att undervisa dem i svenska/tyska?* (nr 9 och 33) och motiveringarna av dessa svar. Dessutom är det viktigt att även analysera frågorna *Beskriv kort hurdana kunskaper i finska invandrareleverna i dina undervisningsgrupper i svenska/tyska har* (nr 12 och 36) samt påståendefrågorna om invandrarelevers aktivitet, intresse för svenskan/tyskan, betyg, finskkunskapernas inverkan på svensk- eller tyskinlärningen samt fel som invandrarelever brukar göra (nr 13–17 respektive 37–41).

Först och främst kan det konstateras att informanterna för det mesta inte hade haft negativa erfarenheter av att undervisa F2-elever. Av svensklärarna svarade majoriteten (54,7 %) att de hade haft neutrala erfarenheter av att undervisa F2-elever och 43,8 % antingen positiva eller mycket positiva (se tabell 4 i avsnitt 6.2.). Av tysklärarna svarade däremot totalt 76,3 % att de hade haft antingen positiva eller mycket positiva erfarenheter (se tabell 12 i avsnitt 6.3.). Tysklärarna hade alltså i genomsnitt positivare

erfarenheter än svensklärarna, och invandrarelevernas kunskaper i finska verkar också vara tydligt bättre enligt tysklärarna än enligt svensklärarna. Därför anser jag att tysklärarnas positivare erfarenheter av invandrarelever antagligen beror på att invandrareleverna har bättre kunskaper i finska och att de är mera motiverade till att lära sig tyska för tyskan är inget obligatoriskt skolämne i Finland. Allt detta gick ungefär som jag hade förväntat mig (se avsnitt 5.1.).

Att tysklärarna i genomsnitt verkar ha positivare erfarenheter av invandrarelever får stöd även när påståendefrågorna om invandrarelevs aktivitet samt intresse för svenskan respektive tyskan analyseras närmare. I tabell 18 nedan har jag sammanfattat medelvärdena i svensk- och tysklärarnas svar på dessa påståendefrågor, som jag redan hade tagit upp i tabellerna 6 och 14 i föregående kapitel. Det kan ses att både svensk- och tysklärarna i genomsnitt håller med att invandrarelever är aktiva i lektionerna samt att de gillar att lära sig svenska respektive tyska. I dessa två påståenden kan det även ses att tysklärarnas erfarenheter i genomsnitt verkar vara positivare än svensklärarnas. Av de tre sista påståendena är det möjligt att konstatera att invandrarelevs kunskaper i finska verkar vara bättre i tysk- än i svensk- och tyskspråkskurserna – däremot verkar varken svensk- eller tysklärare i genomsnitt hålla med påståendet att invandrarelever får bättre betyg än de elever som har finska som förstaspråk.

Tabell 18. Medelvärdena i svaren på frågorna gällande bl.a. om invandrarelevs aktivitet, inställning och färdigheter i svenska respektive feltyper (enkätfrågor nr 13–17 respektive 37–41)

	aktivitet i lektionerna	att tycka om skolämnet	får bättre betyg	ju sämre kunskaper i finska, desto mindre framgång	gör annorlunda fel jämfört med finska elever
svensklärare	3,53	3,41	2,69	2,86	3,56
tysklärare	3,87	3,89	2,89	3,05	2,76

7.2 Att ta hänsyn till invandrarelever i undervisning

Den andra av mina forskningsfrågor handlade om hur mycket svensk- och tysklärarna i undervisningen tar hänsyn till F2-elever, och här analyseras närmare de enkätfrågor som rör detta tema.

I tabell 19 nedan har jag sammanfattat medelvärdena av de påståendefrågor som handlade om hur ofta informanten brukar beakta invandrarelever inom språkundervisningens olika områden – dessa medelvärden hade redan visats i tabellerna 7 och 15 i föregående kapitel.

Tabell 19. Medelvärdena i svaren på frågorna gällande hur ofta svensk- och tysklärare tar hänsyn till invandrarelever inom språkundervisningens olika områden (enkätfrågor nr 19–24 respektive 43–48)

	grammatik	vokabulär	uttal	ordtest och kursprov	att dra nytta av språk- och kulturkunskaper	elevens förstaspråk som hjälpmedel
svensklärare	2,86	2,83	2,33	2,34	2,69	2,62
tysklärare	2,53	2,61	2,32	2,47	2,97	2,42

Som det kan ses tabellen, låg alla medelvärden som jag fick mellan 2 och 3, vilket betyder att informanterna i genomsnitt inte brukar beakta F2-elever i sin undervisning ofta. Dessutom kan jag konstatera att svensklärarna verkar ta hänsyn till F2-elever oftare än tysklärarna när det undervisas grammatik, vokabulär och uttal samt svensklärarna brukar oftare be invandrareleven att översätta något till elevens eget förstaspråk jämfört med tysklärarna. Detta är inte överraskande, eftersom om det utgås ifrån att invandrareleverna på svenskkurserna i genomsnitt har sämre kunskaper i finska än invandrareleverna på tyskkurserna, behöver de antagligen mera stöd än eleverna på tyskkurserna (se även avsnitt 5.1.).

Tysklärarna brukar däremot oftare dra nytta av invandrarelevernas språk- och kulturbakgrund än svensklärarna. Detta är förståeligt mot bakgrund av att flera tysklärare skrev att de har haft tyskspråkiga elever i tyskkurserna, vilket antagligen för det mesta förklarar varför det är lättare att dra nytta av F2-elevernas språkkunskaper och

kulturerfarenheter i undervisningen. Dessutom kan det vara möjligt att elever med mera motivation och bättre kunskaper i finska är lättare att användas som hjälpmedel i klassrummet.

Tysklärare tar dessutom oftare hänsyn till invandrarelever i ordtest och kursprov jämfört med svensklärarna. Orsaken till detta är inte enkelt att förklara. Av de öppna frågorna i enkäten kunde jag inte få något svar på detta. Det kan vara möjligt att även om invandrareleverna vanligtvis inte behöver mycket stöd i klassrummet, kan de behöva mer stöd i proven, något som för tysklärarna kan kännas lite ovanligt och därför gjorde många en tydlig skillnad mellan denna fråga och de andra frågorna. Däremot är svensklärarna kanske redan mer vana vid att ge extra stöd för invandrareleverna och därför finns det ingen stor skillnad mellan att stödja invandrareleven i grammatiken eller i kursprovet.

Informanterna gav många olika exempel på metoder som de själva hade använt för att beakta F2-elever på något sätt i undervisningen. Som sammanfattning kan det konstateras att både svensk- och tysklärarna hade använt i stort sett relativt likadana metoder – bl.a. att låta eleven jämföra språken med varandra, att ge stödundervisning, att försäkra sig om att eleven har förstått, olika undervisnings- och arbetsmetoder osv. Däremot skrev relativt många svensklärare jämfört med tysklärare att de bl.a. kan göra lättare prov för invandrareleverna om det behövs, medan tysklärarna inte nämnde detta i de öppna frågorna. Däremot kom det alltså fram av flervalsfrågorna att tysklärarna i själva verket ger F2-eleverna extra stöd i proven (se ovan), vilket är kontroversiellt.

7.3 Hur invandrarelever beaktas i undervisningen?

Här analyserar jag djupare svaren på frågorna *På vilka sätt skulle läraren enligt din åsikt överhuvudtaget kunna ta hänsyn till de icke-finskspråkiga invandrareleverna när man lär dem svenska/tyska?* (nr 27 respektive 51). Det kan sägas att svensk- och tysklärarna var relativt eniga med varandra – det föreslogs bl.a. att man försäkras sig om att eleven har förstått uppgiften, att man drar nytta av elevens språk- och kulturbakgrunder som hjälpmedel både för själva eleven och för hela klassen samt att man använder olika arbets- och undervisningsmetoder. Dessutom kommenterades det

att invandrarelever i princip borde behandlas som de andra eleverna. Även om dessa förslag inte var oväntade, kompletterar de ändå fynden från min kandidatavhandling (Tammela 2010: 30). Där visade det sig att invandrarelever själva hade svårt att nämna konkreta förslag, utöver exempelvis stödundervisning och att läraren skulle försäkra sig om att eleven har förstått allt väsentligt.

7.4 Att dra nytta av invandrarelevs språkliga och kulturella bakgrund som hjälpmedel i undervisning

När svensk- och tysklärarnas svar på frågorna *Ge konkreta exempel på hur du har dragit nytta av de icke-finskspråkiga invandrarelevernas språk- och kulturbakgrund i undervisning i svenska/tyska?* (nr 26 respektive 50) jämförs med varandra, är det lätt att se att det inte finns stora skillnader mellan svaren: både svensk- och tysklärarna skrev bl.a. att man jämför olika kulturer i klassrummet och invandrareleven får berätta om sitt hemland osv., samt att invandrarelever kan fungera som ett uppmuntrande exempel för de andra eleverna. Dessutom nämndes det bl.a. att några invandrarelever har bott i Sverige och därför vet mycket om landet och behärskar språket – och några tysklärare har haft tyskspråkiga elever i sina tyskkurser, vilket kan fungera som en likadan resurs.

Svensk- och tysklärarna ombads även svara på hur de generellt skulle kunna dra nytta av invandrarelevernas språk- och kulturbakgrund i undervisningen, och här skilde sig svensk- och tysklärarnas svar inte heller mycket åt. Det föreslogs bl.a. att olika kulturer och språk kan jämföras och att invandrareleverna berättar om sina egna erfarenheter – särskilt om eleven har eller har haft kontakter i Sverige respektive i Tyskland. Många informanter skrev dock även att inte alla invandrarelever vill bli behandlade på något särskilt sätt, dvs. de skulle vilja vara som vanliga elever (jfr Nyström 1993: 15).

Dessutom bör det nämnas här att elever med invandrarbakgrund skulle kunna användas som resurs i undervisningen när det handlar om *förverkligande av internationaliseringsmålen*, och denna metod kallas exaktare *interkulturell undervisning* (jfr Beijer m.fl. 1991: 1). Även om ingen av informanterna nämnde något sådant direkt, kan enligt min åsikt bl.a. kulturjämförelser och diskussioner om olika elevers hemort och bakgrund ses som något som främjar fostran för fred och samexistens (se Beijer

m.fl. 1991: 4). Många av mina informanter verkar medvetna om hur man i undervisningen skulle kunna dra nytta av F2-elevens bakgrund och vilka möjligheter detta skulle skapa i klassrummet. Å andra sidan är det dock sant att invandrareleverna inte hela tiden borde vara föremålet för klassens uppmärksamhet utan det är viktigt att även behandla dem som de andra eleverna.

7.5 Övriga teman

Vad gäller frågorna som berörde språkundervisningspolitik för F2-elever (nr 53–56), ansåg majoriteten av informanterna att invandrareleverna inte automatiskt borde befrias från att lära sig svenska i skolan, vilket motiverades bl.a. att detta minskar deras möjligheter på arbetsmarknaden och att de bara borde befrias om deras kunskaper i finska är mycket svaga. Här kan det ses att majoriteten av informanterna anser att det nuvarande läget, dvs. att en elev bara i undantagsfall kan befrias från att lära sig det andra inhemska språket (se avsnitt 2.3.), är passande.

Därefter svarade majoriteten av informanterna att invandrareleverna borde få mera undervisning i sitt eget förstaspråk. Som det dock kunde märkas i kommentarerna, ansåg en del av informanterna dock att det viktigaste för dem är att koncentrera sig på det finska språket för att anpassa sig bättre till det nya hemlandet. Själv anser jag att det först och främst naturligtvis är viktigt att eleven lär sig finska, eftersom liksom bl.a. Päivärinta (2005: 50–51) efterlyser, fungerar det finska språket som redskap för skolgången och spelar därför en viktig roll. Däremot är det också viktigt att stödja elevens förstaspråk. Enligt Hyltenstam (1993: 11) är det en vanlig missuppfattning att om eleven har problem med att lära sig andraspråket, beror detta på att han eller hon får undervisning i sitt eget förstaspråk (se avsnitt 2.5.). Elevens eget förstaspråk får alltså inte glömmas bort, och därför är det synd att några informanter skrev att undervisningen i elevens eget förstaspråk inte alltid är högt prioriterad.

Sist svarade majoriteten av informanterna att en invandrarelev kan dra nytta av sin flerspråkighet, dvs. att han/hon behärskar åtminstone finska och sitt eget förstaspråk. Det var dock intressant att se i kommentarerna att även om några informanter ansåg att flerspråkighet är en fördel, kan den dock bara bli en last för några elever. Detta var

något som även Haverinen (2011) märkte i sin undersökning, och i följande avsnitt jämför jag bl.a. hennes undersökningsresultat med mina.

7.6 Jämförelse med Lemmetty och Haverinens resultat

Som det redan nämdes i avsnittet ovan, kom det fram även i Haverinens (2011: 3) undersökning att några elever enligt informanterna inte kan dra nytta av sin flerspråkighet, utan tvärtom (se avsnitt 2.6.). I min undersökning ansåg majoriteten av informanterna däremot att en invandrarelev kan dra nytta av sin flerspråkighet, men inte alla var eniga om detta. Det är intressant att fundera på varför en del av informanterna anser att flerspråkighet hellre är en last för invandrarelever, men enligt flera av Haverinens (2011: 3) informanter beror detta på att invandrareleverna varken kan tala sitt eget förstaspråk eller undervisningsspråket. Det är dock viktigt att stödja invandrarelevens eget förstaspråk, särskilt när eleven är ung (jfr Päivärinta 2005: 51). Modersmålet är ju bl.a. det språk som individen behärskar best (Skuttnabb-Kangas 1981, hänvisat i Håkansson 2003: 15–16), och om det inte finns något visst språk som individen behärskar bäst, är det möjligt att se i Haverinens (2011: 3) undersökning vad för problem detta kan skapa (se även bl.a. Hyltenstam 1993: 11). Bland både mina informanter (se t.ex. citat 63) och bland informanterna även i Lemmettys (2011: 84–85) undersökning kunde man också förstå förstaspråkets betydelse.

Vidare kom det fram i Haverinens (2011: 51) undersökning att hennes informanter entydigt svarade att de inte använder några särskilda metoder eller material för att undervisa invandrarelever. För mig var detta ganska överraskande, för i min undersökning kunde det ses klart det motsatta åtminstone bland en del av informanterna – det nämdes bl.a. extra tid i proven eller muntliga prov (se citat 17), färre uppgifter (se citat 16) och att använda bilder i undervisningen (se citat 18). Å andra sidan bör man dock komma ihåg att tendensen även hos mina informanter var att de bara sällan eller då och då brukar beakta invandrarelever med annat förstaspråk än finska i undervisningen.

Att ta hänsyn till invandrarelevernas kulturella bakgrund hörde vidare till Haverinens (2011: 3) resultat, och även i min undersökning kunde jag se att detta sker. Enligt mina informanter kan man bl.a. dra nytta av elevers erfarenheter och kulturella kunskaper när

det i lektionerna behandlas bl.a. invandring (se citat 50), skillnader mellan kulturer (se citat 22) och kulturens inverkan på språket (se citat 25).

Till Lemmettys (2011: 2) viktigaste resultat hörde bl.a. att lärarna bara har positiva uppfattningar om invandrarelever, eftersom invandrareleverna enligt lärarna är bl.a. aktiva, artiga och flitiga (se avsnitt 2.6.). I min undersökning fick jag relativt likadana resultat med dem av Lemmetty (se t.ex. avsnitt 7.1.). Av kommentarerna kunde det även bemärkas att invandrarelever sägs vara bl.a. artiga, motiverade och flitiga samt sådana som lär sig bra (se t.ex. citaten 2 och 5).

Vidare beskrev Lemmetty (2011: 84) bl.a. att invandrareleverna vanligtvis gör likadana fel bl.a. i grammatiken som de finskspråkiga eleverna, dvs. vanligtvis sker det inget transfer från elevernas egna förstaspråk. I min undersökning var dessa resultat däremot inte så entydiga – även om majoriteten av både svensk- och tysklärarna ansåg att invandrareleverna vanligtvis inte gör annorlunda fel som de finskspråkiga eleverna, ansåg dock sammanlagt 18,7 % av svensklärarna och sammanlagt 18,4 % av tysklärarna det motsatta. Sådana ”ovanliga” fel som invandrareleverna brukar enligt informanterna göra är bl.a. uttalsfel och ordföljdfel samt översättningsfel där två finska ord kan blandas ihop lätt (se t.ex. citaten 43, 42 och 12). Det är en bra fråga om invandrarelevs förstaspråk påverkar inläringen av främmande språk så att det sker transfer eller om alla språkinlärare brukar göra likadana fel. Av mina undersökningsresultat kan det ses att båda åsikter åtminstone delvis stämmer.

8 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

I denna magisteravhandling har jag genomfört en för det mesta kvantitativ undersökning om svensk- och tysklärarnas uppfattningar om att undervisa F2-elever. Det kan konstateras att bl.a. följande resultat kom fram:

Informanternas erfarenheter av F2-elever var åtminstone neutrala, t.o.m. positiva eller mycket positiva. Tysklärarnas svar var i genomsnitt lite positivare än svensklärarnas. Som motivering fick jag bl.a. att invandrarelever vanligtvis är motiverade, artiga, och flitiga. Knappast någon av informanterna ansåg att de skulle ha haft negativa erfarenheter av att undervisa F2-elever.

På frågorna om hur ofta informanterna på något särskilt sätt tar hänsyn till F2-elever i svensk- och/eller tyskundervisningens olika områden svarades i genomsnitt att detta högst sker då och då. Vidare när informanterna frågades hur ofta de drar nytta av invandrarelevers språkkunskaper eller kulturerfarenheter i undervisningen, var tendensen även här att informanterna i genomsnitt inte brukar göra detta ofta.

När informanterna skulle berätta om sina särskilda metoder som de själva har använt i undervisningen för att ta hänsyn till invandrarelever, föreslogs bl.a. att eleven jämför målspråket med sitt eget förstaspråk, att läraren ger extra stöd eller använder olika undervisnings- och arbetsmetoder, t.ex. bilder i undervisningen, samt att man i vissa fall gör förenklade eller annorlunda prov. Svensk- och tysklärarnas förslag var relativt lika med varandra. Vidare föreslogs olika metoder för att på något särskilt sätt dra nytta av invandrarelevernas språkkunskaper och kulturerfarenheter i undervisningen, till vilka hörde bl.a. att det i lektionerna kan jämföras hur olika kulturer och språk är och invandrarelever kunde berätta om sina egna erfarenheter – särskilt om eleven har kontakter i Sverige eller i Tyskland.

Jag anser att denna undersökning fungerade bra och resultaten som jag fick i stort sett var tillförlitliga. Det som mest gläder mig är att det äntligen har genomförts en kvantitativ studie om hur invandrarelever beaktas i språkundervisningen, och de resultat som tidigare har fåtts i kvalitativa undersökningar (t.ex. Lemmetty 2011; Haverinen

2011; Tammela 2010) har jag åtminstone delvis kunnat bekräfta i denna kvantitativa studie.

Det fanns dock även några problem, och ett av de största av dem var att invandrareleverna behandlas som en grupp i denna undersökning. Jag är medveten om att invandrareleverna inte bildar någon homogen grupp utan det finns många olika invandrarelever med olika bakgrunder, språkkunskaper osv. och att det är svårt att säga hur en ”genomsnittlig” invandrarelev är. Trots detta bestämde jag mig till slut för att genomföra denna undersökning, för det fanns redan sådana undersökningar om invandrarelever där invandrareleverna behandlades som en grupp (t.ex. Lemmetty 2011) och som även hade fungerat ganska bra. Dessutom kan det bemärkas i denna undersökning att informanterna för det mesta verkade ha tydliga åsikter om invandrarundervisningen även om de själva också verkade vara medvetna om att F2-eleverna bildar en heterogen grupp.

Bland mina informanter kommenterades undersökningen bl.a. att det i några skolor inte finns många invandrarelever medan någon annanstans finns det mycket mera, varför det kan vara svårt för några lärare att ta ställning till frågor som fanns i undersökningen. Vidare kommenterades bl.a. att inte alla frågor i undersökningen passade till alla undervisningsnivåer, t.ex. i några ställen har man inga ordtest eller kursprov.

Ett annat problem med denna undersökning var elever med tyska som förstaspråk. Jag hade informerat informanterna om att en invandrarelev i denna studie betyder en elev som endast har ett förstaspråk som inte får vara finska eller svenska. Här borde jag ha skrivit att elevens förstaspråk inte heller får vara tyska, och detta märktes bl.a. i svaren på fråga nr 49 där det föreslogs bl.a. att tyskspråkiga elever kan läsa högt några texter. Eftersom det dock var endast sex informanter som skrev att de hade haft tyskspråkiga elever som deltagit i kurserna i tyska, anser jag att detta inte påverkade undersökningen mycket. Detta borde jag dock i alla fall ha tagit i beaktande när jag påbörjade enkätundersökningen.

Det fanns även några problem enkäten. Först och främst kan det kritiseras att de informanter som undervisar i både svenska och tyska svarade separat på båda delarna i enkäten, för det är möjligt att informanten som först har svarat på frågorna i

svensklärarnas del skulle sedan tröttna på att svara på likadana frågor ur tysklärarens synpunkt. Ett alternativ till detta skulle ha varit att informanten bara skulle ange om han eller hon undervisar i svenska, tyska eller i båda ämnena och sedan svara på bara en serie av frågor utan att tänka separat på vad de skulle göra i en viss situation som svensklärare respektive som tysklärare. Då skulle det dock ha varit svårare att jämföra svensk- och tysklärarnas svar med varandra.

I formuleringen av enkätfrågor fanns det också vissa problem. T.ex. de färdiga svarsalternativen i frågorna nr 5 och 29 borde ha varit t.ex. *2–5 år, 6–10 år* osv. istället för *2–5 år, 5–10 år* osv., för om informanten t.ex. hade undervisat i svenska i 5 år, var det antagligen svårt att säga om han eller hon borde svara *2–5 år* eller *5–10 år*. Denna information var dock inte viktigast för undersökningen. Vidare fanns det problem med formuleringarna av frågorna 3, 5 och 29 (se avsnitt 6.1), men jag anser att detta inte heller ändrade resultaten för mycket. Även om jag försökte vara mycket noggrann med formuleringen av enkätfrågorna och bad flera personer att läsa igenom dem innan jag skickade enkäterna vidare, kom det fortfarande fram otydligheter.

Sist bör jag betona att resultaten i denna studie inte borde generaliseras utan kritik, för faktum är dock att jag fick in endast 64 svar för den svenska respektive 38 svar för den tyska delen. Detta var nog tillräckligt mycket för att genomföra en kvantitativ studie, men jag vågar dock inte generalisera dessa resultat för mycket. Dessutom är det viktigt att vara uppmärksam på att antalet tysklärare som deltog i undersökningen inte var lika mycket som svensklärare, vilket orsakar att jämförelserna som jag genomförde mellan dessa två lärargrupper inte nödvändigtvis är tillförlitliga.

P.g.a. det ovannämnda skulle jag föreslå som vidare undersökningstema bl.a. att genomföra en kvantitativ studie med ännu större och sinsemellan lika stora samplingar. Dessutom vore det intressant att se en likadan studie som denna men dock utan de fel som jag gjorde – dvs. att bl.a. tyskspråkiga elever som lär sig tyska borde inte räknas med, likadant som de svenskspråkiga eleverna som lär sig svenska. Vidare skulle jag föreslå att detta tema borde undersökas kvantitativt även ur elevernas synpunkt. Det vore även intressant att se likadana undersökningar om andra språk än svenska och tyska – t.ex. ryska eller franska.

LITTERATUR

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Aurell-Balke, G. & Lindblad, T. 1982. *Invandrareleverna och språken. Slutrapport från projektet Invandrareleverna och engelskan*. Göteborg: Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.

Axelsson, M. 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, K. & Lindberg I (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 503–537.

Azuma, M. 2009. Positive and Negative Effects of Mother-tongue Knowledge on the Interpretation of Figurative Expressions. I *Papers in Linguistic Science*, No. 15/2009, 165–192. [Online]. Tillgänglig 14.3.2014 http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/141347/1/pls15_7Azuma.pdf

Beijer, M., Rosengren, T. & Bereket, Y. 1991. *Invandrarelever som resurser i skolans arbete med internationella och interkulturella frågor*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, Lunds universitet.

Bell, J. 1993. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Domander, M. 1992. *Maahanmuuttajat ja koulutus*. Åbo, Siirtolaisuusinstituutti.

Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt focus på avancerade inlärare. I. 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I Hyltenstam, K. & Lindberg I (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 171–195.

Förordning om grundläggande utbildning (852/1998)

Gries, S. 2009. *Statistics for Linguistics with R – a Practical Introduction*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Ha, R. & Ha, J. 2012. *Integrative Statistics for the Social & Behavioral Sciences*. Washington: SAGE Publications, Inc.

Haverinen, R. 2011. *Schüler mit Migrationshintergrund im Fremdsprachenunterricht. Erfahrungen von Hauptschul- und Gesamtschullehrern in Nordrhein-Westfalen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsiaho, A., Pöyhönen, S., & Saario, J. 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. I Salo, O-P., Nikula, T. & Kalaja P. (red.), *Kieli oppimisessa – Language in learning*. Jyväskylä: AfinLA. AfinLA vuosikirja No 65, 93–113.

Holmegaard, M. & Wikström, I. 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I Hyltenstam, K. & Lindberg I (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 539–572.

Hu, A. 2000. Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht. I *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 250–266.

Hyltenstam, K. 1993. Inledning. (Om kunskapsfältet svenska som andraspråk.) I Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och Kultur, 3–12.

Hyltenstam, K. & Wassén, K. 1984. *Svenska som andraspråk – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Malmö: Studentlitteratur.

Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen?. I Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (red.), *Kohti*

tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 57–121.

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. I Ikonen, K. (red.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* Helsingfors: Opetushallitus, 9–23.

Ikonen, T. 2005. Heterogeenisen ryhmän opettaminen. I Ikonen, K. (red.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* Helsinki: Opetushallitus, 59–63.

Kaivapalu, K. 2007. Äidinkieli vieraiden kielten opetuksessa – etu vai haitta? Oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. I Salo, O-P., Nikula, T. & Kalaja P. (red.), *Kieli oppimisessa – Language in learning.* Jyväskylä: AFinLA. AFinLA vuosikirja No 65, 289–311.

Kalliopuska, M. 2005. *Psykologian sanasto.* Helsinki: Otava.

Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. I Liebkind, K. (red.), *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa.* Helsingfors: Gaudeamus, 192–223.

Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003)

Lag om grundläggande utbildning (628/1998)

Lag om ändring av gymnasielagen (766/2004)

Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. I Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (red.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.

- Lemmetty, S. 2011. *Föreställningar och uppfattningar om invandrarelevernas inläring av svenska och engelska i finsk grundskola*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liebkind, K. 1994a. Johdanto. I Liebkind, K. (red.), *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsingfors: Gaudeamus, 9–20.
- Liebkind, K. 1994b. Monikulttuurisuuden ehdot. I Liebkind, K. (red.), *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsingfors: Gaudeamus, 224–240.
- Liebkind, K. 1994c. Vietnamilaisena pakolaisena Suomessa. I Liebkind, K. (red.), *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsingfors: Gaudeamus, 162–191.
- Liiti, A. & Saarinen, J. 2007. *Om invandrarelever som svenskinlärare*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, M-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. I Takala, S. & Sajavaara, K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23–45.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. I Takala, S. & Sajavaara, K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.
- Nyström, O. 1993. *Invandrarelever som en resurs i undervisningen. En explorativ studie av lärarsynpunkter i en invandrartät kommun*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, Lunds universitet.

Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. I *Magma-studie 3/2011*. Helsingfors: Magma, Finland's Swedish Think Tank. [Online]. Tillgänglig 14.3.2014 http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1103_frisv.pdf

Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. 2002. Second language learning as participation and (re)construction of selves. I Lantolf, J.P. (red.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.

Päivärinta, M. 2005. Eri oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa. I Ikonen, K. (red.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsingfors: Opetushallitus, 50–53.

Päivärinta, M. 2005. Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. I Ikonen, K. (red.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsingfors: Opetushallitus, 54–57.

Remes, H. 1995. *Suomen ja viron vertailevaa typologiaa*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 2. Uleåborg: Oulun yliopisto.

Rumbaut, G. 1991. *Migration, Adaptation and Mental Health*. I Adelman, H. (red.), *Refugee Policy. Canada and the United States*. Centre for Refugee Studies, York University and Center for Migration Studies of New York, Inc., York Lanes Press Ltd., Toronto.

Sajavaara, K. 1994. Äidinkieli vieraan kielen käyttämisen perustana. I Eskola, V. & Lukkarinen, T (red.), *Kieli on, sopii sanoa*. ÄOL:n vuosikirja XL. Helsingfors, 19–28.

Sajavaara, K. 2006. Kontrastiivinen analyysi, transfer ja toisen kielen oppiminen. I Kaivapalu, A. & Pruuli, K. (red.), *Lähivertailuja 17*. Jyväskylä Studies in Humanities 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–25.

Saville-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Similä, M. 1993. *Rekrytering till högre utbildning bland andra generationens invandrare i Sverige*. 9. Nordiske Migrationsforskerseminar, Esbjerg 16.-19.9. Sydjysk universitetscenter, Esbjerg.

Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.

Statistikcentralen. 2012a. Ainevalinnat. [Online]. Tillgänglig 26.10.2012
http://www.stat.fi/til/ava/2011/02/ava_2011_02_2012-05-25_tie_001_fi.html

Statistikcentralen. 2012b. Muuttoliike. [Online]. Tillgänglig 13.11.2012
http://www.stat.fi/til/muutl/2011/muutl_2011_2012-04-27_tie_001_fi.html

Statistikcentralen. 2012c. Väestörakenne. [Online]. Tillgänglig 13.11.2012
http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html

Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012)

Studentexamensnämnden. 2009. Allmänna föreskrifter och anvisningar utfärdade av Studentexamensnämnden. [Online]. Tillgänglig 26.10.2012
http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/yleisohje_ruotsi101.pdf

Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. I Takala, S. & Sajavaara, K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139–170.

Tammela, J. 2010. *Svenska för icke-finskspråkiga – invandrarelevens åsikter om hur de tas hänsyn till i undervisning i svenska*. Kandidatavhandling. Institutionen för språk, Jyväskylä Universitet.

Tidblom, L. 1993. Ämnesanknuten språkundervisning. I Cerú, E. (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3*. Stockholm: Natur och Kultur, 206–221.

Tingbjörn, G. 1994. *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Natur och Kultur.

Tornberg, U. 1996. *Enkät riktad till språkelever vid Celsiusskolan med ett annat modersmål än svenska*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning.

Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. Stockholm: Gleerup.

Utbildningsstyrelsen. 2003a. Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. [Online]. Tillgänglig 26.10.2012
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>

Utbildningsstyrelsen. 2003b. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. [Online]. Tillgänglig 19.10.2012
http://www.opetushallitus.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Utbildningsstyrelsen. 2004. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. [Online]. Tillgänglig 12.11.2012
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Utbildningsstyrelsen. 2009. Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2009. [Online]. Tillgänglig 18.4.2014
http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/forberedande_2009.pdf

Viberg, Å. 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I Cerú (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och Kultur, 3–12.

BILAGA 1

Hyvä kyselyyn vastaaja.

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn! Tutkin gradussani ruotsin- ja saksanopettajien käsityksiä ei-suomenkielisten maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, ja sitä varten tarvitsen mahdollisimman monen ruotsin- ja/tai saksanopettajan vastaamaan tähän kyselyyn.

HUOMI! TÄRKEÄÄ! Kyselyyn voivat siis vastata sellaiset opettajat, jotka opettavat joko ruotsia tai saksaa tai molempia sekä heillä on ollut opetusryhmissään ei-suomenkielisiä maahanmuuttajaoppilaita. "Maahanmuuttajaoppilas" tarkoittaa tässä tutkimuksessa oppilasta, jonka äidinkieli ei ole suomi, eli henkilö on oppinut suomen toisena kielenään riippumatta siitä, onko tämä syntynyt ulkomailla vai Suomessa. Kuitenkaan oppilaan äidinkieli ei saa olla ruotsi. Myöskään sellaiset kaksikieliset oppilaat, jotka puhuvat suomea ja jotain toista kieltä äidinkielenään (eli esim. toinen vanhemmista ulkomaalainen) eivät kuulu tähän joukkoon.

Kyselyyn vastaaminen kestää arviolta n. 15 minuuttia. Kyselyssä on omat osionsa sekä ruotsille että saksalle, ja jos opetat molempia näistä kielistä, pyydän sinua vastaamaan molempiin osioihin. Aion nimittäin tehdä myös vertailua ruotsin- ja saksanosioiden vastausten välillä.

Vastaukset annetaan nimettöminä ja ne käsitellään luottamuksellisesti. Olen kiitollinen jokaisesta vastauksesta, eli juuri sinun vastauksesi on tärkeä!

Mahdolliset kysymykset tutkimukseen liittyen voi lähettää minulle sähköpostilla osoitteeseen johan.m.tammela@student.jyu.fi

Johan Tammela
Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

1. Sukupuolesi on

- Nainen
- Mies

2. Kauanko olet toiminut opettajana?

- 0-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-15 vuotta
- 15-20 vuotta
- yli 20 vuotta

3. Mitä kieliä opetat?

- ruotsia
- saksaa
- molempia

4. Opetatko muitakin kieliä?

- En
- Kyllä, mitä?

5. Kauanko olet opettanut ruotsia?

- en opeta ruotsia
- alle 2 vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-20 vuotta
- yli 20 vuotta

6. Missä oppilaitoksissa olet opettanut ruotsia? Voit valita useammankin vaihtoehdon.

- alakoulussa
- yläkoulussa
- lukiossa
- ammattikoulussa
- ammattikorkeakoulussa
- yliopistossa
- kansalaisopistossa
- muualla, missä?

7. Kuinka monta sellaista maahanmuuttajaoppilasta, jonka äidinkieli ei ole suomi, sinulla on yhteensä ollut ruotsin opetusryhmissäsi koko opetusurasi aikana?

- 1-5
- 5-10
- 10-20
- 20-30
- yli 30

8. Kuinka monta sellaista maahanmuuttajaoppilasta, joiden äidinkieli ei ole suomi, sinulla on yhteensä ollut ruotsin opetusryhmissäsi tämän lukuvuoden aikana?

- ei yhtään
- 1-5
- 5-10
- 10-20
- yli 20

9. Yleisesti ottaen, millainen kokemus sinulla on ei-suomenkielisistä maahanmuuttajaoppilaista ja heidän opettamisestaan ruotsin kielessä?

- hyvin negatiivinen
- negatiivinen
- neutraali
- positiivinen
- hyvin positiivinen

10. Perustele vastauksesi edelliseen kysymykseen.

11. Mitkä äidinkielen kielet ovat olleet edustettuina ruotsin opetusryhmissäsi? Mainitse niin monta kuin pystyt muistamaan.

12. Kuvaile lyhyesti, millainen suomen kielen taito ruotsin opetusryhmiesi maahanmuuttajaoppilailla on?

Vastaa seuraaviin väitteisiin oman mielipiteesi perusteella.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
13. Maahanmuuttajaoppilaat ovat mielestäni yleensä aktiivisia ruotsin oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Maahanmuuttajaoppilaat yleensä pitävät ruotsin opiskelusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Maahanmuuttajaoppilaat saavat yleensä parempia arvosanoja ruotsista kuin suomenkieliset oppilaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Mitä huonompi suomen kielen taito oppilaalla on, sitä huonommin hän kokemukseni mukaan yleensä menestyy ruotsin opiskelussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Olen huomannut maahanmuuttajaoppilaiden tekävän ruotsin kielessä yleensä virheitä, joita suomenkieliset oppilaat eivät yleensä tee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Jos vastasit kysymykseen 17 joko "samaa mieltä" tai "täysin samaa mieltä", anna esimerkkejä maahanmuuttajaoppilaiden ruotsin kielessä tekemistä virheistä, joita suomenkieliset oppilaat eivät yleensä tee.

Seuraavissa kysymyksissä on viisi eri vastausvaihtoehtoa (en koskaan - harvoin - silloin tällöin - melko usein - usein). Valitse se vastausvaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa tilannettasi.

	En koskaan	Harvoin	Silloin tällöin	Melko usein	Usein
19. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat ruotsin kielioppia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat ruotsin sanastoa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat ruotsin ääntämistä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun pidät ruotsin sanakokeita tai kurssikokeita?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kuinka usein olet ruotsin opetuksessasi jollakin tavalla hyödyntänyt maahanmuuttajaoppilaita (esim. heidän kielitaitoaan tai kulttuurikokemustaan)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kuinka usein olet ruotsin opetuksessa ohjeistanut maahanmuuttajaoppilaita miettimään, miten joku sana / lause sanottaisiin heidän omalla äidinkielellään, jotta oppilas ymmärtäisi opetettavan asian paremmin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka olet ottanut jollain erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat ruotsin opetuksessa.

26. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka olet hyödyntänyt maahanmuuttajien kieli- ja kulttuurituntemusta ruotsin opetuksessa.

27. Millä tavoin opettaja voisi mielestäsi ylipäänsä ottaa huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opettaa heille ruotsia?

28. Millä tavoin opettaja voisi mielestäsi hyödyntää esim. maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa tai kulttuurikokemusta ruotsin opetuksessa?

29. Kauanko olet opettanut saksaa?

- en opeta saksaa
- alle 2 vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-20 vuotta
- yli 20 vuotta

30. Missä oppilaitoksissa olet opettanut saksaa? Voit valita useammankin vaihtoehdon.

- alakoulussa
- yläkoulussa
- lukiossa
- ammattikoulussa
- ammattikorkeakoulussa
- yliopistossa
- kansalaisopistossa
- muualla, missä?

31. Kuinka monta sellaista maahanmuuttajaoppilasta, jonka äidinkieli ei ole suomi, sinulla on yhteensä ollut saksan opetusryhmissäsi koko opetusurasi aikana?

- 1-5
- 5-10
- 10-20
- 20-30
- yli 30

32. Kuinka monta sellaista maahanmuuttajaoppilasta, joiden äidinkieli ei ole suomi, sinulla on yhteensä ollut saksan opetusryhmissäsi tämän lukuvuoden aikana?

- ei yhtään
- 1-5
- 5-10
- 10-20
- yli 20

33. Yleisesti ottaen, millainen kokemus sinulla on ei-suomenkielisistä maahanmuuttajaoppilaista ja heidän opettamisesta saksan kielessä?

- hyvin negatiivinen
- negatiivinen
- neutraali
- positiivinen
- hyvin positiivinen

34. Perustele vastaustasi edelliseen kysymykseen.

35. Mitkä äidinkielet ovat olleet edustettuina saksan opetusryhmissäsi? Mainitse niin monta kuin pystyt muistamaan.

36. Kuvaile lyhyesti, millainen suomen kielen taito saksan opetusryhmiesi maahanmuuttajaoppilailla on?

Vastaa seuraaviin väitteisiin oman mielipiteesi perusteella.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
37. Maahanmuuttajaoppilaat ovat mielestäni yleensä aktiivisia saksan oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Maahanmuuttajaoppilaat yleensä pitävät saksan opiskelusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Maahanmuuttajaoppilaat saavat yleensä parempia arvosanoja saksasta kuin suomenkieliset oppilaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Mitä huonompi suomen kielen taito oppilaalla on, sitä huonommin hän kokemukseni mukaan yleensä menestyy saksan opiskelussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Olen huomannut maahanmuuttajaoppilaiden tekemän saksan kielessä yleensä virheitä, joita suomenkieliset oppilaat eivät yleensä tee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Jos vastasit kysymykseen 41 joko "samaa mieltä" tai "täysin samaa mieltä", anna esimerkkejä maahanmuuttajaoppilaiden saksan kielessä tekemistä virheistä, joita suomenkieliset oppilaat eivät yleensä tee.

Seuraavissa kysymyksissä on viisi eri vastausvaihtoehtoa (en koskaan - harvoin - silloin tällöin - melko usein - usein). Valitse se vastausvaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa tilannettasi.

	En koskaan	Harvoin	Silloin tällöin	Melko usein	Usein
43. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat saksan kielioppia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat saksan sanastoa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opetat saksan ääntämistä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Kuinka usein olet opetuksessasi ottanut jotenkin erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun pidät saksan sanakokeita tai kurssikokeita?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Kuinka usein olet saksan opetuksessasi jollakin tavalla hyödyntänyt maahanmuuttajaoppilaita (esim. heidän kielitaitoaan tai kulttuurikokemustaan)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Kuinka usein olet saksan opetuksessa ohjeistanut maahanmuuttajaoppilaita miettimään, miten joku sana / lause sanottaisiin heidän omalla äidinkielellään, jotta oppilas ymmärtäisi opetettavan asian paremmin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka olet ottanut jollain erityisellä tavalla huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat saksan opetuksessa.

50. Anna konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka olet hyödyntänyt maahanmuuttajien kieli- ja kulttuurituntemusta saksan opetuksessa.

51. Millä tavoin opettaja voisi mielestäsi ylipäänsä ottaa huomioon ei-suomenkieliset maahanmuuttajaoppilaat, kun opettaa heille saksaa?

52. Millä tavoin opettaja voisi mielestäsi hyödyntää esim. maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa tai kulttuurikokemusta saksan opetuksessa?

Vastaa seuraaviin väiteisiin oman mielipiteesi perusteella.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
53. Maahanmuuttajaoppilaat pitäisi mielestäni vapauttaa kokonaan ruotsin opiskelusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetusta pitäisi mielestäni lisätä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Mielestäni maahanmuuttajaoppilas voi hyötyä vieraiden kielten opiskelussa monikielisyydestään, eli että hän osaa ainakin suomea sekä omaa äidinkieltään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Perustele halutessasi kysymysten 53, 54 ja 55 vastauksiasi tähän.

57. Tähän voit halutessasi kirjoittaa vapaasti kommenttia aiheesta, tutkimuksesta ym.

Kiitos paljon vastauksistasi ja ajastasi!!