

OM KLASSLÄRARNAS MOTIVATION OCH BEHÖRIGHET
ATT UNDERVISA I B1-SVENSKA I SJÄTTE KLASS
OCH ERFARENHETER AV SVENSKLÄRARROLLEN

Maritta Palhokumpu

Pro gradu-avhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Våren 2018

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Tekijä: Maritta Palhokumpu

Työn nimi: Om klasslärarnas motivation och behörighet att undervisa i B1-svenska i sjätte klass och erfarenheter av svensklärrollen

Oppiaine: ruotsin kieli

Pro gradu -tutkielma

Aika: huhtikuu 2018

Sivumäärä: 69+6

Tämän tutkielman mielenkiinto kohdistuu seitsemän ensimmäistä lukuvuottaan ruotsia opettavan luokanopettajan motivaatioon, kelpoisuuteen ja ruotsin opettajana toimimiseen. Elokuussa 2016 peruskoulun opetussuunnitelman uudistumisen myötä ruotsin opetus siirtyi alkamaan kuudennelta luokalta, jolloin aineenopettajien lisäksi myös jotkin luokanopettajat alkoivat toimia B1-ruotsin opettajina. Tutkielmassa on kartoitettu luokanopettajien motiiveja ryhtyä opettamaan muiden alakoulun oppiaineiden lisäksi myös ruotsin kieltä, heidän ruotsin kielen taustaansa, ajatuksiaan ruotsin opettajan tehtävästä ja pätevyyskäsityksistä ruotsin opettajana sekä kuultu heidän kokemuksiaan kuluneen vuoden opetustyöstä ruotsin kielen parissa. Opetuksen uudistumisen murrosvaiheessa tutkielmassa sivuttiin myös uuden opetussuunnitelman mahdollisia vaikutuksia tuntisuunnitteluun ja tiedusteltiin ruotsin kielen opettamiseen liittyviä visioita, mielikuvia ja haaveita.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tulokset on analysoitu kvalitatiivisesti. Opetustyön taustalla vaikuttimina olivat opettajien omat positiiviset kokemukset ruotsin kielestä ja heidän kieliharrastuksensa. Opettajat suhtautuivat itse valitsemaansa ruotsin opettajan tehtävään innostuneesti. Kielen opettajan tärkeimpänä tehtävänä he pitivät positiivisen asenteen luomista ko. kieltä kohtaan, missä tehtävässä he myös kokivat onnistuneensa hyvin ruotsin suhteen. Muutamat opettajat olivat osallistuneet valmentaviin koulutuksiin, mutta osa opettajista kaipasi lisää osaamista ja koulutusta mm. ruotsin kielellä jutusteluun sekä ruotsin ääntämisen ja intonaation parempaan hallintaan. Kuudennen luokan kurssin tiedollisia oppisisältöjä he eivät sinänsä pitäneet liian vaikeina opettavina oppilailleen. Vahvuutenaan myös ruotsin kielen opettajan tehtävässä he pitivät mm. vuosien ajalta kertynyttä opetuskokemusta, mutta ennen kaikkea omaa oppilaantuntemustaan (esim. opetus ennestään tutulle luokalle omassa koulussa).

Tutkielma toi esiin luokanopettajien monipuolista työnkuvaa ja osaamista, mutta myös etenkin organisaatioiden uudistus- ja murrosvaiheissa havaitun koulutus- ja jatkokoulutustarpeen. Koulutuksella voidaan lisätä aineenhallintaa ja turvata laadukas opetus sekä olla siten toteuttamassa myös oppilaiden alueellista tasa-arvoa.

Avainsanat: alakoulun ruotsin opettaja, svenska språket, B1-svenska, motivation, attityd, behörighet, kompetens, språklärraridentitet, vision, utbildning, fortbildning

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	OM SKOL- OCH UNDERVISNINGSDOKUMENT.....	9
	2.1 Styrdokument och behörigheter	9
3	CENTRALA BEGREPP I STUDIEN	12
4	TIDIGARE STUDIER.....	14
	4.1 Om attityder, inställning och roll.....	15
	4.2 Om kvalifikation, kompetensutveckling och tillfredsställelse	18
	4.3 Om språklärarydentity, motivation och visioner.....	20
5	MÅL, MATERIAL OCH METOD	33
	5.1 Syfte och forskningsfrågorna.....	33
	5.2 Material och metod	34
	5.3 Om analyseringen.....	36
6	RESULTAT	37
	6.1 Motivationsfaktorer	37
	6.2 Svensklärarydentity.....	42
	6.3 Lärarens roll i elevens språkinläring	49
	6.4 Påverkan av den nya läroplanen	52
7	DISKUSSION	54
	7.1 Undersökningens sammanfattade syften och resultat	54
	7.2 Tankar om undersökningen och plockningar ur bakgrundslitteraturen	56
	7.3 Utvärderingsrapport gentemot egna resultat	59
	7.4 Undersökningsprocessen och undersökningens tillförlitlighet	60
8	AVSLUTNING	62
	LITTERATUR	64
	BILAGOR:.....	69

1 INLEDNING

Det uppkom behov av att förnya undervisning i grundskolan igen. Utbildningsstyrelsen utgav *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* i december 2014 (GLGU 2014). Lokala läroplaner har byggts på grundval av dem. Kommunerna har kunnat välja att samarbeta med grannkommunerna eller vidare regionalt och skapa egna eller gemensamma läroplaner igen.

En del av läroplanerna har redan trätt i kraft och tagits i bruk som på lågstadiet. Enligt de nya läroplanerna väntas eleverna allmänt taget bli aktivare och kommunikativare än förut. Lärarna ska tillägna sig en handledarroll. Eleverna borde bland annat bli multilitterära, multikulturella, mångspråkiga, digitalt kunniga, de skall kunna tänka och lära sig och klara av vardagliga uppgifter. Målet är *mångsidig kompetens* (GLGU 2014). Det är lärare som ska förverkliga de här planerna, och det knyter sig tätt också till frågor om lärarnas motivation, kunnande och till upplevelsen, hur belåtna lärarna är med sitt arbete.

B1-svenska börjar som ett obligatoriskt ämne redan i årskurs sex. Hur har man plötsligt kommit till detta? Redan 2012 offentliggjordes *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. I föregående diskussioner framhövdes bl.a. viljan att öka intresset för främmande språk och strävan att förmildra de negativa attityderna mot svenska, det andra inhemska språket, som förekommit bland några finska elever eller föräldrar. Reformen väckte även motstånd. Finlands språkläraryrkeförbund SUKOL ry. uttryckte att förändringen möjligen kommer att leda till ett motsatt resultat man önskat. En tredjedel av veckotimmerna i svenskan flyttades från högstadiet till lågstadiet (GLGU 2014). Efter beslutet hördes flera bekymrade röster: "Jag ser det här snarare som ett hot än en möjlighet", sade SUKOLs dåtida ordförande (Vähäsarja 2014, min översättning). Man upplevde hotande t.ex. hur undervisningen ska organiseras och vem som ska undervisa i svenska på lågstadiet från och med hösten 2016. Det togs upp begreppen kompetens och behörighet. Undervisningsministeriet har kastat bollen till utbildningsanordnare. De får bestämma, vem som ska ge undervisning i svenska på

lågstadiet. "Nackdelen med att beslutsfattandet lämnas över till kommunerna, är risken att skolorna hamnar i ojämlik ställning, eftersom alla kommuner inte har tillräckligt med lärare som är kompetenta att ge undervisning i svenska", fastställer Koivisto (2016) i sitt ställningstagande. Ännu i februari 2017 konstaterade även SUKOLs ordförande att det är mycket oroväckande att eleverna i alla kommuner inte får den undervisning, som de enligt lagen ska ha (Karppanen 2017). Alla stora förändringar orsakar oro, men elevernas jämlikhet borde skyddas i ett land som Finland och lärarna som undervisar i svenska få sin arbetsro.

Syftet med denna avhandling är att ta reda på några klasslärares (se Bilaga 1) motivation att undervisa i svenska i sjätte klassen, hur de upplever sin kompetens som svensklärare och hurdana erfarenheter de har fått under läsåret. Det att jag själv som dubbelbehörig klasslärare lever genom ungefär samma fas har ökat betydligt mitt intresse för denna aktuella sak och för den nya situationen.

Jag ansåg det viktigt att själv möta och höra mina informanter och se, hur de reagerar på mina frågor. Därför har jag valt att använda halvstrukturerade temaintervjuer. Temaintervjumetoden är flexibel och intervjun erbjuder en möjlighet att få även annat material än vad som uttrycks med ord (Bell 2007: 158). Informantgruppen utgörs av sju kvinnliga klasslärare i tre kommuner. De var villiga att berätta om sina erfarenheter och upplevelser som svensklärare från och med hösten 2016. Efter intervjuerna och transkribering av dem har jag ännu velat precisera några frågor genom att sända e-post till informanterna. Jag kommer att behandla materialet kvalitativt, eftersom kvalitativ analys passar bäst på material som i föreliggande undersökning, även för få informanters skull (Alasuutari 1994).

I kapitel 2 tar jag upp några teoretiska utgångspunkter för min studie. Jag redogör för lag och förordningar i förhållande med svenskundervisning i den finska grundskolan. I kapitel 3 förklaras begrepp i studien, kapitel 4 innehåller tidigare undersökningar och utvärderingar, i kapitel 5 presenteras mål, material och metod för undersökningen, i kapitel 6 rapporteras resultat, i kapitel 7 går diskussion om resultaten och i kapitel 8 kommer avslutningsord med några tankar om den här undersökningen och dess betydelse.

2 OM SKOL- OCH UNDERVISNINGSDOKUMENT

Skolbarnens föräldrar är för det mesta mycket upplysta och medvetna om sina rättigheter. De vill bevaka även intressen för sina barn och ställer också då och då frågor om lärarens behörighet till rektorn som åtminstone måste hitta vägen till lagstiftningens källor och känna skolans personal och förordningar som gäller personalen.

I Finland finns inget skoltvång, men läroplikt har vi. Att genomgå den nioåriga grundskolan och avlägga dess lärokurser är det allmänna minimumet för skolgång. Skollagstiftning med sina lagar och förordningar styr skolväsendet att arrangera undervisning som i landet måste förverkligas. Med några års mellanrum utger utbildningsstyrelsen grunder för läroplaner för att förnya undervisningen vilket hände även 2014. Undervisningen styrs ännu på många andra sätt, t.ex. på den kommunala nivån.

2.1 Styrdokument och behörigheter

Samhället styr skolornas verksamhet med flera olika styrdokument. Sådana reglerande dokument är t.ex. lagar, förordningar, författningar, läroplaner, kursplaner, allmänna råd och rekommendationer med en viss hierarki. Riksdagens beslut kommer genom utbildningsministeriet till kommunerna och sedan till skolor, i vilka rektorerna verkställer dem och genomför åtgärder som behövs med lärarna och numera delvis även med föräldrarna.

Lagen om grundläggande utbildning i Finland (LGU) tillägg 1998/628 är given av riksdagen. Den ger bakgrunden till all skolgång som ordnas i kommunerna. Efter utbildningens allmänna mål i LGU (2§) lyfts fram kraven på elevernas jämlikhet och likadana villkor överallt i Finland.

Utbildningen skall främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och i övrigt utveckla sig själva under sin livstid.

Utbildningens mål är vidare att säkerställa att undervisning ges på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet. (LGU 1998/628)

Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012) utger bl.a. läroämnena och antal av lärotimmarna. Min studie rör årskurser 1–6. Utbildningsstyrelsen utgav *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* i december 2014, då två veckotimmar, en tredjedel av grundskolans B1-svenska, överfördes fr.o.m. augusti 2016 från högstadiet till lågstadiets sjätte klass. Det väckte tankarna på vem som är kompetent att undervisa i B1-svenska. Även skollagstiftningen tillämpas nu i en ny situation. Förordningar om lärarnas behörigheter kunde kanske vara ännu tydligare klassificerade och utskrivna, när det gäller B1-svenskundervisning. Då kunde man undvika möjliga problem i frågan.

Undervisningsanordnaren, oftast kommunen, skall arrangera förhållanden så att lagen förverkligas. Rektorn är ansvarig för skolans verksamhet. Om lärarnas behörighet finns egna författningar.

37 § Personal

...

En utbildningsanordnare skall med beaktande av den form i vilken utbildningen ordnas ha ett tillräckligt antal lärartjänster eller lärare i arbetsavtalsförhållande. Utbildningsanordnaren kan dessutom ha timlärare, skolgångsbiträden och annan personal.

Om behörighetsvillkoren för rektor och lärare bestäms genom förordning. Vederbörande ministerium kan av särskilda skäl bevilja dispens från dessa villkor (LGU 2.12.2009/1444).

I den här studien är jag intresserad av varför några klasslärare har velat börja undervisa i svenska och hur de här klasslärarna upplever sin kompetens som svensklärare. Klasslärarnas och ämneslärarnas behörigheter kan ju delvis även överlappa varandra, eftersom numera också klasslärarna måste avlägga den högre högskolexamen. Sådana studier som ger behörighet som ämneslärare för undervisning i det andra inhemska språket svenska i Finland bjuds vid sju olika universitet och i fem yrkespedagogiska lärarutbildningar i Finland. Studerande kan välja svenska antingen till sitt huvudämne eller biämne. Klasslärarna för sin del är också behöriga på grund av pedagogie magisterexamen att undervisa i alla ämnen som undervisas i årskurser 1–6 (F 986/1998, 4 §). Jag undrar om lagstiftarna har varit informerade nog om t.ex. klasslärarnas språkstudiers omfattning och möjligheter att rikta sig i sina studier på mycket olika sätt. Speciellt tidigare har andel av

språkstudierna varit minimal hos de flesta klasslärarna. Språkbadsläraryt utbildning är på gång. Den kommer att ge behörighet att verka som språkbadlärare, klasslärare eller svensklärare. Yrkespedagoger kan ha den här behörigheten också. (Rossi et al. 2017: 23)

Utöver pedagogik har klasslärarna valt att studera något annat ämne eller några andra ämnen lite vidare. Lärarnas Fackorganisation (OAJ) har samlat lättläst text om lärarnas behörighet på grund av lagar och förordningar på sin hemsida.

En klasslärare ska ha avlagt pedagogie magisterexamen med ämnen eller ämneshelheter som undervisas inom den grundläggande utbildningen samt pedagogiska studier för lärare. Klasslärarbehörighet fås också genom att först uppnå ämneslärarbehörighet och sedan avlägga studier i de ämnen och ämneshelheter som undervisas i den grundläggande utbildningen.

En klasslärare med högre högskoleexamen och behörighet i ett ämne som undervisas inom hela den grundläggande utbildningen har dubbelbehörighet. (OAJ)

Ämneslärarna måste däremot ha längre ämnesstudier och således oftast vidare och grundligare kunskaper i sina ämnen. Av ämneslärare i grundskolan krävs grund- och ämnesstudier minst 60 sp (35 sv) i alla ämnen de undervisar i och inom gymnasiet minst 120 sp (55 sv) i ett av de ämnen som undervisas. (OAJ) Omfattande studier ska säkert ge lärarna kompetens att agera sakkunnigt och målmedvetet inom ett visst område.

I *språkkunskapslagen för offentligt anställda* står det att myndigheten måste förvissa sig om att den som anställs har sådana språkkunskaper som arbetsuppgifterna kräver (3§) och när en tjänst ledigförklaras, måste även språkliga behörighetsvillkoren och kunskaper som förutsätts i arbetet, synas redan i annonsen (4§). (L 424/2003.)

Gemensam europeisk referensram för språk (GERS 2009) sporrar lärarna att skaffa sig, utveckla, upprätthålla och säkra sin kompetens. "Din undervisning är nyckeln till att varje elev ska kunna nå målen i skolan. Därför är det viktigt att du har rätt behörighet för den undervisning du bedriver och de betyg du sätter" (ibid). Lärarens kompetens har avgörande betydelse för elever att de ska ha möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.

3 CENTRALA BEGREPP I STUDIEN

Här vill jag definiera några centrala begrepp som kommer att användas i studien. De här definitionerna ska hjälpa läsaren att förstå de teman som den här studien handlar om.

Läraryrken har sina egna behörighetskrav. Enligt Svensk ordbok (SO) 2009 betyder "*behörighet* det att uppfylla de formella kraven för tjänst, studier etc., exempel: behörighetskrav, lärare utan formell behörighet...", särskilt om myndighets rättighet" och *erfarenhet* för sin del "är det att ha (långvarigt) utövande av ngn verksamhet bakom sig och att kunna utnyttja detta: arbetslivserfarenhet; lärarerfarenhet, äv. det att ha upplevt ngt: livserfarenhet, äv. om händelse, upplevelse e.d. som gör ngn erfaren" och enligt Svenska Akademiens ordlista (SAOL) 2015 *erfarenhet* är "kunskaper och färdigheter erhållna genom ngt som man varit med om".

Kompetens har flera dimensioner. Det kan betyda t.ex. att man har god förmåga för viss verksamhet. Som synonym kan tänkas duglighet eller jämföra det med skicklighet. Det kan förnimmas speciellt som egenskapen att uppfylla de formella kraven för att t.ex. inneha en viss tjänst eller att ha laglig rätt att avgöra viss typ av ärende för myndighet. (SO 2009) Ordet kompetens används även i sammanhang med språkliga färdigheter. Enligt Kielitoimiston sanakirja (2017) kan kompetens förekomma i betydelsen av finska ordet "kielikyky" eller "kielitaju", på svenska språkförmåga eller språkkänsla.

Läraryrket med sina uppgifter är mångdimensionellt. Det har individuella och kollektiva drag. Man kan delvis utveckla sina handlingar och välja uppgifter enligt sin egen identitet, men å andra sidan formar olika uppgifter, handlingssätt, arbetsmiljö och livserfarenhet även lärarens identitet. Yrkesmässigt talas om läraridentitet. *Läraridentitet*, det pedagogiska självet, definieras av Huhtala (2008: 159) ... "den del av självuppfattningen, där en individ tar ställning till sig själv som (blivande) lärare." Enligt Kari & Heikkinen (2001:44) är lärarens professionella identitet resultat av en andlig tillväxtprocess. Den bildar sig i ett socialt samfund både genom att hitta gemenskap och genom olikhet och individualitet, den blir

aldrig färdig (Kari & Heikkinen 2001:46, 48). Lärarens egen identitet bildar sig i förhållande till uppfostringsuppgiften (Kari & Heikkinen 2001:49). Lärarna och eleverna och deras gemensamma värden bildar en kollektiv identitet. Läraridentiteten påverkas av alla kontexter läraren hör till (Kari & Heikkinen 2001:50–51).

Läraryroll kan definieras på varierande sätt beroende på forskaren och på ändamål av undersökningen. Definition av SO (2009) passar bra här: Rollen är "ett visst (förväntat) sätt att vara och bete sig i ett socialt sammanhang" eller som i SAOL (2015) "uppträdande som förväntas av person med viss uppgift el. ställning", t.ex. läraryroll som lärare.

Motivation innebär ett "inre behov som ligger bakom visst (potentiellt) beteende" (SO 2009), eller enligt SAOL (2015) är det "system av motiv för handlande; inre motivering, drivkraft", uttryckt med andra ord är motivation "en helhet av motiv som leder till funktion, bevekelsegrund, drivfjäder, orsak, skäl, grund, motivering" (Kielitoimiston sanakirja 2017).

Uppfattning har att göra med personliga upplevelser. Det är vanligen fråga om att man kan uppfatta någonting med (något av) sinnena eller att man personligt sätt betraktar och bedömer något, syn. åsikt och mening (SO 2009), även i SAOL (2015) "åsikt, mening: ändra uppfattning; enligt min uppfattning är ..."

Vision är en "synupplevelse utan motsvarighet i verkligheten, jfr hallucination, uppenbarelse" (SO 2009). Ordet vision används "om synupplevelse som inte grundar sig i en motsvarande sinnesretning; särsk.: syn" (Svenska Akademiens ordbok 2017). Ofta är den en överfört framtida idealbild att sträva mot som även enligt SAOL (2015) "framtidssyn". Det har kommit att användas i mer vardagliga sammanhang (SO 2009), t.ex. visioner om den kommande skolan.

4 TIDIGARE STUDIER

Oaktat att några av följande studier och teorier i detta kapitel inte handlar just den reform som denna avhandling handlar om, ger de en viktig bakgrund till förståelse av det större sammanhanget. Detta grundar sig på att lärare inte har förändrats i grunden även om världen, samhället, utbildningen, arbetsomgivningar och arbetssätt med sina nya läromedel, -miljöer och all informationsöversvämning är annorlunda. Allt det här ställer utmanande krav även till lärare, undervisningsarrangörer och forskning. Lärarna har fått lära sig att leva i varaktig ändring i skolans komplexitet. Riihä (2008) har analyserat lärares mångskiftande dilemman i det senmoderna samhället. Det är språket som hjälper lärarna att få en helhet av sin vardag och med språkliga resurser hantera vardagens komplexa dilemman. På hans lista av några av dilemman i lärarens vardag förekommer upprepade gånger ordet *tid* som en väsentlig faktor i olika dilemmasammansättningar. (Riihä 2008: 183–187)

Tiden är en motsägelsefull resurs i lärarens vardag och ställer läraren inför dilemman där svåra avgöranden behöver göras mellan det som kan inkluderas och det som måste exkluderas. Tiden utgör både ett styrmedium och en bristvara (Riihä 2008: 185).

Rannströms lärarkategorier talas inte om i dagens utbildningar, men de här valda undersökningarna skildrar dock lärarnas yrkesmässiga roller. De beskriver hur lärarkandidater och lärare strävar efter att skapa positiva attityder mot språkinläring. De visar forskarnas och lärarnas gemensamma vilja av att utveckla arbetssätt, arbetsmiljöer och lärarnas kompetens, fast det förekommer ändringsmotstånd också. Det läggs märke till behov av kontinuerlig utbildning eller fortbildning som Ellström (1997), Pietilä & Pietiäinen (1999), Brody & Hadar (2015), Tollola (2015), Kalaja et al. (2016), Mäntylä & Kalaja (2017) och i utredning av NCU (Rossi et al. 2017). Forskning har hittat nya inriktningar gällande motiv, påverkan och ändring som i Kalaja et al. (2016), i Mäntylä & Kalaja (2017). Alla de avhandlingar som jag hänvisar här till, har väckt några tankar hos mig, beskriver på sitt sätt forskningens tidigare perioder eller har gett mig någon ny information om ämnet av denna avhandling.

4.1 Om attityder, inställning och roll

I detta avsnitt behandlas attityder hos elever och lärare, lärarnas inställning till sitt arbete och lärarroller. Det finns undersökning årtionden bakåt av svenskinläring i Finland och förhållanden omkring inläringen. Lärare är en viktig komponent i den omgivningen. Hartikainen (2003) undersökte *finska elevers negativa attityder till svenskinläring* och konstaterade låg motivation samtidigt som Kärkkäinen et al. (1993) att "svensklärares egen motivation, entusiasm och positiva förhållandesätt reflekteras också positivt i elevernas attityder, och tvärtom, om läraren jämt måste arbeta med en svår, emotsättande elevgrupp, minskar hennes motivation och det återspeglar sig för sin del till eleverna igen" (Hartikainen 2003: 374, min översättning). Hartikainen hittade i lärarnas berättelser gott om positiva drag på svensk-lärarnas arbete. Sådana var bl.a. ... "svenska språket är intressant, undervisningsarbete känns hänförande, många elever är trevliga och förhåller sig positivt till svenska, goda kollegor är samarbetskompisar och vänner..." (Hartikainen 2003: 378, min översättning). Hon betonade vikten av att informera allmänhet om de här positiva dragen för dåtida svenskimages skull i Finland. Hartikainen ansåg lärare som en nyckelperson både som attitydskapare i elevernas inläring och image av svenska. Hon såg ändå mycket att förbättra i språkinlärnings- och undervisningsförhållanden (Hartikainen 2003: 378), om man vill föra svenska i finska skolor positivt framåt och stöda svenskundervisningen.

Pietilä & Pietiäinen (1999) undersökte *svensklärarnas inställning till sitt yrke*. Deras syfte var att beskriva, hur svensklärarna ställer sig till sitt arbete. Enligt Pietilä & al. (1999: 16) påverkas lärarens arbetstillfredsställelse och motivation av flera faktorer, som hurdan motivation och hurdan inställning till undervisningen och undervisningsgruppen läraren själv har och hurdana attityder eleverna, föräldrarna och samhället har till svenskundervisningen.

Materialet bestod av 60 svensklärare på högstadiet. I den första delen samlades det *bakgrundsuppgifter*, andra delen gällde *yrkeskunnighet hos lärare* och den tredje delen gällde *svenskundervisning i skolorna* enligt lärarna. Svaren på flervalsfrågorna behandlades kvantitativt. Enligt svaren ställde lärarna sig relativt positivt till sitt arbete. De tyckte att deras arbete var mångsidigt och varierande och man kunde använda sin kreativitet. (Pietilä & Pietiäinen 1999: 57) De ville även

ge mångsidig och effektiv undervisning och utveckla sig vidare i sitt yrke. I självbedömning av språkfärdighetsnivån hos lärarna gav största delen av dem sig 7/9 (Pietilä & Pietiäinen 1999: 33). Informanterna var för det mesta unga personer med familjer och små barn. En sak som störde egna frivilliga språkstudier och möjlighet att utveckla sin språkfärdighet var brist på tid och den andra mest störande faktorn var varierande arbetsmängden. En del tyckte att kurserna var dyra, eller långt borta, vilket blev ett hinder att delta i kurserna. 96 % av lärarna tyckte att man behöver fortbildning för att upprätthålla sin yrkeskunnighet (ibid s. 39–40).

Lärarnas inställning till undervisningen och undervisningsgrupper varierade. En klar majoritet ansåg att deras arbetstillfredsställelse beror på undervisningsgruppen. Många ansåg vidare att elevgruppernas heterogenitet vållar problem. Hälften av lärarna upplevde motiveringen svår och en del av lärarna var oroad av arbetsro. (Pietilä & Pietiäinen 1999: 57, 60).

Syrjäläinen (2003) behandlar i sin doktorsavhandling relationen mellan kunskap och konst. Hon menar att undervisa och lära sig en konst - i Syrjäläinens fall slöjd - är ett kognitivt och psykomotoriskt fenomen som även har en individuell, social och kulturell dimension. (Syrjäläinen 2003: 30) Syrjäläinens intresse riktar sig mot lärarens pedagogiska förfaranden och principer. Denna typ av kunskap visar sig som personliga drag hos läraren och som pedagogisk skicklighet. Hon skriver också om lärarens personliga och pedagogiska sätt att vara, vilket knyter sig i undervisningskontexten. Det centrala temat i avhandlingen är alltså slöjd (textil- och tekniskt arbete) och dess funktion som objekt till lärande och undervisning. (Syrjäläinen 2003: 92) Hon närmar sig temat genom att resonera människans kulturella verksamhet samt begrepp av kunskap, kunnighet, sakkunnighet och kreativitet. Hon framför mycket vitt den teoretiska bakgrunden, som skildrar och förklarar lärarens agerande i samspel med sina kollegor och elever för att förverkliga sin uppgift och för att nå det mål hen har satt för undervisningen. Genom teorier i lärarens tänkande vill hon belysa karaktär av lärarens vetande och kunskap som praktisk, reflexiv, kontextförbunden, innehållslutande och moralisk. Det är fråga om en kvalitativ case study. Målet för undersökningen är fem olika lärarpersonligheter som på olika sätt närmar sig och handleder sina elever för att undervisa dem i konst. Syrjäläinen följer upprepade gånger, en längre period under

året, tre kvinnliga och två manliga slöjdlärare i klassrumkontexten och observerar, bandar och videofilmar deras lektioner och deras *pedagogiska förhållande till elever*, vilket jag speciellt var intresserad av. Syrjäläinen använder definitioner av pedagogiskt förhållande av van Manen (1994) som innebär ett spontant förhållande mellan lärare och elev, då läraren intuitivt strävar att främja elevens bästa (refererad i Syrjäläinen 2003: 83–85). Det pedagogiska förhållandet har en moralisk grund, som indirekt förmedlas genom lärarens sätt att vara.

Pernu (2012) undersökte blivande svensklärarnas uppfattningar om *lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet*. Han grundade sin studie på Rannströms tidigare forskning. På grundval av Rannströms undersökning från år 1995 klassificerade han blivande svensklärare, sju lärarstudenter, efter temaintervjuerna i Rannströms lärarrollkategorier, vilka var: *en förmedlare, en förklarare, en intresseväckare, en omvårdare och en fostrare* (Rannström 1995: 103–109). Efter sin kvalitativa analys fick han till resultat liknande betoningar som Rannström hade fått. Var och en av informanterna hörde egentligen till flera olika kategorier, men med betoningar kom han till slutsatsen att en av informanterna var en förmedlare, två förklarare, tre intresseväckare och en fostrare (Pernu 2012: 50).

Läraren har alltid haft en viktig roll i undervisningen. Lärarrollen har förändrats under åren bl.a. av samhällsliga skäl och för olika värderingar samt psykologiska och pedagogiska åskådningar (Kari & Heikkinen 2001:42–45). I dessa studier ses läraren som en nyckelperson, som attitydskapare i svenskundervisning och image av svenska. Lärarens positiva attityd till sin uppgift och mot sina elever kan "öppna portar" hos eleverna för att lära sig och studera svenska. Hennes pedagogiska förhållandesätt till eleven påverkar hur tillitsfullt och fritt eleven arbetar och försöker nå sitt bästa. Lärarens pedagogiska principer, förfaranden och undervisande personlighet har betydelse. Lärarens mångsidiga arbete innehåller fortfarande olika roller, men i själva undervisningen har man övergått gradvis från lärarcentrerad undervisning till elevcentrerad undervisning, elevens agerande i centrum. Även om dessa studier inte ännu speciellt gäller den handledande lärarens position och tankar spelar attityderna förhandlings- och handlingssätten en viktig roll i alla undervisningssammanhang också i fortsättningen.

4.2 Om kvalifikation, kompetensutveckling och tillfredsställelse

I detta avsnitt behandlas kvalifikation, kompetens och tillfredsställelse i samband med arbete. Ellström (1997) *granskar yrkeskunnande* i allmänhet i sin bok *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Ellström definierar kompetens som "en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext" (Ellström 1997: 21). Individen har förmågan att utföra sitt arbete enligt bestämda kriterier. Hon kan utnyttja de möjligheter som arbetet och arbetsomgivningen erbjuder henne användande sina psykomotoriska, kognitiva, affektiva, sociala och personliga egenskaper. *Kvalifikationen* för sin del flyttar fokus från en individ till arbetsuppgiftens krav. Med kvalifikation avser Ellström "den kompetens som objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgifternas karaktär, och/eller som formellt eller informellt efterfrågas av arbetsgivaren" (Ellström 1997: 29).

Tidigare forskning (se Ellström 1997: 13–14) har visat att samhällliga och organisatoriska sammanhang inte kan uteslutas i samband med fenomenen kompetens, utbildning och lärande (Lundgren 1977 och Rubenson 1980). Arbetsplatserna avviker betydande från varandra t.ex. med hänsyn till verksamhetsområde, storlek och organisation. Teknologiska förändringar i arbetslivet ställer sådana nya kvalifikationskrav på arbetare som ökar behov av utbildning och lärande också i arbetet/under arbetet. Kompetensutveckling är viktig för att klara sig med sina uppgifter. Det saknas också mera pedagogisk forskning inom området, för att få stöd för utvecklingsarbete. (Ellström 1997: 13)

Enligt Ellström (1997: 92–93) är arbetsplatsen en pedagogisk miljö, som erbjuder inte bara individen utan hela organisationen en möjlighet att utveckla sig. Han påpekar lärandets välplanerade innehåll och inriktning och påminner om att lärandet är en process.

Brody & Hadar (2015) var intresserade av *professionella utvecklingsinsatser för att anpassa nya metoder av tänkande i utbildning*. Det var en femårig undersökning i en liten lärarhögskola i Jerusalem i Israel. Studien finansierades av staten. Det undersöktes mönster för professionell utveckling eller "icke-utveckling" bland nybörjare och erfarna lärarutbildare i en gemensam miljö. Forskarna var intresserade av utbildarnas attityder till och emottagande av nya metoder av tänkande i

utbildning och möjliga förändringar i praktiken i fortsättningen, deras kompetensutveckling. Studien omfattade fyra delar. I inledande möten bekantade deltagarna sig med teorier och forskning av tänkande i utbildning och fick lära sig nya metoder. Sedan provade de dessa metoder i sin egen undervisning och dokumenterade resultat av dem. Deltagarna hade varje månad en session med forskarna, en utbildare-expert och en observatörplanerare. Efter sessioner skapade deltagarna nya variationer av metoder igen. I den första fasen identifierade författarna tre grupper av lärare: öppna, emottagande nybörjare och två olika grupper av erfarna utbildare. Den ena gruppen av erfarna hävdade sin kompetens, ville fortsätta som förr och hålla fast i sin praxis, och den andra gruppen, som var färdig att låta ifrågasätta och undersöka sin praxis. Den här differensen mellan grupperna ledde även till utvecklingskillnader på senare skeden. Efter en senare omklassificering hittades igen tre olika grupper: nybörjare, erfarna experter och icke-erfarna experter. De som höll fast i sin gamla praxis försvårade också undersökningens nästa fas, eftersom fortsättningen av studien skulle ha förutsatt deltagande i experimentella ändringar. Den gruppen förblev även utan den professionella nyttan som den här långa forskningsperioden skulle ha kunnat ge åt den. (Brody & Hadar 2015)

Undersökningen blottar igen det ändringsmotstånd som oftast mer eller mindre förekommer i en kollektiv när det är fråga om ändringar, t.ex. att man måste ge av sina gamla arbetssätt (t.ex. individuellt agerande), sin arbetsplats (t.ex. eget klassrum) och tillägna sig nya arbetsvanor (t.ex. kollegial planering och gemensamt förverkligande). Positivt var att unga utbildare var öppna för utvecklingen. De ville bygga sin praxis som lärarutbildare och genomförde förändringar i praktiken. En del av erfarna ville förhålla sitt intresse och vara flexibel och anpassa sig till ändringar som kunde förbättra utbildningens kvalitet. Gällande framgångsrik utbildningsutveckling hittades i studien följande betydelsefulla faktorer: inställning till undervisningsexperiment, självuppfattning som expertis och erfarenhetsår som lärarutbildare (Brody & Hadar 2015).

Liknande resultat har fått Theandersson (2000) som har undersökt faktorer av arbetstillfredsställelsen. Han har konstaterat att oavsett om man granskar tillfredsställelsen med eget arbete eller med arbetsplats är faktorer som betonas "... bra kamratskap, möjligheter att lära sig nya saker, möjligheter att ta egna initiativ och att risken för fysiska arbetsskador är liten" (Theandersson 2000: 112).

I de föregående undersökningarna anses forskning, utbildning, kompetens, reform och fortbildning vara viktiga för att individerna, institutionerna och företagen kan utveckla sig. Lärare, studerande och alla andra arbetare måste sträva att få arbeta och studera under omständigheter, i vilka de positivt kan utnyttja sina personliga egenskaper, hela personligheten, möta nya krav för att undvika enformighet och uppehålla intensitet, få fortbildning och nå kompetens, sätta mål och bli socialt accepterade i sina arbetsgrupper. Nu har det hänt t.ex. rätt så stora ändringar i grundskolans läroplan. Oavsett positiva attityder hos lärare har det nya orsakat också osäkerhet, t.o.m. rädsla hos några lärare. Vid förändringarna av arbetsuppgifter eller -sätt behövs fortbildning. Känslan att man verkligen kan, t.ex. att undervisa i svenska den sjätte klassen, minskar osäkerhet och ökar motivation, produktivitet och tillfredsställelse i arbetet. Det respekteras också sakkunnighet i allmänhet.

4.3 Om språklärarydentitet, motivation och visioner

I detta avsnitt behandlas språklärarydentitet, betydelse av motivation och visioner samt sammanhang mellan dem.

Gao (2012) undersökte *språklärarydentitet* genom interaktion av L2-lärare i Hong Kong. Han hade lagt märke till att det finns ett växande intresse för forskning av *språklärarydentitet*. Hans undersökning gällde ämneslärare som undervisade kinesiska som L2-språk och effekter av deras undervisningsvisioner. Metoder var klassrumsobservationer och intervjuer. I studien granskades identitetens sammanhangsspecifika komplexitet genom "identitetsanalysens lins" (Gao 2012). Studien gällde *lärnarnas yrkesmässiga, sociala och kulturella identiteter*. Undervisning av grundläggande språkkunskaper, men lika så överföring av kinesiska kulturvärden, upplevdes de viktigaste uppgifterna av lärarna. Även konfucianism påverkade deras värderingar så att de ville ta ansvar av minoritetens behov. Lärarna ville hjälpa sina elever att anpassa sig till den omgivande kulturen med avsikten att höja minoritetens socioekonomiska status och stöda dess L2-språkutveckling. Det arrangerades sådana undervisningsförhållanden och -miljöer där språklärare förstärkte sina roller och kunde känna sig "lyktbärare" och "vidarebefordrare av sin kultur" och kunde också finna en känsla av att få professionell framgång i framtiden (Gao

2012). Resultatet var att lärarnas sociokulturella och yrkesmässiga identitet utvecklades under studien. Gao konstaterade att *language teacher self-identification has an impact on their language teaching*, språklärarydentity har en inverkan på lärarens språkundervisning (min fria översättning). Gao (2012) framförde att lärarens identitet är någon slags *pedagogie* därigenom språklärare på nytt kan antingen upprepa det gamla eller agera mot sådana uppfattningar eller ideologier som förtrycker Södra Asiens icke-nativa språkliga minoriteter.

De flesta personer som har valt att söka sig till lärar- eller språklärarydentity har oftast också realistiska eller orealistiska uppfattningar om det arbete de kommer att jobba med, hur de kommer att kommunicera och bete sig med elever och hurdana arbetssätt de möjligen kommer att använda. I Kalaja et al. (2016) presenteras sju långsgående (från 3 till 15 år långa), empiriska studier med muntliga, skriftliga och visuella data i främmandespråkinläring och -undervisning som subjektiva upplevelser av finska och brasilianska studerande, som ska bli lärare i engelska. *Studien gäller uppfattning om lärande, förmåga att agera som lärare, utveckling, identitet, känslor och handlingar*. Informantgruppernas studier pågår i olika skiften från barndomsåren till vuxen ålder.

Forskarna anser undervisning och inläring av främmande språk som ett komplex fenomen. Det omfattar flera aspekter. Utvecklingsprocessen innehåller rikligt personliga betydelser. I resultaten behandlas natur av engelska begreppen *beliefs*, *agency* och *identity* samt emotionernas roll i samband med att lära sig och undervisa främmande språk samt inflytande av miljön. De valda begreppen är dynamiska, komplexa och framför allt situationsbundna. Det har visat sig att drömmar och förhandsuppfattningar spelar en stor roll hur läraren agerar i klassrumsmiljön, planerar och förverkligar sin undervisning tillsammans med sina elever. Föreställningarna har en relation till lärarstuderandes och lärares agerande och identitet. Lärarstuderandena eller lärarna kan hålla fast i några av sina förhandsuppfattningar (*beliefs*), trots att det inte är möjligt att förverkliga dem i praktiken. Misslyckade försök i klassrummet och från elevers sida upplevda attityder kan påverka negativt lärares emotioner, liksom ibland också skolomgivningarna med sina normer som kan hindra läraren att agera så som hen skulle vilja. Dessa kontroversiella känslor hos lärare påverkar för sin del deras agerande och identitet. Unga lärar-

studenter upplevde det obehagligt, om de inte kände sig välkomna och uppskattade av eleverna i klassen, och det kunde leda till cirkulation med valda aktiviteter, uppfattning om sig själva och uppfattning hur det såg sig själva i andras ögon. För att kunna förfara positivt och interaktivt är det möjligt också att sträva öva för att skaffa sig läraridentitet som klarar sig bättre i skolmiljön och ger läraren en tillfredsställelse att samarbeta med i skolans kultur samt nå sin emotionella balans. (Kalaja et al. 2016: 207, 208, 212)

Speciellt undersökningar i Brasilien visade att tro och motivation spelar en grundläggande roll i bildande av läraridentiteten. Informanterna älskade engelska, men de ville inte undervisa i engelska i den allmänna skolan, utom bara under vissa omständigheter, eftersom det inte uppskattas läraryrket i landet. Lärare har låga löner, det behövs förbättringar av arbetsmiljöer och det finns brist på undervisningsmedel och -material. Studerandenas motivation att bli lärare var låg och det påverkade försvagande deras läraridentitetsutveckling (Kalaja et al. 2016: 94–96).

Det framkom i denna studie två lärargrupper: "beroende lärare" som prioriterade traditionell undervisning och "oberoende lärare" som riktade sig med sina tankar och praktiker till framtiden (Kalaja et al. 2016: 147). Praktiskt arbete och erfarenheter kan ändra föreställningar om språkundervisningen under åren (Kalaja et al. 2016:47, 148). Studien hittade två typer av språkläraridentiteter. Lärare av ändringstyp var färdiga att anpassa sig. De var sensitiva och emottagna att notera elevernas förslag och behov. Den andra typen ville hålla fast i sin egen praktik och motstå ändringar. (Kalaja et al. 2016: 192, 201)

Undersökningen visar att begreppen *beliefs*, *agency*, *identity* och *emotions* har en relation mellan varandra. Våra fantasiföreställningar/tro/drömmar (*beliefs*) om främmandespråksinlärning och undervisning påverkar våra handlingar, medan våra föreställningar (tro/drömmar) i samband med handlingar påverkar vår självkänsla och formar på så sätt vår läraridentitet. Forskarna anser att resultaten ger också en anledning att betrakta språkläraryrket ur en ny synvinkel (Kalaja et al. 2016: 214).

Visionsforskning är en tämligen ny inriktning inom motivationsforskningen. På 2000-talet har man konstaterat att motivationen är ett mångfaldigare fenomen än

man trott. Denna upptäckt har lett till nya forskningsarrangemang och -metoder (Mäntylä & Kalaja 2017: 202). Motivationen är inte något stabilt eller jämnt tillstånd, utan den är situationsbunden och varierar sin varaktighet och intensitet. Den liknar en process. (ibid) Det finns gott om forskning som behandlar motivation i allmänhet och även motivation i L2-inlärning. Inom undervisning och utbildning angår de flesta motivationsforskningar elever och studerande, färre forskningar härtill gäller lärarens motivation. (ibid) I undervisningssammanhang är motivering alltid ömsesidig mellan lärare och elever. Båda parter kan inspirera varandra.

Mäntylä & Kalaja (2017) betraktar i sin artikel hurdana visioner finska lärarstuderande i engelska har om sina drömmars lektioner, hurdana drömlktioner dessa studerande föreställer sig att hålla om några år, när de börjar undervisa sina elever som färdiga engelsklärare. (Mäntylä & Kalaja 2017: 202). Det tänks att en visionär språklärare har styrka att emotionellt påverka sin elev och eleven för sin del kan stimulera lärarens visioner. Forskarnas begrepp *vision* innehåller flera olika element. Där förenas riktning mot framtiden, idealism, ändringbenägenhet, anträffbarhet och genomförbarhet, utan att glömma vardagens realism (Mäntylä & Kalaja 2017: 203).

I artikel av Mäntylä & Kalaja (2017) presenteras lärarens självuppfattningar av Dörnyei and Kubanyiova. Sådana är *Possible self*, vad lärarna anser vara sig möjligt, *Feared self*, vad lärarna möjligen är rädda för, *Ought-to self*, vilka förväntningar lärarna tänker på att andra riktar emot dem, och *Ideal L2 teacher self*, andraspråklärarens idealsjäl (refererad i Mäntylä & Kalaja 2017:202). Visioner hör ihop med andraspråklärarens idealsjäl. "Hur motiverade lärare sedan är i sitt arbete beror på förhållanden mellan dessa själv. Det definierar även långt om de under sin karriär stannar på sin plats eller om de alltid yrkesmässigt är färdiga att utveckla sig framför nya utmaningar" (Mäntylä & Kalaja 2017: 202–203, min översättning). Den refererade analysen av språklärarens självidentifiering och -uppfattningar verkar intressant. Det kunde vara ett befriande inslag åt studerande om man samtalade med dem om innehåll av de olika själv och om man uppmunttrade deras ideala L2-lärarsjäl med visioner. Den aktuella situationen i skolvärlden erbjuder motiverade, unga och äldre, modiga visionärer just nu goda möjligheter att skapa, prova och börja något nytt. Nybörjare har det kanske lättare att bilda

en ny skola, ty de har varken fördomar eller gamla rutiner att skaka av och de känner inte ännu alla möjliga praktiska begränsningar som äldre ofta är vana vid.

Visionsundersökningens resultat visade också att studier och undervisningserfarenhet har en stor betydelse, hur man tänker på undervisningen och språket. I resultaten kom fram nya läroplaners principer; själva undervisningsmiljön hade dock en överraskande liten betydelse för studerandena. Läroboken syntes inte i deras visioner. (Mäntylä & Kalaja 2017: 215) Lärarstudenterna ville tillägna sig en ny lärarroll. Många ville påverka som en handledare som guidar elever till informationens källor. De hade dock inte glömt helt bort den traditionella lärarbilden, t.ex. lärare som kunskapsförmedlare, då det skrivs upp och går genom viktiga saker tillsammans. I resultaten kunde man se också den nutida uppfattningen om språket som ett interaktivt medel och språkets situationsbundenhet. (Mäntylä & Kalaja 2017: 216–217)

När man börjar sin undervisning kan man inte bara stänga dörrar bakom sig, sätta i gång och följa på någon färdig modell, utan man ska våga leva i tiden på ett emottagande sätt och testa då och då sina idéer och arbetsformer. Ibland är det bättre att lämna bort någonting och ta något nytt i stället. Enbart olika undervisningsgrupper och deras heterogenitet kan kräva olika innehåll och olika arbetsmetoder. För att klara sig måste man förhålla sin flexibilitet. Även lärarrollen och lärarens uppgifter kan förändras under tiden. Visionsforskarna konkluderar att om lärarstudenterna och de redan längre arbetade lärarna tidvis resonerade igenom sina visioner och realiseringar av dem i det förgångna, och om de jämförde sina observationer med sina erfarenheter och nutida uppfattningar med tidigare visioner (drömmar/realism), skulle de möjligen bli motiverade att utveckla sig som andraspråkslärare och bli inspirerade att förnya sin undervisning (Mäntylä & Kalaja 2017: 204).

4.4 Lägesrapporter om utbildning av svenska och svenskundervisning

Beslutfattare behöver fakta för beslutfattande som gäller utbildningen i landet. Det behövs även fortlöpande utvärdering. Det presenteras i detta avsnitt några utvärderingar av svenska studier i Finland och svenskundervisning; en av dem är en gradu-avhandling.

Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011) gjorde en undersökning av svenska i finska grundskolor. Forskarna klargjorde *vad som är typiskt för en bra svenskundervisning i grundskolan och vilka omständigheter det borde utvecklas*. Undersökningen hörde till projektet "Svenska i toppen", finansierad av undervisningsministeriet. Det granskades praktikerna i svenskundervisning. Framför nya läroplaner var det viktigt att få färskare resultat av drag som lärare och elever själva ville betona i undervisningen. Det användes flera forskningsmetoder såsom intervjuer, gruppintervjuer, berättelser, observationer och telefonsamtal. Rapporten redogör hur elever i årskurs 9, svensklärare och rektorer i grundskolan ser på undervisningen.

Lärarens insats har en betydande roll i svenskinläring. I undersökningen frågades om lärarnas motivation att bli svensklärare. Allmänt svar var att de hade tyckt om svenska redan under skoltiden. Egen lärare nämndes också som förebild. Intresset hade uppstått även på grund av egna erfarenheter av svenska språket. De hade haft något att göra med en svenskspråkig miljö. Någon hade vistats på Åland eller i Sverige, det fanns en återflyttare, lärare som hade vuxit upp i en tvåspråkig familj eller omgivning. Några hade fortfarande levande kontakter till Sverige. Alla intervjuade hade eller hade haft på ett eller annat sätt kontakter med svensk kultur. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 15) Det frågades också om hur lärarna hittar inspiration och intresse för vardagsarbete i skolan. Till svar kom olika slags elever, diskussioner med dem, användning av mångsidiga arbetsformer, som mycket beror på elevgrupperna, balansering med fasta ramar och variation, strävan att skapa en trevlig atmosfär i klassen och att uppmuntra eleverna att uttrycka sig själva. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 35–41)

Svenskundervisning i grundskolan visade sig att vara kommunikativ och det användes olika arbetsformer och omväxlande arbetssätt. Interaktivitet syntes. Majoritet var positivt inställd (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 20). Elevernas

önskan var att få mera muntliga övningar och vardagssvenska, pararbete, information om svensk kultur, lugn i klassen och förståelseövningar (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 28). Lärarna ansåg viktigt att eleverna har en positiv inställning till svenskan och att de också trivs under svensklektionerna och att de vågar tala. Dessutom att öka kännedom om vardagssvenska ville lärarna väcka elevernas intresse att utveckla sin svensksspråkförmåga ännu framåt. Därför arrangerade lärarna tillfällen för elever även utanför skolan för att få bekanta sig med det svenska språkbruket. Skolans och ledningens uppgift är att ge sitt stöd för att kunna skapa en bra och sporrande arbetsgemenskap och en lugn inlärningsmiljö. Man ska även satsa på autentiskt material i undervisningen. Att få veta mera om finlandssvensk kultur och om andra nordiska kulturer skulle möjligen öka motivation att lära sig svenska. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 65–67)

Forskarna rekommenderade bl.a. att justera svenskans innehåll för kommande läroplanen så att man koncentrerar sig mera på interaktivt ordförråd, förståelse och centrala konstruktioner och undviks sällsyntare konstruktioner som inte är nödvändiga för förståelsen och som inte allmänt spelar så stor roll i interaktiva situationer (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 69).

På hösten 2016 började B1-svenskan i årskurs sex. Enligt förordningen 986/1998 är klasslärarna behöriga att undervisa även i svenska på lågstadiet. Tollola (2015) kartlade med frågeformulär med hjälp av 19 slutna och 11 öppna frågor *hurdana färdigheter och behov* både klasslärare (N=27), dubbelbehöriga (N=5) och ämneslärare (N=83) har för uppgiften. Hon redogör även för begreppen *kvalifikation, kompetens och yrkeskunnighet* i sin studie (Tollola 2015: 2). Efter sin undersökning beskrev hon hurdana uppfattningar lärarna har om sin kompetens och *vilken motivation* de har att undervisa i svenska i årskurs sex. Resultat av svaren visade att klasslärarnas språkförmåga enligt GERS var lite under B1, medan ämneslärarnas och dubbelbehörigas på nivå C1–C2. Klasslärarna hade måttliga färdigheter att förverkliga läroplansenliga lektioner i svenska, men ämneslärarnas och dubbelbehörigas (dvs. behörig både som klasslärare och ämneslärare) färdigheter var mellan måttliga och goda. Av alla informanter ansåg 74 % att de hade tillräckliga färdigheter att undervisa i svenska i årskurs sex, noggrannare gruppvis 41 % av klasslärarna, 83 % av ämneslärarna och 100 % av de dubbelbehöriga lärarna, alltså alla. (Tollola 2015: 4)

Ungefär två tredjedelar av alla som svarade ville undervisa i svenska i sjätte klass, 41 % av klasslärarna, 72 % av ämneslärarna och 100 % av dubbelbehöriga (Tollola 2015: 4). Argumenteringar var t.ex. tillräckliga kunskaper och konst, de ville att sexklassister får kompetenta lärare, de förhöll sig själva positivt till svenska och svenskundervisning, elevernas lämpliga ålder, passande undervisningsmetoder, man ansåg sexklassister intresserade och fördomsfria och själva undervisningen skulle ge omväxling i arbetet. Motiverande i det här fallet var också om man bodde inom ett svenskspråkigt område. (ibid) Det framgick att 59 % av klasslärarna inte var färdig att undervisa i svenska i årskurs sex, men inte heller alla av ämneslärarna, utan 28 %. En del tyckte att de har otillräcklig språkförmåga, men motiveringar var ofta också praktiska skäl: de var nöjda med den situation de hade, de ville inte alls undervisa på lågstadiet, de ville inte växla skolor mitt på dagen, obekanta omgivningar, metoder och material lockade inte eller åldersgruppen var obekant. (Tollola 2015:5) Lärarnas ansvarsfullhet och nyfikenhet mot det nya kom fram igen, ty intresset för fortbildning verkade stort. Däremot kan man ännu idag höra av någon som redan länge har vikarierat utan någon lärarutbildning alls att den inte heller behövs. I studien kan man se också ett klart behov av fortbildning för bristande språkkunskapers skull. Nästan alla av klasslärarna, cirka hälften av ämneslärarna och 40 % av dubbelbehöriga upplevde att behöva fortbildningskurser som riktade sig mot språkundervisning och undervisning av lägre årskurser och för att bättra sin språkförmåga samt språkliga färdigheter eller bekanta sig med den nya läroplanen (ibid). Även enligt Luukkainen (2005: 49–50) förverkligas lärarnas yrkesskicklighet förenad av kompetens och motivation; intresset för språket är väsentligt.

Tollola (2015) kritiserar att det inte finns tillräckligt med fortbildningskurser till buds för att garantera undervisning av god kvalitet. Hon efterlyser speciellt institutionerna för lärarutbildningen att ta hand om saken. Lärarnas upplevelser av otillräcklighet beror delvis på brist på ut- och fortbildningsmöjligheterna. Det är utmanande att verka som lärare i dagens samhälle. I studier om lärarnas yrkesegenskaper lyfts upp stora krav på lärarens personlighet och kunnande. (Karlsson-Fält & Maijala 2007: 332). I undersökningen av Karlsson-Fält & Maijala (2007) betonar språkstudierande lärarens interaktiva och pedagogiska kunnande samt goda ämneskunskaper, men önskar även "en kultursmakande lärare" som har

klarhet och mångsidighet i sin undervisning, goda sociala kompetenser och förmåga att ta hänsyn till olika slags elever (Karlsson-Fält & Maijala 2007: 336–337).

På grund av sin artikel på skoldagen verkar lågstadieläraren Johanna ha lyckats med sina dubbelbehörighetsstudier bra och var nöjd med sitt arbete i skolan. Artikeln påminner oss också om att vi inte kan och inte heller behöver vara fullständiga med våra otaliga läraruppgifter i skolan (Alakoulunopettaja Johanna 2012).

Undervisningsministeriet har publicerat en rapport om utbildningar och behörigheter av svensklärare. Rapporten utgavs 2017. Det var fråga om en omfattande tema- och lägesutvärdering för ministerier. Undervisnings- och kulturministeriet gjorde utvärderingsplan för utbildningen 2012–2015. Som föremål för utvärderingen valdes "ämneslärarutbildningen i svenska, undervisningen i svenska i klasslärarutbildningen, språkbadslärarutbildningen, den yrkespedagogiska lärarutbildningen och fortbildningen för lärare" (Rossi et al. 2017: 194). Utvärderingen inleddes 2015 vid ett möte av experter på svenska språket och genomfördes 2016–2017 av en grupp som bestod av en extern utvärderingsgrupp med sju experter och två utvärderingsexperter från Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Det centrala syftet var att ta reda på *vilka färdigheter den nuvarande lärarutbildningen ger för undervisning i svenska*. Det betraktades *utbildningens innehåll, kvalitet, aktualitet och fortbildningsbehov* hos lärare. Därtill togs för tidpunktens skull med speciellt *B1-svenska* och effekterna av ändringarna av grunderna för läroplanerna. Utvärderingsgruppen var intresserad av utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska, svensklärarnas sysselsättningsläge och på vilket sätt undervisningen av B1-svenska har arrangerats i den grundläggande utbildningen. Det samlades ett omfattande material med olika metoder och målgrupper. (ibid)

Det fastställs i början av rapporten vem som har behörighet att undervisa i svenska på olika stadier i skolor och läroanstalter. *Ämneslärare i svenska* kan undervisa i svenska på alla stadier, *klasslärare* som har avlagt 60 studiepoäng i svenska kan undervisa i den i årskurserna 1–9 och *klasslärare* genom sin pedagogie magisterexamen i årskurser 1–6, *språkbadslärare* är behöriga både i grundskolan och gymnasiet samt en *yrkespedagogisk utbildning* kan också ge den här pedagogiska behörigheten. (Rossi et al. 2017: 193)

Utbildningsanordnare, universitet och högskolor, har lagt märke till att antalet sökande till läroämnet svenska som andra inhemska språket har sjunkit de senaste åren, lika så som sökande till ämneslärarutbildningen. Orsaken kan vara den negativa publiciteten eller läraryrkets låga uppskattning. Eftersom antalet lektioner i svenska minskades på 1970-talet och på nytt på 1990-talet i finskspråkiga skolor har studerande nu svagare utgångspunkter och språkkunskaper i svenska än tidigare. Universiteten verkar vara nöjda med urvalsprocessen för ämneslärarutbildningen. Kursutbudet för lärarstuderande och övningstimmar i olika årskurser varierar dock stort från universitet till universitet. (Rossi et al. 2017: 196)

I det följande presenteras noggrannare enligt utredningen de utbildningar som ger behörighet att undervisa i B1-svenska och möjliga brister på utbildningar med tanke på undervisningen av lägre årskurser samt resultat av intervjuer och enkäter.

Ämneslärarutbildningen anses ge färdigheter att undervisa i svenska också i årskurserna 1 - 6, trots det fokuseras det bara lite på lägre nivåer i utbildningen. Ungefär hälften av studerandena upplever att de inte har fått tillräckliga färdigheter till undervisningen av lägre årskurser. Övningslektioner hålls för det mesta för övre klasser i skolorna. Enligt 2012–2016 utexaminerade lärarnas svar skulle de ha velat få i allmänhet fler sådana kurser i läroämnet svenska som stöder den framtida lärarrollen (Rossi et al. 2017: 196).

En ny utbildning, språkbadsutbildning vid Vasa Universitet, har pågått först två år vid utvärderingstiden. Enligt utbildningsprogram för språkbadsundervisningen kommer språkbadslärare inte enbart att ha behörighet som språkbadslärare, utan också som klasslärare och ämneslärare i svenska. Pedagogik betonas starkt och satsas mycket på språkstudier. Undervisningen har härtill gällt främst årskurserna 1–6. Helhetsutvärdering kan göras först om några år. Det kan bli utmanande för en del av de här lärarna att sysselsätta sig, eftersom examen innehåller bara ett språk, svenska. (Rossi et al. 2017: 198) Även yrkespedagogisk lärarutbildning ger pedagogisk behörighet som lärare på andra stadier. Gemensam undervisning ges dock i grupper av studerandena som har riktat sig till olika branscher. (Rossi et al. 2017: 200)

Både utbildningsanordnare och klasslärare anser klasslärarna ha goda pedagogiska färdigheter att undervisa i svenska men deras examen innehåller tyvärr bara några studiepoäng svenska. (Rossi et al. 2017: 203) Studerande tyckte att klasslärarstudier inte ger någon bra grund för att undervisa i svenska. Didaktiska studier i främmande språk är dem i allmänhet valfria. (Rossi et al. 2017: 199). Större delen av studerandena bedömde även sina språkkunskaper i svenska bara måttliga eller nöjaktiga. (Rossi et al. 2017: 199) Trots det är de färdiga att undervisa grunderna i svenska i årskurserna 1–6, eftersom de anser kursinnehållet så tillvida enkelt att det inte krävs antingen vida språkliga kunskaper eller kännedom av språkdidaktik i svenska. (Rossi et al. 2017: 200) En stor del av klasslärarstuderandena saknade repetitionskurser i svenska språket om de fick uppgiften att undervisa i B1-svenska. (ibid) Det är klart att språkundervisningen inte kan hålla sin balans och bra kvalitet om lärarna bara har allmänna didaktiska färdigheter. Det behövs även omfattande språkkunskaper och språkdidaktik.

Inom studier har klasslärarna egentligen inte alls blivit upplysta och motiverade att undervisa i svenska. Det är en stor brist att inget universitet i Finland bjuder inom klasslärarutbildningen tillräckligt omfattande kurser i svenska, och de språkdidaktiska studier som är till buds verkar vara valfria. Det finns ändå möjligheter att läsa 60 sp svenska som biämne och skaffa sig dubbel behörighet på så sätt, men det syns inte mycket information om det. Enligt de nya läroplansgrunderna för grundläggande utbildning har klasslärarutbildningen tagit omfattande fram mångsidiga kompetenser. Det fokuserades dock mest på t.ex. multilitteracitet, mångenstädes fästes mindre uppmärksamhet på svenska som ett nytt läroämne i lägre årskurser och inledning av undervisning i svenska. Framme i utbildningen syntes fenomenbaserat lärande. (Rossi et al. 2017: 199)

De medlemmar i Svensklärarna i Finland rf som svarade på enkäten var bekymrade om B1-svenskundervisning dels för lärarsituationen som kan orsaka ojämlikhet hos eleverna, dels eftersom det undervisas i svenska med minimitimantal, sex årsveckotimmar, och det ska påverka försvagande elevers språkkunskaper. Svensklärare anser att minimum att garantera bättre kunskaper i svenska vore t.ex. åtta årsveckotimmar och de jämnt delade på årskurserna 6–9. Nu har kommunerna fått välja hur de delar dessa sex veckotimmar. Det är ju t.o.m. möjligt

att förekomma långa perioder utan svenskundervisning alls. Lärare är även rädda för ojämlikhet som eleverna därför ska möta. (Rossi et al. 2017: 201–202)

Genom telefonintervjuer till utbildningsanordnare samlades data av B1-svensklärare i årskurserna 1–6 under läsåret 2016–2017. Det framgick att såväl ämneslärare som klasslärare har undervisat i B1-svenska som inleddes i augusti 2016. I 30 % av kommuner och privatskolor var undervisande lärare behöriga i svenska. Klasslärarnas andel var 8 % i urvalkommuner och -städer. Enligt utbildningsanordnarna i kommunerna strävar man efter att få inte enbart formellt behöriga svensklärare att undervisa i B1-svenska i skolorna utan sådana behöriga lärare som har skaffat sig tillräckliga kunskaper, studiepoäng och erfarenhet i svenska, d.v.s. examen som krävs av ämneslärare i svenska eller av dubbelbehörig klasslärare. (Rossi & al. 2017: 202–203)

Utredningsgruppen har även lagt märke till att det behövs mera och regelbundet samarbete mellan läroämnet svenska, ämneslärarutbildningen och övnings-skolorna för att utveckla språkläro-utbildningen och för att skapa tillsammans ändamålsenliga timplaner som lärarstuderanden kan dra nytta av senare i praktiken. Rossi et al. (2017:197) Gemensamma kurser vid universiteten åt alla språkstuderanden som ska bli lärare rekommenderas också. För att öka kännedom om kommande förhållanden i arbetet, borde lärarstuderandena få tillräckligt övnings-timmar i klasser och övningsmöjligheter på alla stadier de blir behöriga att undervisa i svenska. (ibid)

Det poängteras i utredningen att studeranden måste få tillräcklig information om sina valmöjligheter och lagom handledning med sina studier. Inte bara klasslärare, utan också de som studerar svenska som huvudämne borde ha möjlighet att få välja studier som ger dem dubbel behörighet. Den ena saken som utredningsgruppen vill lyfta fram är vikten på språkpraktik. Den rekommenderar att knyta kontakter till svenskspråkiga läroanstalter och omgivning. Språklig kompetens och kulturkännedom ökas mest genom att praktisera språket utomlands. Den andra saken för den förnyade läroplanens skull är nödvändigheten att få undervisning i de mångvetenskapliga läro-områdena under ämneslärarstudier. Som färdiga svensklärare måste de kunna integrera svenska i skolans undervisningskultur och

känna, planera och förverkliga också fenomenbaserad inläring. (Rossi et al. 2017: 204)

Det föreslås i rapporten att redan handledare i gymnasiet borde informera elever som planerar att söka sig till klasslärarutbildningen om betydelsen av svenska. Målmedvetenhet skulle måhända höja motivation hos elever att skaffa sig bättre kunskaper i svenska och få eleverna delta i studentprovet i svenska. (Rossi et al. 2017: 205)

Det behövs förnyelser av språkstudier i klasslärarutbildningen. Det borde upplysas studeranden klart om svenska studier och motiveras dem att undervisa i svenska. Det behövs språkdidaktiska kurser, obligatoriska kurser vid språkcentralen, övningar på muntliga färdigheter och möjligheter att studera svenska som biämne. (Rossi et al. 2017: 205) En ny situation väcker nya behov. Det borde finnas fortbildningskurser för lärare till buds. Sådana behövs särskilt vid förändringar. På elevernas sida borde det garanteras att elever i årskurserna 7 - 9 får svenskundervisning varje år (ibid).

Till slut gav utvärderingsgruppen sin rekommendation gällande behörigheten av undervisning i B1-svenska: "Det är önskvärt att utbildningsanordnarna i första hand ger antingen ämneslärare i svenska eller klasslärare som har avlagt biämnestudier i svenska uppdraget att hålla lektionerna i B1-svenska" (Rossi et al. 2017: 207).

5 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenterar jag syftet med undersökningen, redogör för material och metoder, beskriver hur undersökningen har genomförts och berättar något om informanterna. Till slut beskriver jag de analyseringssätt som använts i den här undersökningen.

5.1 Syfte och forskningsfrågorna

Mitt syfte med den här undersökningen var att ta reda på några klasslärares motivation för att undervisa i svenska i sjätte klassen. Jag var även intresserad av hur de upplever sin kompetens som svensklärare, vad de anser som språklärares uppgift och hurdana erfarenheter de har fått av svenskundervisningen under det gångna läsåret. Samtidigt vill jag försöka skapa mig något slags helhetsbild av klasslärares verksamhet som svensklärare i en ny situation. Anledning till studien är frågans aktualitet. Vid den tidpunkten jag började det här arbetet hittade jag inga undersökningar med svar till mina frågor, först efter intervjuerna utgavs det en utvärderingsrapport med vissa fakta från läsåret 2016–2017. I den omfattande rapporten hörs dock inte rösten av mina informanter.

Intervjuerna genomfördes mot slutet av det första läsåret efter läroplansändringen, på våren 2017. Nya praktiker brukar ofta orsaka spänning och överraskningar eller oväntade situationer. Jag var nyfiken att veta hur lärare som möjligen inte hade huvud- eller biämnesstudier i svenska bakom sig hade klarat sig med undervisningen och upplevt lektionerna i svenska. Om de här klasslärarna inte precis hade studerat svenska tidigare, utan riktat sig på något annat sätt i sina studier under studietiden, vad var det som var deras styrka och vilka saker som gav dem motivation, kunnande, stöd och säkerhet att undervisa i svenska.

Forskningsfrågor blev fyra och de är:

1. Vilka faktorer inverkar på klasslärares motivation att undervisa i svenska?

2. Har klasslärarnas svenskstudier eller brist på dem någon påverkan hur de upplever sin svenskläraridentitet och sin uppgift som svensklärare?
3. Hurdan roll har läraren i elevens språkinläring och vilka uppgifter som anses viktigaste?
4. Har lärarna hunnit att ta hänsyn till den nya läroplanen redan från början eller senare under läsåret och agera enligt dess innehåll i sin svenskundervisning?

5.2 Material och metod

I min studie har jag valt till metod en semi-strukturerad temaintervju, eftersom jag tror på interaktionens möjlighet i en intervjusituation att ge adekvat information om ärenden jag undersöker. Grunden till temaintervjun ger de här klasslärarnas gemensamma undervisningserfarenhet av B1-svenska under läsåret 2016–2017. Intervjun koncentrerar sig på vissa teman som gäller lärarnas nya roll som svensklärare. Enligt Hirsjärvi & Hurme (2000: 41) och Bell (2007: 158) borde intervjuaren känna intervjusituationen mångsidigt. Hennes uppgift är att sträva efter att få fram tankar, uppfattningar, erfarenheter och känslor hos den intervjuade personen. Intervjuaren har samtidigt tillfälle att finna betydelser också genom tonfall, mimik och pauser som den intervjuade personen använder (ibid). Bell (2007:158) anser flexibilitet som fördel av intervjumetoden. Om det behövs kan intervjuaren återkomma till tema med fördjupande följdfrågor. Nackdelen kunde vara att tekniken är mycket subjektiv (ibid). Jag formade intervjufrågor (Bilaga 1) omkring teman på förhand och planerade en intervjustomme. Vid behov kunde jag också ställa andra preciserande frågor. Alltså det är inte bara fråga om sakkunskap som ordagrant fås genom svar, trots att den är verksamhet som grundar sig på begrepp och språk. Enligt Hirsjärvi & Hurme (2000: 41) intervjun tänks ha ett indirekt värde i den vetenskapliga kedjan som man bildar slutsatserna på.

Undersökningmaterial insamlades under februari och mars 2017. Innan dess hade jag redan varit i kontakt per e-post eller genom telefonsamtal med några utbildningsansvariga och rektorer för några skolor i olika kommuner och frågat om arrangemang med svenskundervisningen för sexklassister i deras skolor. Efter att ha hittat klasslärare som undervisar i svenska, frågade jag om dessa personer ville

delta i min undersökning. Alla ställde sig positivt till intervjun. När jag hade redogjort att ärendet gäller min pro-gradu i svenska och beskrivit lite noggrannare intervjuens innehåll och syfte, var lärarna färdiga att delta i den. Så kom jag överens om intervjutidpunkt och -plats med dem, även om det verkade finnas ont om tid på båda sidor. I början av intervjun har jag frågat var och en informant på vilket språk hon helst vill bli intervjuad. Alla informanter ville helst bli intervjuade på sitt modersmål finska. Intervjuernas innehåll och de texter som lånats har jag översatt själv.

Informantgruppen utgjordes av sju erfarna kvinnliga klasslärare i tre olika kommuner i mellan Finland. Inga manliga klasslärare råkade undervisa i svenska för sexklassister i de här kommunerna. Inspelningen var anonym och deltagandet helt och hållet frivilligt. Jag har inte frågat om varken namn, ålder, plats eller andra personalier under inspelningen. Personuppgifter ges inte till utomstående. Inspelningarna kommer att förvaras omsorgsfullt och förstöras i sinom tid.

För att få veta om i fråga varande klasslärarnas uppfattningar om och upplevelser och erfarenheter av att undervisa i svenska i årskurs sex, hade jag format några frågegrupper som gällde deras motivation för att undervisa i svenska, svenskundervisning, lärarnas syn på språkläroll och påverkan av den nya läroplanen. Samtidigt har jag frågat om lärarnas studier i svenska och erfarenheter av svenska språket samt språkläraryr och om de känner sig kompetenta att undervisa i svenska i årskurs sex; det sista för att samla material i frågan om kompetens och behörighet. Jag är även intresserad av hur lärarna ser situationen att svenskan, ett nytt läroämne till, ett nytt språk för dem att undervisa, börjar redan på den sjätte klassen.

De frågor som jag ville få svar av informanterna till var följande:

- Hur har de fått uppgiften?
- På vilket sätt och hur länge har de fått förbereda sig för uppgiften?
- Vilka studier i svenska och erfarenheter av svenska, hurdan kompetens och behörighet har de?
- Hur känns det mot deras yrkesbakgrund härtill att undervisa nu också i svenska?

- Hurdan motivation och hurdana attityder har de till att undervisa i svenska nu och i framtiden efter nästan ett läsårs praktiska arbete bakom sig?
- Vilka är språklärarens viktigaste uppgifter enligt dem?
- Spelar den nya läroplanen någon roll i deras undervisning redan i år?

De fokuserade frågorna syns i Bilaga 1 i slutet. Efter transkriberingarna märkte jag att jag ytterligare borde ha frågat vissa saker tänkande på min bakgrundslitteratur och pedagogikens nya vindar. Så sände jag ett frågeformulär per e-post till informanterna. Tyvärr verkade åtgärden inte att fungera. Efter två påminnelsepöster fick jag svar bara av ett par informanter. Lärarna var jäktade med utvärdering och de nya, halvfärdiga bedömningskriterierna i skolan.

5.3 Om analyseringen

Strax efter intervjuerna transkriberade jag inspelningarna. Jag har inte skrivit upp tvekande ljud o.d. som ingår i talplanering. Dialektalt språkbruk har jag skrivit upp delvis med mera allmänt språk. För att kunna åtskilja och lyfta upp olika lärarnas svar och uppfattningar har jag gett lärarna svenska namn i alfabetisk ordning. Dessa namn används i citat och tabellen. Själva analyseringen av intervjusvaren påbörjades först ett drygt halvt år efter intervjuerna. Det var inte enbart fråga om vetenskapliga skäl att ta tidsmässigt avstånd till problem som Hirsjärvi & Hurme (2000: 135) skriver om, men avståndet ger dock möjlighet att bättre betrakta undersökningen som helhet.

Min avsikt är att analysera material kvalitativt. Jag strävar att hitta i materialen även betydelser som man inte direkt kan läsa i den uppskrivna texten, alltså att tolka lärarnas tankar och sätt att svara intuitivt. Jag letar efter upprepade teman i materialen och jämför lärarnas svar med varandra (Hirsjärvi & Hurme 2000: 137–138). För att kunna analysera ordentligt rekommenderas det att bekanta sig med materialen genom att läsa den flera gånger om (Hirsjärvi & Hurme 2000: 143). Enligt det har jag försökt agera.

Analyseringen går framåt i följd av forskningsfrågorna. Det grupperas svar av frågorna ihop, ges exempel, granskas likheter och olikheter i materialen och jämförs dem med bakgrundslitteraturen.

6 RESULTAT

I detta kapitel strävar jag efter att presentera alla relevanta fakta i materialen och analysera intervjuerna. Först (6.1) har jag samlat ihop uttryck av motivation (Figur 1), sedan (6.2) redogör jag för lärarnas studier i svenska, uppfattningar om kompetens att undervisa i svenska och tankar om svenskläraridentitet (Figur 2). Därefter (6.3) behandlar jag klasslärarnas uppfattningar om lärarens roll i elevens språkinlärning och hennes viktigaste uppgifter (Tabell 1) och till slut (6.4) påverkan av den nya läroplanen (6.4).

6.1 Motivationsfaktorer

Med frågan: "Vilka faktorer inverkar på klasslärarnas motivation att undervisa i svenska?", ville jag ta reda på om det hade varit ett administrativt avgörande eller lärarens eget förslag att börja undervisa sjätte klass i svenska och vilka potentiella egna drivfjädrar som låg i bakgrunden.

Det framgick inget tryck utifrån i den här undersökningen att ta emot uppgiften att undervisa årskurs sex i svenska. Klasslärare valde svenskundervisning av eget initiativ. Alla lärare som deltog i intervjuerna hade själva anmält sitt intresse till rektorn och uttryckt klart sin önskan att få undervisa sexklassister i svenska i egen skola fr.o.m. hösten 2016. Fyra av dem hade undervisat åratal även i engelska bland andra ämnen för lägre årskurser. Nu syntes entusiasm för det nya läroämnet svenska. Lärarna hade olika motiveringar att ta emot uppgiften. Berit (ex. 1) hade tänkt redan på kommande arbetsår, Cecilia (ex. 2 och 8) hade delvis svensk bakgrund och hon tyckte mycket om svenska, Doris (ex. 3) var intresserad av språk, Eva (ex. 4) saknade en ny utmaning, Fanny (ex. 5) hade studerat svenska för att säkert få sig själv svenskundervisning och Gunilla (ex. 6) behövde mer undervisningstimmar.

(1)

Ajattelin, että mulla on vielä sen verran työvuosia edessä, että on parempi "tarttua nyt härkää sarvista", kuin pelätä, että jokuhan minä ens vuonna joudun (sitä

opettamaan), niin ”päätin heittäytyä tuleen”. Nyt mä tiedän, että tämä on tämmöstä ja opettelen tässä aivan samalla tavalla kuin lapsetkin opettelevat. Opetan täällä kahta kieltä muiden opetustuntien joukossa. *(Berit)*

Jag tänkte att jag ännu har så många arbetsår framför mig att det är bättre att nu ”ta tjuren vid hornen” än att vara rädd för att om jag nästa år måste ta det, så bestämde jag mig ”att kasta mig i elden”. Nu vet jag, att det är sånt här och jag lär mig här så som också barnen lär sig. Jag undervisar här två språk bland andra undervisningstimmar. *(Berit)*

(2)

Meiltä kysyttiin, kuka haluaisi (opettaa ruotsia), niin minä ilmoittauduin heti vapaaehtoiseks, kun mä ajattelin, että kun minä tykkään niin hirveesti ruotsin kielestä, ja että onpa mukava haaste aloittaa jotain ihan uutta. – Olipahan haaste! *(Cecilia)*

Vi frågades vem som skulle vilja (undervisa i svenska), så anmälde jag mig strax frivillig, när jag tänkte att eftersom jag så enormt tycker om svenska språket, och att det också är en lämplig utmaning att börja med något alldeles nytt. – Det var ju verkligen en utmaning! *(Cecilia)*

(3)

Kyllä, heti ilmotin halukkuuteni, ett jos vain suinkin, niin kyllä. Tämmösessä isossa talossa ei tarvinnu pakottaa. *(Doris)*

Ja, strax anmälde jag mitt intresse att om det bara ordnar sig, skulle det passa mig mycket bra, ja. I ett stort hus som detta behövs det inte att tvinga någon. *(Doris)*

(4)

Noo, ajattelin sitä tavallaan haasteena, että tässähän nyt on taas yksi haaste voitettavaksi, että kokeillaan. – En minä nyt riemusta kiljuen ottanut sitä vastaan, mutta tämähän nyt on haaste, mihin tartutaan! *(Eva)*

No, jag tänkte det på ett sätt som ett utmanande, att här har jag ju nu igen ett utmanande för att vinna, att jag ska försöka. – Jag tog det inte på något sätt jublande emot, men detta är ju ett utmanande som man ska gripa tag i. *(Eva)*

(5)

No, itse oon tietenkin halunnu ruotsin opettajaksi heti, kun sain kuulla siitä, että ruotsi tulee alakoululle, ja tavallaan myöskin hakeuduun sillä tavalla (rehtorin puheille), että saanhan varmasti opettaa. Sain kyllä tietää siitä hyvissä ajoin. Työnantajan ei todellakaan tarvinnut pakottaa. Minä roikuin lahkeessa tai pikemminkin hameen helmassa kiinni, että saanhan opettaa, saanhan? *(Fanny)*

No, jag har själv velat bli svensklärare förstås strax efter jag fick höra av att svenska kommer till lågstadiet, och på sätt och vis sökte jag mig också till rektorn för att säkerställa att jag sedan får undervisa i svenska. Jag fick nog veta i tid om saken. Arbetsgivaren behövde verkligen inte att tvinga mig. Jag hängde fast i byxben eller hellre rektorn i kjolarna och tiggade att få undervisa, får jag väl undervisa? *(Fanny)*

(6)

No, tuota olikohan se nyt viime keväänä, kun mietittiin tulevia lukujärjestyksiä, että kukahan se rupeis pitämään (ruotsia). Niin silloin sanoin, että kyllä mulle passaa.(---) Kun lisätunteja tarviin, kun ekaluokan kanssa ei niitä tunteja tule tarpeeks. (*Gunilla*)

No, alltså det var väl i våras, när vi funderade på blivande cheman att vem som är den som skulle börja hålla (svenska lektioner). Så sa jag då att det passar bra för mig. (---) Därför att jag behöver mera (arbets)timmar, eftersom det inte blir undervisningstimmar med ettan tillräckligt. (*Gunilla*)

Informanterna var medelålderskvinnor. Var och en av dem hade tyckt mycket om språk, inklusive svenska, och upplevt att vara bra i språk redan under sin egen skolgång. Egen lärare i svenska nämndes också som intresseväckare.

Förutom positiva minnen på språklektionerna från egen skoltid och en bra lärare som förebild, har motiverande varit också resor med familjen. Någon hade fått resa som barn med egna föräldrar och syskon under sommarlovet på svenska områden. En hade vuxit upp i en tvåspråkig omgivning. De flesta hade haft tidigare eller hade fortfarande kontakter till Sverige eller tvåspråkiga områden i Finland. Några av dem hade besökt upprepade gånger sina halvsvenska släktingar (gifta med svenskan/svensken) eller andra bekanta i Sverige, eller hade bott och arbetat där någon kortare period. Under gymnasiet eller efter studentexamen hade några av dem haft sommarjobb på Åland eller i Stockholm och i Sundsvall. De här motivationsbildarna är mycket liknande med resultaten hos Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011: 15).

En sådan person var Astrid som först hade sommarjobbat som vårdbiträde i Sundsvall och någon annan gång senare arbetat även i Stockholm (ex. 7). Innan hon åkte till Sverige hade hon hört enbart sin egen lärare att tala och uttala svenska i Östra Finland. Första dagar i Sverige upplevde hon som en chock när hon försökte begripa talspråk och våga själv tala högt svenska, eftersom hon var van vid bara att läsa och skriva främmande språk. Cecilia har en annan bakgrund (ex. 8.)

(7)

Olen ollut myös kahteen otteeseen töissä Ruotsissa, mm. Sundsvallissa hoitoapulaisena, ihan ruotsinkielisten parissa. Oli pakko käyttää ruotsin kieltä. – Siinäpä sen huomasikin kouluopetuksen kapeuden! (*Astrid*)

Jag har jobbat också två perioder i Sverige, bl.a. i Sundsvall som vårdbiträde, bland alldeles svenskatalande folk. Jag var tvungen att använda svenska språket! - Då kunde man inse hur smalt skolundervisning hade varit! (*Astrid*)

(8)

Mulla on sitä omaa taustaa. Minä oon ollu kaksikielinen lapsena, kun olin ihan pieni... (*Cecilia*)

Min egen bakgrund är det att jag har varit tvåspråkig som barn, när jag var alldeles liten... (*Cecilia*)

Eva (ex. 9) började med ett nytt ämne, eftersom det inte fanns någon annan som skulle ha undervisat i det.

(9)

Oli jostain syystä vaikeaa saada tänne saakka aineen opettajaa, ”niinpä arpa lankesi minulle” viime keväänä. (*Eva*)

Det var av något skäl lite svårt att få en ämneslärare ända hit, ”så vann jag på lotteri” i våras. (*Eva*)

Några lärare hade släktingar eller bekanta i Sverige och de hade haft täta kontakter dit, såsom Berit (ex. 10).

(10)

Ruotsi on minua sillä lailla lähellä, että isosiskon vanhin poika Ville on ollu Tukholmassa kohta 20 vuotta opettajana ja ruotsalaisen naisen kanssa naimisissa. Heillä on kaksi lasta, jotka eivät osaa suomee. Ruotsi siis pyörii niinku perheessä. Aina kerran kesässä tavataan ja ollaan muutenkin usein yhteyksissä. (*Berit*)

Svenska språket är på det sättet nära mig att min storasysters äldsta son Ville har snart i 20 år jobbat som lärare i Stockholm och han är gift med en svensk kvinna. De har två barn som inte kan finska. Svenska är alltså på ett sätt närvarande i familjen. Vi träffas alltid en gång om sommaren och håller ofta kontakt med varandra också på annat sätt. (*Berit*)

Enligt Tollola (2015:4) var 41 % av klasslärarna, 72 % av ämneslärarna och 100 % av dubbelbehöriga av dem alla som svarade på förfrågan motiverade att undervisa i svenska i sjätte klass, eftersom de upplevde sexklassiker emottagande. Lärarna förhöll sig positivt till svenska och svenskundervisning och ville ge elever tillräck-

liga kunskaper och konst samt kompetenta lärare (ibid). Kompetensfrågan behandlas senare i den här studien. Mina informanter, utom en, hör till den där klasslärarminoriteten som fördomsfritt ville gripa tag i en ny uppgift med svenska.

Motivation att undervisa i svenska har uppstått av trevliga skolminnen, framgångar med språkstudier i skolan, lärares inspirerande påverkan, eget intresse för främmande språk, behov av omväxling i arbetet, uppväxtmiljö, semesterresor, arbete och boende i Sverige, svenskspråkiga kontakter, internationella kommunikationer i allmänhet eller behov av arbetstimmar och av ett akut behov av lärare i svenska för lägre årskurser speciellt i avsides belägna trakter (Figur 1).



Figur 1 Motivationsbildare

6.2 Svensklärarydentitet

Språklärarydentitet är numera ett ofta sett tema i språkundervisningsforskning. Det var intressant att få veta hur de här klasslärarna upplever sin svensklärarydentitet och vilka faktorer som är bidragande i den. Har klasslärares studier i svenska eller brist på dem någon påverkan hur de upplever sin svensklärarydentitet? Jag strävar efter att se någonting om det i deras svar och genom deras berättelser och andra uttryck.

Det fattades i allmänhet egentliga studier i svenska vid universitet eller på någon högskola hos de här lärarna, utom hos en. I sin egen skoltid hade åtminstone två av lärarna, Astrid (ex. 11) och Berit (ex. 12), genomgått dåtida långa lärokurser i svenska: fem år svenska i mellanskolan och sedan tre år i gymnasiet, andra av dem hade deltagit i grundskolans svenskundervisning och i gymnasiets kurser i svenska samt avlagt studentexamen, sex av dem med Laudatur i svenska, en med Eximia cum laude approbatur. Lärarna hade positiva skolminnen av svenska. Flesta intervjuade klasslärare var på sätt och vis även annars språkligt inriktade. En av de här lärarna hade dubbelbehörighet med svenska. Alla andra hade mindre svenskstudier bakom sig, bara skolsvenska och några studiepoängar av obligatoriska kurser vid universitet.

(11)

Varsinaisia ruotsin kielen yliopistollisia opintoja minulla ei ole. Virkamiesruotsi ja keskusteluruotsihan piti suorittaa siihen aikaan. (*Astrid*)

Jag har inga egentliga svenska studier vid universitet. Tjänstemanssvenska- och samtalsvenskakurser var ju obligatoriska dåför tiden. (*Astrid*)

(12)

Mulla oli se pitkä ruotsi koulussa ja opettajakoulutuksen yhteydessä oon suorittanu sekä ruotsin että englannin kurssit. Muita ruotsin opintoja mulla ei oikeestaan ookaan. (*Berit*)

Jag hade den långa svenskan i skolan och i samband med lärarutbildningen har jag avlagt kurserna både i svenska och i engelska. Andra studier i svenska har jag inte egentligen. (*Berit*)

En av lärarna hade valt redan några år tidigare att börja undervisa i svenska när den nya läroplanen träder i kraft. Hon hade försäkrat saken på förhand genom att skaffa sig behörighet. Hon hade bytt sin alterneringsledighet till studieledighet för att förbättra sin språkfärdighet i svenska och är nu dubbelbehörig.

Stödet av arbetsgivaren i samband med förberedelser för uppgiften förefaller ha varit minimalt i några kommuner, andra har haft det lite bättre. Bara några av de här lärarna har lagt märke till fortbildningskurser eller annars kunnat utnyttja sådana möjligheter. Det fanns inte heller lämpliga kurser till buds för alla på nära håll, bara något litet. Det verkar att man har koncentrerat sig mera på andra ändringar än på början av sjätte klassens svenska i skolorna. De flesta informanterna har deltagit endast i några lokala allmänna utbildningar gällande den nya läroplanen, en del har varit med i grupper som har gällt svenskundervisning eller svensk läroplan, men inte nödvändigtvis den sjätte klassen. Någon hade fått goda praktiska tips i en verkstad för svenska under en utbildningsdag. Nästan alla hade deltagit i förläggarens bokpresentation, eftersom de på det sättet hade fått möjlighet att bekanta sig med sjätte klassens svenska böcker Megafon och Hallonbåt på förhand. Tollola (2015:7) kritiserade att det inte finns tillräckligt med fortbildningskurser till buds för att garantera undervisning av god kvalitet. Hennes undersökning visade bristande språkfärdigheter i svenska enligt lärarnas egen bedömning mest hos klasslärare.

Det framgick även tidsbrist av olika anledningar. I undersökning av Pietilä & Pietiäinen (1999), som gällde svensklärarnas inställning till sitt yrke, var informanterna i princip mycket intresserade av att uppehålla sin yrkeskunnighet och utveckla sina språkfärdigheter, men i praktiken visade sig hinder som brist på tid för varierande arbetsmängdens skull eller att lärarna hade små barn hemma i familjen eller det fanns inga lämpliga kurser till buds eller kurserna var för dyra eller långt borta (se 4.1). Några av dessa hinder är synliga också i min studie, men Astrid hade haft annorlunda situation. Hon hade haft tillfälle att delta i kurser hon kände sig behöva (ex. 13). Även Fanny (ex. 14) som hade studerat mera svenska, hade på sistone tagit också några mindre, stödande och aktuella kurser.

(13)

Viime keväänä olin mukana kahdella työnantajan kustantamalla yliopiston järjestämällä ruotsin kielen kurssilla, Fräscha upp svenska ja Svenska för klasslärare, jotka olivat hyviä virkistämään kielitaitoa ja antoivat myös oppitunneilla käytettävää fraseologiaa, ”klassrumssvenskaa”. Myös ruotsin oppikirjaesittelyt viime keväältä olivat hyviä. Nehän ovat nykyisin varsin toiminnallisia. Työnantaja tuki sillä tavalla. (*Astrid*)

I våras var jag med på två kurser i svenska vid universitet. De bekostades av arbetsgivaren. Kurserna hette Fräscha upp svenska och Svenska för klasslärare som var bra att fräscha upp språkfärdighet och gav också det fraseologi, ”klassrumssvenska”, som behövs på lektionerna. Presentationer av svenska läroböcker var också goda i våras. De är ju mycket funktionella nyförtiden. Arbetsgivaren gav sitt stöd på det sättet. (*Astrid*)

(14)

Minä oon sen tyylinen ihminen, että oon kiinnostunut kaikesta uudesta. Niin oon kiinnostunut uudistamaan opetusta ja oon kyllä ottanu selvää (asioista), mutt nyt tässä, jos aattelee ruotsia, niin syksyllä olin semmosen niinku toiminnallisen ruotsin opetuksen koulutuksessa. Et se niinku liippaa sitte tähän näin ja , ja joitakin lyhyitä, joitakin pieniä koulutuksia on sitte ollu, mitä on järjestetty kaupungin toimesta. (*Fanny*)

Jag är lite av den typen att jag är intresserad av allt nytt. Så är jag intresserad av att förnya undervisning och jag har tagit reda på (ärenden), men nu här, om man tänker på svenska, så var jag på hösten med i en sådan utbildning som gällde såkallad funktionell svenska. Att det alltså rör sedan så på det här, och, och några korta, några små utbildningar arangerade av staden har jag också haft. (*Fanny*)

Några av mina informanter var vana vid att undervisa i engelska, men hade aldrig tidigare undervisat i svenska. Fortbildnings- och kompetensfrågor sysselsatte mer tankarna av de ena än de andra. Cecilia (ex. 15) gjorde självbedömning av sin kompetens och Gunilla (ex. 16) berättade om sina utbildningar och sitt intresse för fortbildning i svenska. (15)

En ole opettanut ennemmin ruotsia. Englantia oon opettanu kaikki nää vuodet, kun oon täällä ollu. Olen erikoistunut englanninkieliseen opetukseen, mutta täällä sille ei oo ollu oikein kysyntää. – Mulla on sitä omaa taustaa. Minä oon ollu kaksikielinen lapsena, siis ihan pienenä, mutten enää, että tuohon ruotsin kieleen en ole mielestäni ollenkaan pätevä. Voisin melkein sanoa, että on epäreilua noita lapsia kohtaan, että oon niitten ruotsin opettaja kuudennella luokalla! (*Cecilia*)

Jag har inte tidigare undervisat i svenska. Alla dessa år jag har varit här, har jag undervisat i engelska. Jag har specialiserat mig på att undervisa alla skolämnen på engelska, men det har inte riktigt funnits efterfrågan på det här. – Jag har min egen bakgrund med svenska. Som barn har jag varit tvåspråkig, när jag var alltså alldeles liten, men inte längre, så att det där att undervisa i svenska språket har jag ingen kompetens alls, tycker jag. Jag skulle kunna nästan säga att det är orättvisst mot de där barnen att jag är deras svensklärare på sjätte klassen! (*Cecilia*)

(16)

No, joo, näitä veso-päiviähän meillä on ollu, ja olin siinä ruotsin kielen vesotyöryhmässä. Et sillon, kun mietittiin, mitä sisältöjä siihen tulee, nimenomaan kuudennen luokan osalta. Olin siinä mukana. Muuten en oo tähän ruotsiin liittyvissä koulutuksissa ollu mukana, mutta oon ilmaissu halukkuuteni (koulutuksiin). Oon esimiehelle sanonu, että tuo ”smool tookki” ei oikein onnistu, mutta ei oo sattunu kohdalle semmosia. (*Gunilla*)

No, ja, dessa veso-utbildningsdagar har vi haft, och jag var med i den gruppen som gällde svenska. Att det var då vi tänkte på vilka innehåll det blir, speciellt tänkt på sjätte klassens svenska. Jag var med i den. Annars har jag inte deltagit i dessa utbildningar som rör på svenska, men jag har uttryckt mitt intresse (för utbildningar). Jag har sagt till rektorn att det där ”small talk” lyckas mig inte riktigt, men sådana kurser har det nu inte funnits. (*Gunilla*)

Den dubbelbehöriga läraren hade ett annat arrangemang med svenskundervisning för elever än de andra klasslärarna. Hon genomförde pararbete med sin kollega i samma skola (ex. 17). De tyckte om att planera undervisningshelheter tillsammans och förverkliga samt testa dem samtidigt med sina elever. Båda var nybörjare med svenska. De upplevde planering och svenskundervisning lite spännande, men mycket inspirerande och rolig. ”Det är bara synd att det inte finns mera timmar i dygnet, eftersom det nu finns också så mycket annat lärararbete att göra”, fastställde hon.

(17)

Mulla on itellä semmonen hyvä tilanne, että mulla on täällä kollega, joka on luokanopettaja ja opettaa myös ensimmäistä vuotta ruotsia. Me ollaan sitten yhdessä ja meillä on samanlainen näkökulma opettamiseen, koska me ollaan luokanopettajia kumpikin. Me lähetään siltä samalta pohjalta jotenkin ja hänen kanssaan ollaan paljo niinku pohdittu ja yhdessä suunniteltu ja vähän niinku testattu meidän ideoita ja ajatuksia, eli se ehkä, että meillä on niinku sellanen vertaismentorointi menossa sitte. Ettei oo niinku itekseen siinä uudessa tilanteessa. (*Fanny*)

Jag själv har en sådan bra situation att jag har här en kollega som är klasslärare och undervisar också första året i svenska. Vi två är tillsammans och vi har en likadan synvinkel på undervisningen, eftersom vi båda är klasslärare. Vi har på något sett samma basis och med henne har jag funderat mycket och planerat tillsammans och lite som testat våra ideer och tankar, eller kanske kan man säga att vi i så fall har en sådan jämliksmentorskap på gång. Att man inte behöver vara ensam i en ny situation. (*Fanny*)

Tre av lärarna svarade att de inte egentligen kände sig kompetenta att undervisa i svenska just nu. Två av dem klagade särskilt på sin bristande förmåga att uttala

svenska rätt och nå svensk intonation. Lärobokens inspelningar hade hjälpt då både lärare och elever. En ansåg att hon har mycket att repetera, men det ska lyckas bra med en mycket liten elevgrupp och med två veckotimmar! Personen som dock hade barndomens tvåspråkighet i bakgrunden såg situationen mera omfattande och kritiserade sig strängt. Det var ordförråd som hon upplevde svårast. En av lärarna hade haft stress för stora förnyelser i skolvärlden och hade den opinionen att hon för tillfället kände sig inkompetent att undervisa någonting! Trots den osäkerhet de inom vissa språkliga områden kände, var de ivriga att fortsätta. De hade starkt förtroende på att de snart kommer att tillägna sig nödvändiga konster och kunskaper genom att repetera och lite studera och öva, om det kommer emot något oklart. De trodde på utvecklingens möjlighet, mest på egen hand. Fyra ansåg sig tillräckligt kompetenta att undervisa sjätte klassen i svenska utan att kommentera saken mera.

Jag försökte kartlägga, om det finns faktorer som på sätt och vis kan kompensera möjligen fattande språkkunskaper eller ge stöd i deras fall. Jag ville veta på vilket sätt klasslärarna kände sig kompetenta att undervisa i svenska. Den starkaste och mest nämnda motiveringen var *elevkännedom*. Lärarna undervisade i svenska antingen sin egen klass eller en klass som de hade undervisat tidigare eller som de nu hade också lektioner av något annat ämne (t.ex. engelska eller handarbete) i, åtminstone hade de bekantat sig med de barnen i andra sammanhang under åren. Som självklarhet berättade många att eftersom de redan känner sina elever och den åldersklassen i allmänhet bra, vet de ungefär vad eleverna tänker på, vad de intresserar sig för, hurdana personligheter de är och hur de beter sig. Därför har lärarna även tillfälle att förutse möjliga svårigheter som några elever kommer att möta med ett nytt språk och sträva att förhindra dem redan på förhand genom att ge extra stöd till eleven eller å andra sidan förbereda och erbjuda mera material till dem som är snabba och intresserade. En lärare hade undervisat samma klass snart sex år och hade själv velat ta nu även svenskundervisning i sin klass. Några lärare hade undervisat eller undervisade nu samma elever även i engelska. De som hade undervisat länge i engelska, hade skaffat sig språkdidaktiska färdigheter. Astrid tackade engelsklärarna för det goda arbetet som de redan tidigare gjort i hennes skola genom att lägga elever grunden att studera främmande språk. Lä-

rarna ansåg inte innehållet av sjätte klassens svenska, varken ordförråd eller konstruktioner, som för svåra att undervisa. Valda bakgrundsstudier resulterade likadant. Mina informanter poängterade att viktigast är ju att eleverna blir intresserade av svenska och att man uppmuntrar eleverna att observera och använda språket. De hinner nog lära sig obligatoriska innehåll och mycket mera om de är intresserade av svenska. Att skapa en positiv attityd till svenska ansågs viktigast. Även Hartikainen (2003) lyfte upp attitydens påverkan. Oaktat av några osäkerheter (som bl.a. uttal och intonation) verkade klasslärarna relativt nöjda med sitt arbete som lärare i svenska. De tyckte att det var roligt att undervisa i svenska.

Frågan vilkendera, ämneslärare i svenska eller klasslärare, vore lämpligare att undervisa i svenska i årskurs sex, gav diverse svar och argument. Klasslärarna medgav att ämneslärarna förstås har djupare och bredare kunskaper och språkfärdigheter i svenska än klasslärarna, speciellt togs fram uttalet, men att de är vana vid större elever och annorlunda metoder som möjligen inte än är lagom i den sjätte klassen. Klasslärarna har den här elevkännedomen. De känner den skolmiljön med allt sitt omfång var barnen och de själva firar sina dagar. En ämneslärare skulle besöka skolan hastigt utifrån, i vanliga fall två timmar i veckan. Hen skulle ha det svårare att komma in i atmosfären i skolan och bekanta sig med dess seder och vanor än de som jämt är närvarande där. Klasslärarna har den fördelen, i synnerhet om de undervisar sin egen klass i svenska, att de vid behov kan agera friare med svenska lektioner. De kan byta flexibelt lektionernas ordning, gruppera svensklektioner annorlunda än de står i schemat, sammankoppla olika ämnen och fortsätta med projekt tills det är färdiga. De kan ta i förbigående upp svenska uttryck och kulturella saker mitt i andra ämnen om det känns naturligt och hör ihop med saker som aktuellt behandlas. Kalaja et al. (2016) skriver om faktorer som inverkar på lärarens agerande. Hon poängterar visioners påverkan (se 4.3). Lärarens arbete är helhetsbetonat arbete som det syns här. Lärarens identitet, känslor, handlingar och miljön har sammanhang och inbördes påverkan. Även Gao (2012) fastställer att det hur lärare känner sin språklärarydentityt påverkar språkundervisning (se 4.3). Mina informanters svensklärarydentityt kan förstås inte ännu efter ett knappt läsår vara stark. Den är en identitet bland andra lärarydentityter de har, men den har möjlighet att utveckla sig så länge som de fortsätter sin svenskundervisning. De tror på utvecklingen av sitt agerande och av sin

svenskläraridentitet i fortsättningen. Alla var absolut färdiga att fortsätta nästa år. De här klasslärarna hade sina visioner.

Det verkade att komponenter som stötte eller bildade svenskläraridentitet hos klasslärarna var formell behörighet enligt pedagogie-magisterexamen, positiv inställning till sin uppgift som svensklärare, klassläraridentitet och erfarenhet av lärarbete (alla över 15 år), kännedom av teknik, material och omgivning av egen skola, engelskläraridentitet, förtroende från rektors och föräldrars sida, elevers intresse för svenskinläring, egna svenska kontakter, obligatoriska universitetskurser, korta repetitionskurser eller längre studier i svenska, lärobok och lärarens handbok, pararbete med kollega, stark motivation, eget intresse för svenska språket samt elevkännedom.



Figur 2 Komponenter av klasslärarnas svenskläraridentitet

Lärares intresse för språkundervisning, motivation och kompetens anser Luukkainen (2005: 49–50) som byggstenar för lärares yrkesskicklighet. Enligt NCU-rapporten av Rossi et al. (2017) anser både utbildningsanordnare och klasslärare

klasslärarna ha goda pedagogiska färdigheter att undervisa i svenska, men samtidigt utbildningsanordnarna i kommunerna vill ha mångsidigt kunniga, inte enbart formellt behöriga, svensklärare även för B1-svenska i sjätte klassen.

6.3 Lärarens roll i elevens språkinlärning

Informanterna ville framför allt erbjuda elever en positiv början att bekanta sig i svenska språket. De själva var intresserade av språket och ville förmedla intresset till sina elever. Lärarna ville visa att svenska är ett levande och användbart språk, fast bara sällan hört i närheten. En av lärarna hade velat uppmuntra elever att knyta kontakter. Hon hade t.ex. tillsammans med sina elever tagit redan kontakt genom *Skype* till Sverige. Eleverna hade kunnat fråga några enkla förutformade frågor på svenska och läraren hade hjälpt dem att förstå svar. Eleverna fick så en upplevelse om att bli förstått på svenska. I Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011) lyfts upp vikten av undervisningsmaterialens autenticitet som intresse ökande faktor (se 4.4). "Att man får någon elev bli intresserad av ett ämne beror mycket på läraren", fastställde Doris. Hartikainen (2003) poängterade lärares roll som attitydskapare till svenska språket. Hon konstaterade att lärarens positiva inställning till undervisningen av svenska språket reflekteras också positivt i elevernas attityder till svenska (se 4.1). Klasslärarna ansåg att läraren har en viktig roll i språkinlärningen som det ses även i teoribakgrunden enligt Hartikainen (2003), Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011), Tollola (2015), Kalaja et al. (2016) och Mäntylä & Kalaja (2017). Till frågan "Vad vill du meddela till dina elever/ vilka uppgifter anser du viktigaste för en språklärare eller en svensklärare?", fick jag flera svar som liknade varandra. Lärarna beskrev sina målsättningar på den allmänna och abstrakta nivån. Som självklarhet, men först till slut, noterades att undervisa elever språkets baskunskaper: fraser, uttal, ordförråd, strukturer, prepositioner osv.

Astrid, som från början var modersmålslärare, hade arbetat i över tio års period också i Afrika. Hon hade fått följa på upplevelser av kommunikationsglädjen på främmande språk där och ville föra den attityden framåt (ex. 18), Cecilia tog med lite vardagens inlärningsrealism (ex.19).

Äidinkieli on pään ja sydämen kieli, tunteiden ja syvemmän ajattelun, mutta mitä enemmän eri kieliä osaa, sitä enemmän on mahdollisuuksia tutustua ihmisiin, kulttuureihin, paikkoihin, ja vaikkei sitä kieltä osais paljonkaan, sillä pystyy ilahduttamaan ihmisiä. *(Astrid)*

Modersmål är språk av huvudet och hjärtat, språk av känslorna och det djupare tänkandet, men ju mera man kan olika språk, desto mera har man möjligheter att bekanta sig med människor, kulturer, platser, och fast man skulle kunna språket bara lite kan man glädja människor med det. *(Astrid)*

(19)

Kaikki lapset eivät opi kieliä yhtä helposti. Opettajan pitää rohkaista sellaista lasta jolla on vaikeuksia ja sanoa, että se riittää, kun teet parhaasi: lue sanat ja tee tehtäväsi huolella. *(Cecilia)*

Alla barn lär sig inte språk lika lätt. Läraren måste uppmuntra en sådan elev (som har svårigheter) och säga att det räcker, när du gör ditt bästa: läs ord och gör dina uppgifter ordentligt. *(Cecilia)*

De här klasslärarna ville ta hänsyn till kommunikativ, internationell och global aspekt på inläring och undervisning av ett främmande språk. "Undervisningen måste leva i tiden", fastställde Berit, "och den ska ha konkreta mål för att skapa motivation." Lärarna var upplysta, iakttog ungdomar och ville förbereda skolbarn och skapa med dem visioner för ännu mer internationellt liv vad de själva har upplevt. Lärarnas tankar om svensklärarens uppgifter framställs i tabell 1.

Tabell 1 Klasslärarnas uppfattningar om svensklärares uppgifter

Astrid	Berit	Cecilia	Doris
Betona flerspråkighetens betydelse och de möjligheter den ger	Min uppgift här i mera Östra Finland är att bringa svenska språket konkret nära till elever.	Argumentera väl, varför det är meningsfullt att lära sig svenska	Få eleverna bli intresserade av svenska
Bekanta sig med olika människor och främja olika kulturers känedom	Ge språket betydelse och elever upplevelser av svenska språket, ty det varken hörs eller syns här någonstans	Agera så att det är roligt att lära sig svenska	Uppmuntra elever att tala och kommunicera på främmande språk
Öka förståelse för och tolerans mot olika människor och kulturer	Öka förståelse för och tolerans mot olika människor och kulturer	Skapa en positiv atmosfär	Presentera elever en mångspråkig och mångkulturell värld
Glädjas av att kunna kommunicera på främmande språk			

Eva	Fanny	Gunilla
Skapa trevlig atmosfär för inläring av svenska	Uppmuntra elever att använda språket glatt	Motivera och väcka intresse för svenska språket
Väcka intresse för svenska språket	Ordna omväxling: lämpligt individuella, par- och grupparbeten	Ge vägkost att bygga sin grundspråkförmåga och klara sig i vardagen
Förstärka elevernas positiva attityder till svenska	Handleda elever att läsa också svensk litteratur	Arrangera även roliga lektioner med olika metoder och material.
Skuffa elever framåt i sina studier och ge dem kommentarer		

6.4 Påverkan av den nya läroplanen

Grundskolan lever mitt i ändringen. Ändringarnas påverkan sträcker sig mångfasetterat till klasslärarnas arbetsrutiner i alla ämnen och agerande i skolan. Jag undrade om lärarna redan från början av hösten eller senare under läsåret hade hunnit att ta hänsyn till den nya läroplanen och agera enligt dess innehåll även i sin svenskundervisning.

Redan på grund av svar till svensklärarens viktigaste uppgifter kan man tänka att lärarna omsorgsfullt hade bekantat sig med innehåll och målsättningar av den nya läroplanen och tillägnat sig dem minst på en teoretisk nivå. Många upplevde frågan lite överraskande och samlade sina tankar. Några medgav att de möjligen inte hade följt efter alla paragrafer, men iakttagit dem i tillämpliga delar. Allt nytt omkring svenska och annat nytt i skolan samt brist på tid som en har att använda, upplevdes igen hindrande. Efter en stunds tänkande insåg Cecilia att hon redan tidigare hade på sätt och vis agerat enligt tankar av den nya läroplanen och förverkligat den även nu i svenska. Så ansåg också Gunilla som på sina dubbelktioner hade använt mycket mångsidiga arbetssätt, delvis också nya. Fanny, som själv hade haft pararbete i planeringen, hade hunnit tillämpa redan några nya funktionella metoder med sin kollega i undervisningen. Berit hade den opinionen att skolvärlden måste förändras. "Det är klart att man inte kan undervisa på samma sätt som för trettio eller femtio år sedan", sade hon. Eva ansåg att det finns mycket gott i den nya läroplanen, men att ordentligt bekanta sig med dess ande och principer samt ta dem i bruk, kommer att dröja flera år. Man har tills vidare först snuddat på ytan, sade hon. Hon var positiv och hade försök att så småningom lära sig nya arbetssätt. Astrid (ex. 20) var nöjd med lärobokens idéer, men Fanny (ex. 21) saknade i allmänhet mera resurser.

(20)

Meillä on käytössä erinomainen oppikirja, joka on yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutteinen ja tunneilla pelataan myös paljon. Sen kirjan avulla olen jo voinut mielestäni toteuttaa uutta opetus suunnitelmaa. *(Astrid)*

Vi använder en utmärkt lärobok som är samfunktionell och interaktiv och det spelas också mycket på lektionerna. Med hjälp av den boken har jag redan kunnat förverkliga en ny läroplan, tycker jag. *(Astrid)*

(21)

On aikaa vievää suunnitella esim. toiminnallista opetusta, kerätä ja kuljettaa kaikkea materiaalia ja toteuttaa oppitunteja. Ja kuinka voin noteerata samanaikaisesti kaikki oppilaani yksilöllisine tarpeineen oppitunneilla? Tarvittaisiin paljon lisäresurssia, jotta voisi vastata näihin tarpeisiin. (*Fanny*)

Det är tidskrävande att planera t.ex. funktionell undervisning, samla och föra all material och förverkliga lektioner. Och hur kan jag samtidigt notera alla mina elever med sina individuella behov på lektionerna? Det skulle behövas mycket extra resurser för att kunna möta dessa behov. (*Fanny*)

Mina informanter var redan erfarna lärare, men de var emottagande mot den nya läroplanen och dess metoder. De hade redan börjat anpassa sitt tänkande enligt den. Brody & Hadar (2015) fastställde att nybörjarutbildare var färdiga att anpassa sig till nya undervisningsmetoder, men endast en del av de äldre lärarutbildarna.

Första året är förstås mest belastat av förberedande arbete för lektionerna. Man är tvungen att ta hänsyn till otroligt många nya faktorer som även nämndes. Det drar energi att ta i bruk ett nytt språk och börja använda det igen efter en lång paus som många hade haft. Samtidigt hade man för första gången i skolan börjat förverkliga gemensamma projekt med kollegor för omfattande läro-områden och annat nytt. Mina informanter såg redan önskerika framåt mot nästa läsår, då de redan har fått ett års erfarenhet av svenskundervisning och har på så sätt bättre utgångspunkter att friare förverkliga idéer av den nya läroplanen, bilda nya undervisningsmiljöer och använda olika material och metoder i svenska.

7 DISKUSSION

I denna diskussion ska jag sammanfatta undersökningens syften och huvudsakliga resultat, ta med bakgrundslitteratur och framföra några egna observationer om skolans vardag gällande undersökningens ämneskrets. Det funderas även lite på brister i den här studien.

7.1 Undersökningens sammanfattade syften och resultat

Syftet med denna avhandling var att få reda på klasslärares motivation att undervisa i svenska i sjätte klass, kartlägga lärarnas svenskstudier och behörigheter samt deras uppfattningar om svensklärares roll och uppgifter och höra erfarenheter av deras första år som svensklärare. (se 5.1) När man talar om lärarens mångskiftande arbete kommer oftast med hela lärarpersonligheten. Eftersom språkläraryroll, -läraridentitet, -lärarens uppgifter och arbetstillfredsställelse hör tätt ihop och påverkar varandra på många olika sätt, är någonting av dem, så som också om motivation och visioner, med i avhandlingens bakgrundslitteratur som en förklarande komponent. Den halvstrukturerade intervjumetoden fungerade bra med tanke på mitt syfte, och jag fick svar på mina frågor av sju klasslärare som undervisade sitt första år i svenska. Analysen var kvalitativ.

Mina informanter var motiverade att undervisa i svenska i sjätte klass. Deras egna positiva upplevelser om svenska och framgång i skolan och andra goda erfarenheter av svenska språket och nordiska kulturen var intresseväckare hos dem och för det mesta orsaken till att nu börja undervisa i svenska. Någon kunde först nu finna sig i sitt drömyrke. Andra skäl var att skaffa sig omväxling i sitt arbete, få fulla arbetstimmar, söka sina rötter, uppehålla bättre sina svenskspråkiga kontakter eller att det inte fanns kvalificerade anställda närvarande (se Figur 1). Det har inte frågats, men det är möjligt att ämneslärarna i kommunen redan hade använt sina timkvoter på högre klassers svenska eller ingen av dem ville byta skola mitt på dagen för en enda lektions skull två gånger i veckan och köra femton kilometer fram och tillbaka. Lärarens körsträckor skulle även kosta mycket för kommunen.

Så tog Eva emot en ny uppgift. En annan av sju lärare hade studerat svenska vid universitet och var dubbelbehörig, men andra hade bara skolstudier med utmärkta betyg i svenska och några studiepoäng av obligatoriska svenska kurser som hade hört till lärarstudier. En del hade fått språkpraktik i Sverige för ett årtionde eller flera årtionden sedan. De ena använde svenska i sina kontakter oftare än de andra på fritiden. En lärare hade deltagit i förberedande sommarkurser för att repetera sin svenska och för att lära sig uttryck och fraser som behövs på lektionerna. Pedagogie magisterexamen ger formell behörighet att undervisa i svenska i årskurser 1–6. Fyra av lärarna kände sig kompetenta att undervisa i svenska i sjätte klass, men tre var lite osäkra med kompetensfrågan. De skulle ha saknat lite repetition i språket och övning i uttal, intonation, ordförråd och "small talk" på svenska. I sin helhet hade den största delen av informanterna inte fått sådant stöd i form av utbildning eller fortbildning som det skulle kunna förutsättas i fallet det nu var fråga om. På grund av klasslärarnas svar föreföll det ändå inte distrahera väsentligt deras undervisning.

Lärarna tyckte att läraren har en viktig roll i undervisningen. Hen är på sätt och vis ansvarig för vilken inställning eleven tar till ett nytt läroämne. Alla lärare hade pedagogisk erfarenhet, fyra av lärarna undervisade även i engelska bland andra ämnen. Vissa rutiner och den bekanta omgivningen med egna eller annars bekanta elever underlättade svenskundervisning. Lärarna ansåg elevkännedomen som en viktig faktor för en framgångsrik undervisning. Komponenter av klasslärarnas svensklärarydentity presenterades i Figur 2. En positiv attityd till svenska språket var uppenbar hos dessa lärare och den attityden ville de i första hand förmedla till sina elever. De ville skapa en positiv atmosfär för inläring och uppmuntra eleverna att tala svenska. De ville påminna eleverna om att i den internationella världen behövs flera språk och att genom att kunna olika språk öppnas dörrarna. Att kunna språk är en rikedom och en glädje. Att undervisa baskunskaper av språket var en självklarhet. Språklärarens viktigaste uppgifter enligt lärarna var samlade i Tabell 1.

Läroplansändringen hade fört med sig flera förnyelser till skolan. Lärarna förhöll sig i allmänhet positivt till den nya läroplanen, men hade hunnit tillämpa den i praktiken först lite i svenska. Några tyckte att de hade använt läroplansenliga metoder redan tidigare. Alla ville fortsätta att undervisa i svenska nästa läsår om det

var möjligt. Då, tyckte de, är det redan lättare att arbeta friare och använda flera nya undervisningsmetoder. Dessa klasslärarna riktade sig med sina små visioner redan mot framtiden.

7.2 Tankar om undersökningen och plockningar ur bakgrundslitteraturen

Den här undersökningen beskriver enbart mina sju informanternas uppfattningar om svenskundervisning. Studien kan inte anses som en allmän bild av alla finska klasslärare, inte ens av de klasslärare som undervisar i svenska för årskurs 6. Dessa sju informanter råkade vara utåtriktade personligheter med livserfarenheter från olika trakter och av olika läraruppgifter under långa perioder. Var och en hade valt att bli svensklärare fr.o.m. hösten 2016 av eget initiativ. Tidpunkten att börja undervisa i ett nytt ämne har varit utmanande i skolorna, ty lärarnas arbetsdagar hade blivit längre och mycket belastade redan för ett år tidigare för utbildningar och planeringar som gällt den nya läroplanen. Koncentrationen i planeringen hade riktats till stora studie-enheter, multilitteracitet, omfattande läro-områden osv., inte direkt till svenska. Arbetstimmarna, två veckotimmar svenska, hade delats överraskande sent åt frivilliga, mest först mot slutet av den föregående våren. De flesta av de här skolorna låg isolerade långt borta från grundskolans högre klasser i kommunen eller i staden.

Att skolan eller klasslärarna själva skulle ha haft någon kontakt eller några gemensamma sessioner med närmaste ämneslärare i svenska i sina kommuner under den föregående våren, framgick inte av diskussionerna. Rekommendationen att välja en viss lärobok i två kommuner hade kommit från ämneslärarna eftersom de ska fortsätta med samma bokserie följande läsår. Precis den serien skulle klasslärarna inte ha velat börja med. De upplevde boken tung t.ex. för dess omfattande grammatikaliska innehåll och ansåg att boken inte direkt gav mångsidiga funktionella tips för varierande undervisningsmetoder heller.

Man skulle kunna tänka sig att brist på längre svenska studier ska med största sannolikhet försvåra undervisning i någon mån. På grund av lärarnas beskrivningar hade undervisningen dock flutit utan större problem. Någon hade behövt ordbok då och då. Några lärare hade letat efter information om fortbildningskurser i

svenska, någon hade inte alls tänkt på tilläggskurser i all hast. Enligt flera undersökningar fortbildningskurser behövs. Ellström (1997) tog upp behovet av utbildning ofta i samband med samhällliga eller organisatoriska ändringar. Han skrev om kvalifikation och kompetens som en ny uppgift eller arbetsgivare då kan förutsätta (se 4.2). Tollola (2015) upptäckte behov av fortbildningskurser för bristande språkfärdigheters skull hos klasslärarna som möjligen kommer att undervisa i svenska i årskurs sex. Även dubbelbehöriga samt ämneslärare saknade kurser inför den nya läroplanen i hennes undersökning. Lärarna skulle ha velat delta i kurser om det bara vore lämpliga kurser till buds (se 4.4). Långa avstånd till utbildningar kan vara en orsak att låta utbildningen bli (ibid). T.ex. avståndet till Astrids kurser skulle ha varit minst 150 kilometer för många informanter. Lärarens arbetsdagar är långa inklusive skolarbeten efter lektionerna, och sommaren kort för att återhämta sig efter läsårets ansträngningar. Lärarjobbet är ju arbete med människoförhållanden bland elever, föräldrar, kollegor och flera intressentgrupper. Därför lyckas det inte alltid oaktat positiva attityder att delta i kvälls- eller sommarkurser. Det borde igen sättas värde på lärarnas arbete. Samhället borde satsa mera på fortbildning och skolornas kostnader, så att även lärarna skulle kunna få sina utbildningar under arbetsdagarna, då någon annan betald person vikarierar och tar hand om undervisningen; inte så att kollegor ska bli belastade med dubbelarbete genom att bevaka flera klassers arbete samtidigt, som det ofta kan hända, om läraren för ett eller annat skäl är borta från skolan. Tyvärr har ekonomisituationen inte tillräckligt på sistone tålt ökande av utbildningsanslag i skolornas budget i många kommuner. Fanny saknade mera resurser för att kunna förverkliga sin undervisning enligt den nya läroplanen så som hon skulle vilja.

De flesta av de här erfarna klasslärarna, som var mina informanter, var även språkligt orienterade. De var vana vid att använda främmande språk och var inte rädda att ta ett nytt steg i sin karriär. De var färdiga att prova och lära sig något nytt. Lärarna upplevde sitt arbete mångsidigt, omväxlande och utmanande och hittade många goda sidor i sitt agerande som svensklärare, i brännpunkten eleverna, men förnekade inte heller några svårigheter som användning av prepositioner, uttal och intonation, eftersom de själva hade fått bara lite undervisning och övning i dem. I bakgrundslitteraturen betonas också språkpraktik. En meningsfull arbetsplats erbjuder arbetare bl.a. möjlighet att ta egna initiativ och möjligheter

att lära sig nya saker och ha bra kamratskap (Theandersson 2000: 112). Speciellt en lärare upplevde "bra kamratskap" med sin kollega i form av samarbete och pararbete. Pararbetet erbjöd olika synvinklar till planering och social trygghet i en ny situation, ansåg hon. Enligt Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011: 35–41) faktorer som väckte svensklärarnas intresse för vardagligt arbete i skolan var olika slags elever, mångsidiga arbetsformer, balansering med fasta ramar och variation, strävan att skapa en trevlig atmosfär i klassen och att uppmuntra eleverna att uttrycka sig själva på svenska (se 4.4). Alla klasslärare förde fram vikten av att få eleverna bli intresserade av svenska, de ville undervisa på omväxlande sätt, skapa en positiv atmosfär med hjälp av fördomsfria elever, uppmuntra elever att tala svenska med varandra och med potentiella svenska kontakter. Lärarna hade informerats med exempel sina elever var de kanske kommer att behöva svenska senare och vilken glädje och nytta de kan ha av svenska. Även lärarna själva upplevde nordisk kommunikation på svenska rolig.

Tekniskt kunnande och nya undervisningsmedel bjuder nuförtiden också klasslärare och elever möjligheter att skapa kontakter med svenskatalande folk och svensk kultur om det finns intresse för det hos läraren eller i klassen. Hur man handlar beror mycket på lärarens personlighet, personliga intressen, tekniska och kommunikativa färdigheter, möda för undervisningen samt den elevgruppen som man råkar arbeta med, då emotionerna kan ha en viktig roll styrande handlingar.

Efter intervjuerna skickade jag en enkät med tilläggsfrågor till informanterna. Min avsikt med e-postfrågorna var att få lite mera information om lärarnas visioner som nuförtiden anses ha en viktig roll i undervisningens utveckling, som undersöks mycket och som även jag hänvisar i bakgrundslitteraturen till. Tyvärr misslyckades den delen av studien. Jag fick ingen grund att dra slutsatser och jämföra dem med andras resultat, eftersom jag inte lyckades få svar av tillräckligt många. Orsaken till det blev oklar. Tidpunkten för frågorna var inte lämplig i skolorna. Det kan hända att frågorna inte heller var rätt formade eller de kändes innehållsligt svårbegripliga. Lärarna hade ju inte läst nyligen samma undersökningar som jag och kunde kanske därför inte nå samma våglängd med mig. Dessutom skulle frågorna ha krävt tid att sätta sig och fundera, och det tycks de inte ha haft. På grund av intervjuerna fick jag dock höra någonting av klasslärarnas visioner och drömmar. De gällde att lära sig bättre svenska, planera lektioner i framtiden annorlunda än

i år, ta kanske någon kurs, öka språkliga kontakter, höra mera på svenska språket utan finska översättningstexter osv. Enligt Mäntylä & Kalaja (2017: 202) anses visioner bl.a. som motivationsbildare i undervisningen. Motivationens intensitet och varaktighet fastställdes varierande. Visioner riktar sig mot framtiden. De har ofta idealistiska drag och de är ändrande (ibid). Hur de här lärarnas meddelade visioner och de som inte uttrycktes eller de som de ska skapas i framtiden, kommer att realiseras vet vi inte. Om de här lärarna ska bli "beroende lärare" eller "oberoende lärare" som Kalaja & al. (2016: 147) skriver, om de ska bli sådana som fastnar i sina gamla rutiner eller om de ska hålla sig lärare av ändringstyp. (Kalaja 2016: 192, 201) Lärarna verkade ändå nu öppna för ändringen och färdiga för utvecklingen.

7.3 Utvärderingsrapport gentemot egna resultat

Min undersökning gällde ett aktuellt tema i skolvärlden. Kartläggning av svensklärarnas färdigheter från officiellt håll var lika så aktuell. Det lades märke till att varken svensklärarytbildning eller klasslärarytbildning med svenska för alla sina delar motsvarar dagens behov. Brist på studier av svenska språket hos B1-svensklärare visade sig även i den här undersökningen. Utöver några redan tidigare nämnda svårigheter i språkbruk, ansåg de här individerna ha klarat sig bra med B1-svenskundervisning. Under de här klasslärarnas studietid har situationen med svenskstudier i samband med klasslärostudier inte varit så aktuell som nu och av organisatoriska skäl har det inte då varit enkelt att välja studera svenska. De har gjort sitt bästa med språket senare med sin egen aktivitet. Därefter den nya läroplanen har trätt i kraft har vi en ny situation i skolorna och ett växande behov av kunnande svensklärare även för årskurs sex.

Enligt Rossi et al. (2017: 205–207) måste utbildningen utvecklas för att ge bättre färdigheter för lärare att undervisa olika åldersgrupper i svenska i framtiden. Svensklärarytbildning anmälde att behöva sig mera övningstimmar på lägre nivåer för att våga ta emot även undervisning av årskurs sex. Klasslärostuderandena måste bli bättre informerade om möjlig brist på B1-svensklärare i kommunerna. Det är lätt att dela samma opinioner som man fastställdes till slut i

NCU-rapporten att man måste erbjuda utbildningar av svenska till klasslärarstuderande vid universitet, handleda dem och arrangera kurserna så att även klasslärarstuderandena kan välja svenskstudier till examen eller studera svenska som ett övrigt sidosämne, om man vill lösa problem, som syntes också i rapporten. Det poängterades vikten på språkpraktik och kulturkännedom i rapporten (Rossi et al. 2017: 204). Mera språkpraktik saknade även några av mina informanter. Fortbildningsbehovet är uppenbart speciellt i ändringssituationer. Någon av mina informanter hade redan deltagit i utbildningen och flera i fortbildningar. Fortbildningsbehovet i svenska erkändes. Enligt NCU-rapporten tyckte studerandena att klasslärarstudier i dag inte ger någon bra grund för att undervisa i svenska (se 4.4).

7.4 Undersökningsprocessen och undersökningens tillförlitlighet

Den här avgränsade studien förverkligades som planerat. En halvstrukturerad temaintervju visade sig bra att skaffa material i det här fallet. Intervjusituationerna var lugna, inspelningstekniken fungerade bra och lärarna svarade fritt. Jag fick svar på de frågor jag hade ställt på förhand och kunde forma på grund av intervjusvaren en helhetsbild av de här klasslärarnas bakgrund med svenska, deras motivation att undervisa i svenska, svensklärarydentityt inklusive kompetensfrågor och erfarenheter av praktiskt agerande som svensklärare i sjätte klassen under läroplanförnyelsens påverkan. Jag eller någon annan skulle kunna klassificera material om på samma sätt någon gång senare. På så sätt skulle jag anse studien reliabel. Mina fakta baserar sig på klasslärarnas muntliga svar och egna observationer vid intervjusituationerna. Observationer i inlärningsmiljöer har jag inte gjort. Utan min egen klasslärarerfarenhet och mitt samtida agerande som svensklärare skulle jag tydligen ha varit färdig att lämna bort något tema och få studien klarare och mera kompakt genom att begränsa noggrannare, men jag tyckte också att mina teman var så sammankopplade och förklarade varandra att det inte var lätt att lämna bort något.

Ett litet sampel utgjordes av sju klasslärare som från hösten 2016 undervisade sjätte klassen i svenska. Genom telefonsökning lyckades jag nå precis en sådan grupp jag behövde. Informanterna uppfyllde kraven till studien. Man kan anse min undersökning också valid mot syften och genom mina frågor har jag kunnat mäta

det jag ville få fram. Resultaten kan inte generaliseras för den lilla informantmängdens skull. Det finns dock rikligt likadana observationer även i bakgrundslitteraturen.

8 AVSLUTNING

Till avslutningen betraktar jag lite undersökningens behållning och visioner. Med min studie jag har hänvisat till den inledande frågan om vem som ska undervisa i svenska för årskurs sex som man var mycket bekymrade över före hösten 2016. Jag ville inte stanna på attitydernas och rubrikernas nivå, utan jag försökte kartlägga hurdana tidigare undersökningar eller utredningar man har gjort som minst delvis rör på mina teman och vad jag själv skulle kunna få fram från klasslärares sida. Den enda handlingen som direkt omfattande gällde den här problematiken med lärarnas arbetspolitiska synpunkter, elevernas rättighetssynpunkter och med utbildnings-, fortbildnings- och kompetensfrågor var tills vidare utredningsrapporten av NCU från år 2017. Gällande behörigheten av undervisning för B1-svenska kom utredningsgruppen till rekommendation att utbildningsanordnarna i första hand ska välja till B1-svensklärare antingen en ämneslärare i svenska eller en klasslärare som har avlagt biämnestudier i svenska (Rossi & al. 2017: 207). Det var inte speciellt överraskande. Utbildningsanordnarna kan tyvärr inte alla gånger nå den här rekommendationen, om det inte finns tillräckligt behöriga närvarande. Det finns ännu kvar arbete runtom B1-svenskundervisning. Vikten av att arrangera och omorganisera utbildningar och fortbildningar stiger. Det ligger en anmärkningsvärd potential också bland klasslärares sida. Man skulle kunna kanske ta på något sätt hänsyn till deras mångsidiga erfarenhet som lärare för lägre årskurser, när det planeras B1-läroplaner och -fortbildningar i svenska, som akut behövs. Klasslärares sida är inte heller en homogen massa utan individer med olika bakgrunder, talanger, kunnskaper och utbildningskompositioner. Bland dem kan finnas även språkligt kunniga personer som redan har språkpraktik bakom sig, som har vistats utomlands eller avlagt t.ex. grundstudier i svenska. Sådana fall måste få flexibla arrangemang att fortsätta sina studier, om de är intresserade. Ty faktum är att bara en del av ännu färre svensksstuderanden vill bli lärare.

Den nya läroplanen kräver ännu mera gemensamt planeringsarbete av lärarna än man tidigare har gjort. Om ämnesläraren råkar ha någon annan huvudskola, besöker hen den sjätte klassen bara hastigt ett par gånger i veckan. Av den orsaken

har hen stora svårigheter att delta i planeringen av gemensamma projekt med lägre klassers lärare och vara närvarande då de förverkligas tillsammans med lärare och elever. Hen deltar ju i motsvarande möten och arbeten i sin huvudskola. Det skulle behövas nya samarbetsformer mellan ämnes- och klasslärarna. Det finns ännu dilemman att lösa. Både individuella och gemensamt upplevda och formade visioner som riktar sig mot framtiden hjälper man att bilda något nytt. De kan medverka att hitta lösningar, uppehålla ändringens möjlighet och garantera att utvecklingen ska fortsätta även i språkundervisningen.

LITTERATUR

Alakoulunopettaja Johanna. 2012. Opettajan päiväkirja: Täydellisen epätäydellinen koulupäivä. I: *Kieliverkoston verkkolehti*. 6.3.2012. <http://www.kieliverkosto.fi/article/taydellisen-epataydellinen-koulupaiva/> (Hämtad 1.2.2017)

Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Bell, J. 2007. *Introduktion till forskningsmetodik*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Brody, D. L. & Hadar, R. L. 2015. Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. I: *Teacher Development, An international journal of teachers' professional development*. Vol. 19 - Issue 2, pp. 246–266. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2015.1016242> (Hämtad 15.5.2017)

Ellström, P-E. 1997. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet, problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Gotab.

F 986/1998 = Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet. 1998. <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986> (Hämtad 19.4.2017)

F 852/1998 = Förordning om grundläggande utbildning. 1998. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980852> (Hämtad 19.4.2017)

F 422/2012 = Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen. 2012. <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422> (Hämtad 9.4.2017)

Gao, F. 2012. Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong. I: *Teacher and Teaching*. 01 February 2012: Vol. 18(1), pp. 89–99.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2011.622558>

(Hämtad 9.12.2017)

GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Skolverket.

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D214 (Hämtad 9.4.2017)

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

2014. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen (Hämtad 13.4.2017)

Hartikainen, V. 2003. Ruotsin opiskelu ja ruotsinopiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsikielteisyyteen. Teoksessa Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 61. s. 361–381.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtala, A. 2008. *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärostudenters berättelser*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.

Kalaja, P.- Ferreira A. M. (A. M. Barcelos), Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. 2016. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Kari, J. & Heikkinen, H, L, T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Karlsson-Fält, C. & Maijala, M. 2007. Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? Teoksessa Salo, O-P., Nikula, T. & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja n:o 65, s. 331–350.

Karppanen, S. 2017. *Saavatko oppilaat opetusta?* Suomen kieltenopettajien liitto ry. Kannanotot, vetoomukset ja julkilausumat. 28.2.2017.

https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/saavatko_oppilaat_opetusta.2224.news (Hämtad 9.4.2017)

Kielitoimiston sanakirja. 2017. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi> (Hämtad 17.11.2017)

Koivisto, J. 2016. Vem undervisar i svenska från och med hösten 2016?

I: *Poppis* 1/2016. http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf (Hämtad 9.4.2017)

L 424/2003 = Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda. 2003.

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Spr%C3%A5k> (Hämtad 19.4.2017)

Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. *Svenska i finska grundskolor*.

Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet. Nordica Helsingiensia 27.

LGU 628/1998 = Lag om grundläggande utbildning. 1998.

<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980628> (Hämtad 13.4.2017)

LGU 628/1998 = Lag om grundläggande utbildning. 1998. Särskilda bestämmelser, Personal (22.12.2009/1444)

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=22.12.2009%2F1444> (Hämtad 13.4.2017)

Lundgren, U. P. 1977. *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: CWK Gleerup Liber.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäntylä, K. & Kalaja, P. 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa Latomaa, S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly society*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 75, s. 201–218.

OAJ = Undervisningssektorns fackorganisation. Läraryrket. Behörighet. Lärare i grundskola och gymnasium.

https://www.oaj.fi/cs/oaj/Larare%20i%20grundskola%20och%20gymnasium_89823... (Hämtad 19.4.2017)

Pernu, V. 2012. *"... Aattelin että mää voin kyllä olla parempi": Blivande svensklärarens uppfattningar om lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet*. Pro gradu-avhandling i svenska språket. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Pietilä, P. & Pietiäinen, J. 1999. *Om svensklärarnas inställning till sitt yrke*. Pro gradu-avhandling i nordisk filologi. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Rannström, A. 1995. *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-182.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia?* Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14: 2017.

<https://karvi.fi/publication/ruotsin-kielen-opettamiseen-kelpoisuuden-tuottavien-koulutusten-arviointi/> Hämtad 15.12.2017

Rubenson, K. 1980. Background and theoretical context. I: R. Hoghielm & K. Rubenson (Eds.), *Adult Education for Social Change. Research on the Swedish Allocation Policy*, pp. 1–45. Stockholm: Liber.

Räihä, H. 2008. *Lärares dilemman*. Studier från Örebro i svenska språket 4. Red. M. Alsbjer. Örebro: Örebro universitet 2008.

SAOB 2017 = Svenska Akademiens ordbok. 2017.

<https://svenska.se/tre/?sok=vision&pz=2> (Hämtad 27.2.2018)

SAOL 2015 = Svenska Akademiens ordlista. 2015.

<https://svenska.se/tre/?sok=vision&pz=2> (Hämtad 27.2.2018)

SO 2009 = Svensk ordbok. 2009. <https://svenska.se/tre/?sok=vision&pz=2>

(Hämtad 27.2.2018)

Syrjäläinen, E. 2003. *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, kotitalous- ja käsityötieteen laitos, käsityönopettajan koulutus.

Theandersson, C. 2000. *Jobbet för lön, lust och andra värden*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Tollola, J. 2015. Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkoston verkkolehti* 9.9.2015. <http://www.kieliverkosto.fi/article/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia/> (Hämtad 20.4.2017)

Van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. I: *Curriculum Inquiry*. 24, pp. 135-170.

<http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/pdf/1180112.pdf?refreqid=excelsior%3Aea3f57f66e206e195a2e24d358c4fd65> (Hämtad 20.4.2017)

Vähäsarja, S. 2014. *Pakollinen ruotsi tulee alakouluun - mutta kuka sitä opettaa?* Yle. Uutiset. Kotimaa 26.3.2014. <http://yle.fi/uutiset/3-7154485> (Hämtad 9.4.2017)

BILAGOR:

Bilaga 1a: Intervjufrågor

Frågor om behörighet, motivation och undervisningserfarenheter

BAKGRUND

1. Hurdan är din egen bakgrund med svenska språket? (Hur har du lärt dig svenska? Vilka kurser har du gått genom eller vilka examina har du avlagt i svenska/i nordiska språk?)
2. Undervisar du också/har du undervisat i något annat främmande språk än i svenska?

BEHÖRIGHET/KOMPETENS

3. Känner du dig kompetent att undervisa i det andra inhemska språket i årskurs sex?
4. På vilket sätt upplever du dig kompetent/ inte tillräckligt kompetent lärare?

UPPGIFTEN SOM SVENSKLÄRARE

5. När har du fått veta om din nya uppgift?
6. Har du själv varit aktiv och velat börja att undervisa i svenska eller är det bara en ny uppgift bland andra som du har fått av arbetsgivaren?

FÖRBEREDELSE FÖR UPPGIFTEN

7. Har du deltagit i utbildningsdagar gällande den nya läroplanen eller andra studiedagar, allmänna och/eller gällande svenska, under föregående terminer?
8. Har du fått förberedande handledning för uppgiften?

PÅVERKAN AV ÄNDRINGARNA I LÄROPLANEN

9. Har du hunnit ta hänsyn till läroplanens nya krav i din svenskundervisning, på vilket sätt t.ex.?
10. Har du fått positiva eller negativa upplevelser av dina nya handlingsätt enligt den nya läroplanen i svenskundervisning?

ATTITYDER TILL OCH UPPLEVELSER AV UNDERVISNING

11. Kommer du ihåg, hur ni började på hösten, vad gjorde ni på lektioner under de första veckorna?
12. Är du fortfarande intresserad av att undervisa i svenska?
13. Är det bra med en klasslärare eller borde en ämneslärare undervisa i svenska också på sexan?
14. Hurdant upplever du det att undervisa nu också i svenska, hur känns det?
15. Hurdan roll läraren har i elevens språkinlärning?
16. Vad vill du i första hand meddela till dina elever som språklärare i svenska?

Liite 1b

Kysymyksiä kelpoisuudesta, motivaatiosta ja opetuskokemuksista

TAUSTAA

1. Millainen ruotsin kielen tausta sinulla on? Mitä opetusta olet itse saanut ja mitä tutkintoja suorittanut ruotsin kielessä?
2. Opetatko myös /oletko opettanut aiemmin ruotsia tai jotain muuta vierasta kieltä?

KELPOISUUS/PÄTEVYYS

3. Koetko olevasi pätevä opettamaan ruotsia kuudennella luokalla?
4. Millä tavoin koet olevasi pätevä tai riittämätön tehtävään?

KUUDENNEN LUOKAN RUOTSIN OPETTAJAN TEHTÄVÄN SAAMINEN

5. Milloin sait tietää uudesta tehtävästäsi?
6. Olitko itse aktiivinen ja motivoitunut ottamaan vastaan tehtävän, vai oliko se yksi työnantajalta tullut tehtävä muiden joukossa?

VALMISTELUT /VALMENNUS TEHTÄVÄÄN

7. Oletko osallistunut edeltävien lukukausien aikana uutta opetussuunnitelmaa koskeviin koulutustapahtumiin tai muihin opintopäiviin, yleisiin tai ruotsin opetusta koskeviin?
8. Oletko saanut valmentavaa ohjausta tehtävään? Jos olet, niin millaista?

UUSI OPETUSSUUNNITELMA

9. Oletko ehtinyt soveltaa uuden opetussuunnitelman toimintatapoja ruotsin opetuksessasi?
10. Ovatko kokemuksesi uudesta opetussuunnitelmasta olleet positiivisia vai negatiivisia?

ASENNOITUMINEN OPETUKSEEN JA OPETUSKOKEMUKSET

11. Vieläkö muistat, kuinka aloititte, mitä teitte, syksyn ensimmäisellä ruotsin tunnilla?
12. Oletko edelleen kiinnostunut ruotsin opetuksesta?
13. Koetko hyväksi, että luokanopettaja opettaa ruotsia kuudennella, vai pitäisikö opetuksen mieluummin kuulua aineen opettajalle?
14. Millaiselta sinusta tuntuu opettaa ruotsia?
15. Millaisena näet opettajan merkityksen oppilaan kielen oppimisessa?
16. Mitä haluat välittää ensisijaisesti oppilaillesi ruotsin opettajana?

Bilaga 2a

Tillägg, e-postfrågor

Jag skulle vilja ställa några frågor som hör samman med intervjuteman i min pro gradu-avhandling:

- a) Hur många år under din karriär härtill har du undervisat i något främmande språk?
- b) Hurdana föreställningar om inläring eller undervisning av ett främmande språk hade du på förhand innan du började undervisa i något?
- c) Vilken åskådning tror du att du grundar dina föreställningar på?
- d) Anser du dig som en lärare som vill hålla fast sin egen linje eller ska du låta hända ändringar i din undervisning t.ex. som påföljd av elevernas reaktioner?
- e) Har dina tankar på inläring eller undervisning av ett främmande språk blivit annorlunda under den tid du har undervisat i det? Om, på vilket sätt/ av vilken orsak i så fall? (framgångar/motgångar/elever/någon annan orsak)
- f) Om det har hänt någon ändring, har det påverkat dina praktiker eller arbetssätt på lektionerna? Om, så på vilket sätt då?
- g) Rannstöm (1995) klassificerade lärarroller på grund av sin undersökning. Vilka av rollerna passar dig bäst? Numrera rollerna från ett till fem. (1=mest ... 5=minst)

- en förmedlare
- en förklarare
- en intresseväckare
- en fostrare
- en omvårdare

Tack ska du ha!

Liite 2b

Täydentäviä kysymyksiä sähköpostitse

Haluaisin vielä kysyä pro gradu-haastatteluaiheisiini liittyen seuraavaa:

- a) Kuinka monena vuonna työurasi aikana olet opettanut oppilaille jotain vierasta kieltä?
- b) Millaisia uskomusluonteisia ennakkokäsityksiä sinulla oli vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta, ennen kuin aloitit vieraan kielen opettamisen?
- c) Mihin oletat/tiedät käsitystesi pohjautuneen?
- d) Oletko opettaja, joka haluaa säilyttää omien käsitystensä mukaisen linjan, vai annatko opetuksesi muuntua esim. oppilaiden reaktioiden seurauksena?
- e) Ovatko omat käsityksesi/ajatuksesi vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta muuttuneet sinä aikana, kun olet opettanut vierasta kieltä? Jos, niin millä tavoin/mistä syystä? (onnistuminen/epäonnistuminen/koulutus/oppilaat/jokin muu syy)
- f) Jos muutosta on tapahtunut, onko se vaikuttanut toimintatapoihisi tai työtapoihin oppitunneilla? Jos, niin esimerkiksi miten?
- g) Rannstöm (1995) luokitteli tutkimuksensa perusteella opettajarooleja. Mitkä rooleista tuntuvat omimmilta? Numeroi roolit ykkösestä alkaen (1=eniten ... 5=vähiten).

- tiedonvälittäjä (*en förmedlare*)
- selittäjä (*en förklarare*)
- mielenkiinnon herättäjä (*en intresseväckare*)
- kasvattaja (*en fostrare*)
- huolenpitäjä (*en omvårdare*)?

Kiitos sinulle!

