

**"MAN LÄR SIG NÄR MAN UNDERVISAR":
SPRÅKFÄRDIGHET I LÄRARARBETE PÅ SVENSKA SOM
ANDRASPRÅK I SVENSKA SKOLOR I FINLAND**

Marjatta Koivisto
Magisteravhandling
Svenska språket
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Marjatta Koivisto	
Työn nimi "Man lär sig när man undervisar": Språkfärdighet i lärararbete på svenska som andraspråk i svenska skolor i Finland	
Oppiaine Ruotsin kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2024	Sivumäärä 45 + 8
Tiivistelmä <p>Tämän maisterintutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia toisella kielellään ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevillä opettajilla on ruotsin kielen taidostaan. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten opettajat kokevat toisella kielellä työskentelyn vaikuttavan opettajan työhön. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kokemuksia toisella kielellä työskentelevillä opettajilla on muun kouluyhteisön suhtautumisesta heihin ja heidän kielitaitoonsa ruotsin kielessä. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselomakkeella, johon vastasi 16 ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevää opettajaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin pääosin laadullisella sisällönanalyysillä. Osa aineistosta analysoitiin numeerisesti kuvailevien tilastojen avulla.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että toisella kielellä työskentelevät opettajat pitivät kaiken kaikkiaan ruotsin kielen taitoaan hyvänä, kiitettävänä tai erinomaisena. Opettajat kokivat kielitaitonsa pääosin riittäväksi työssään. Tulokset myös osoittavat, että toisella kielellä työskentelevien opettajien kielitaitoon kuuluu osana kielitaidon kehittäminen ja kehittyminen. Opettajat kertoivat erilaisista tavoistaan kehittää kielitaitoaan niin vapaa-ajallaan kuin osana työtään. Lisäksi tulokset osoittivat, että opettajien ruotsin kielen taito vaihtelee eri tilanteissa.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat kokevat toisella kielellä työskentelyn vaikuttavan opettajan työhön eri tavoin. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat näkivät kielitaidon ja opettajan työn liittyvän vahvasti toisiinsa. Osa opettajista koki, ettei toisella kielellä työskentely juuri vaikuta opettajan työhön. Osa opettajista kuitenkin koki, että työ on joiltain osin haastavampaa ja esimerkiksi suunnittelutyö saattaa vaatia enemmän aikaa.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista ilmeni myös, että kouluyhteisö suhtautuu pääosin positiivisesti tutkimuksen opettajiin ja heidän ruotsin kielen taitoonsa. Osa opettajista oli kuitenkin myös kokenut, että oppilaat kommentoivat heidän kielenkäyttöään negatiivisesti. Toisaalta opettajat kokivat esimerkiksi saaneensa tarvittaessa apua ja tukea kielellisissä asioissa niin oppilailta kuin kollegoiltaan.</p>	
Asiasanat andraspråk, lärare, språkfärdighet, svenska språket, uppfattningar	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	1
2	TEORETISK BAKGRUND.....	3
2.1	Språkfärdighet.....	3
2.2	Lärares expertis.....	5
2.3	Lärares språkfärdigheter.....	8
2.4	Språkrav för lärare i Finland.....	10
2.5	Svenskspråkiga skolor i Finland och språkliga särdrag hos dem.....	11
2.6	Tidigare forskning om lärare som arbetar på andraspråk.....	12
3	SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	16
3.1	Syfte och forskningsfrågor.....	16
3.2	Material och datainsamling.....	17
3.2.1	Enkät.....	17
3.2.2	Informanterna.....	18
3.3	Analysmetod.....	19
4	RESULTAT.....	21
4.1	Lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av sina språkfärdigheter....	21
4.1.1	Lärarnas verbala och numeriska bedömningar.....	21
4.1.2	Utveckling.....	24
4.1.3	Variation.....	26
4.2	Lärarnas erfarenheter av hur skolgemenskapen förhåller sig till dem och deras färdigheter i svenska.....	28
4.2.1	Erfarenheter av elevernas inställningar.....	28
4.2.2	Erfarenheter av kollegornas inställningar.....	30
4.3	Lärarnas uppfattningar om hur andraspråket som arbetspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan.....	32
4.3.1	Språkfärdigheter och lärararbete hör ihop.....	32
4.3.2	Arbetet kräver mera på grund av språket.....	33
5	SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	36
	LITTERATUR.....	41
	BILAGA 1: ENKÄT	

1 INLEDNING

Språkfärdighet är en väsentlig del av lärarens expertis. Lagstiftningen i Finland reglerar att lärare ska ha en bestämd kunskap i skolans undervisningsspråk. Inom grundläggande utbildning är kravet för lärare att ha utmärkta kunskaper i tal och skrift i skolans undervisningsspråk. Inom gymnasieutbildning ska läraren behärska undervisningsspråket. (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 1998/986, 9§, 12 §.)

Däremot säger lagen inte om läraren ska ha undervisningsspråket som förstaspråk. Således är det möjligt att läraren arbetar på sitt andraspråk. Andraspråksforskningen är mångfasetterad och begreppet *andraspråk* (eng. *second language*) har fått olika beskrivningar i tidigare forskning. Begreppet andraspråk kan begripas som en heltäckande term för alla språk som lärs in efter förstaspråket oavsett miljön där språkinläringen sker (Sharwood Smith 1994: 7).

Jag är intresserad av att studera hur lärararbetet på svenska som andraspråk ser ut i svenska skolor i Finland. Även om lagstiftningen ger grunden för lärarnas språkkrav kan lärarna som arbetar på sitt andraspråk själva ha olika tankar om vad som krävs i det konkreta arbetet i skolan. Det är intressant att se om det finns några särskilda områden där lärarna tycker att de behöver utveckla sina färdigheter i svenskan.

Ämnet för min studie är dessutom relevant på grund av att ämnet inte direkt har studerats tidigare i Finland. Lärarnas arbete på andraspråk har studerats utomlands till exempel i sverigesvensk kontext. Däremot finns det inte forskning om ämnet i kontext av svenskspråkiga skolor i Finland. Därtill finns det inte någon heltäckande statistik om antalet lärare i Finland eller om hurdana språkliga bakgrunder lärare i finländska skolor har. Därför har Lärarförbundet OAJ föreslagit ett lärarregister där det utöver annan information skulle finnas information om vilka språk lärarna kan ge undervisning på (OAJ 2021).

Interaktionen i lärararbetet har tidigare studerats ofta ur klassrumsinteraktionens synvinkel (Kostiainen & Gerlander 2009: 7). Därför tar jag i föreliggande studie ett mer övergripande synsätt på språkanvändningen och -

färdigheten hos lärarna. Förutom språket i klassrummet kommer jag att beakta även andra aspekter i lärararbetet där språkfärdigheter också är centrala.

Under de senaste åren har det alltmer diskuterats att det i svenska skolor i Finland råder brist på behörig undervisningspersonal. Förutom bristen på lärare i huvudstadsregionen har svårigheter i rekryteringen framkommit även i andra delar av Svenskfinland (Svenska Yle 2022). Bristen gäller både klasslärare, speciallärare och ämneslärare. I den formella behörighetsgraden finns en liten skillnad mellan den svenskspråkiga och finskspråkiga utbildningen. År 2019 var den formella behörighetsgraden av rektorer och lärare enligt Utbildningsstyrelsens statistik 91 % i den svenskspråkiga utbildningen medan den i finska skolor var 95 % (Korkala m.fl. 2021: 70). Med hjälp av föreliggande studie är det möjligt att få resultat som möjligen kan bidra till förståelse om hurdana möjligheter till exempel finskspråkiga lärare, som har sådana språkfärdigheter i svenska som lagen kräver, har att arbeta i svenska skolor i Finland. En möjlighet att kunna avhjälpa lärarbristen i svenska skolor skulle alltså kunna vara att fler finskspråkiga lärare skulle söka jobb där. De behöver såklart ha tillräckliga språkfärdigheter för att kunna arbeta där. Resultatet av denna studie kan visa om finskspråkiga lärare känner att deras språkfärdigheter är tillräckliga för arbete i en svensk skola. Utöver detta kan resultatet av min studie även vara till nytta för finskspråkiga lärarstuderande då de börjar fundera på sina framtida arbetsmöjligheter. Möjligen kan studien även vara till nytta till de finskspråkiga som funderar på sina möjligheter att söka in till svenskspråkig lärarutbildning. Resultatet av studien kan även bidra till ökad vetskap om flerspråkigheten i samhället och på arbetsplatser.

Avhandlingen består av fem kapitel. I kapitel 2 diskuteras den teoretiska bakgrunden för studien. Därefter i kapitel 3 redogörs det för studiens genomförande; dess syfte, material och analysmetod. I kapitel 4 presenteras studiens resultat. Till sist sammanfattas och diskuteras resultatet av studien i kapitel 5.

2 TEORETISK BAKGRUND

I det här kapitlet redogörs det för den teoretiska bakgrunden för studien. I avsnitt 2.1 diskuteras begreppet språkfärdighet och i avsnitt 2.2 redogörs det för lärares expertis. I följande avsnitt 2.3 diskuteras lärares språkliga färdigheter närmare. I avsnitt 2.4 presenteras språkraven för lärare i Finland och i avsnitt 2.5 diskuteras svenskspråkiga skolor i Finland och språkliga särdrag hos dem. Till slut presenteras i avsnitt 2.6 tidigare forskning om lärare som arbetar på sitt andraspråk.

2.1 Språkfärdighet

Språkfärdighet är inte ett entydigt begrepp och olika försök att definiera begreppet har gjorts under åren. Begreppet har fått lite olika definitioner beroende på vilka synpunkter på språk och språkinlärning har varit dominerande. I föreliggande studie ligger fokuset speciellt på den kommunikativa synen på språk och språkfärdighet och således diskuteras denna synvinkel närmare härnäst.

En grundläggande teori om språkfärdighet är Canales och Swains (1980) teori om kommunikativ kompetens. Teorin om kommunikativ kompetens som de föreslår innehåller tre delkomponenter: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och strategisk kompetens (Canale & Swain 1980: 28-31). Den grammatiska kompetensen innebär kunskap om de centrala grammatiska aspekterna morfologi, syntax, semantik, fonologi och lexikon. Canale och Swain (1980: 30) anser att grammatisk kompetens har en väsentlig roll i att kunna uttrycka exakta yttranden. Den sociolingvistiska kompetensen däremot innebär kunskap om sociokulturella regler och regler gällande diskurs. Med sociolingvistisk kompetens avses således att man kan använda och förstå språket i bestämda sociokulturella kontexter enligt givna principer i kontexten. (Canale & Swain 1980: 30.) Den tredje delkompetensen, strategisk kompetens, innehåller kunskaper som kan komplettera de två ovannämnda

delkompetenserna, grammatisk och sociolingvistisk kompetens. Strategisk kompetens innehåller både verbala och icke-verbala strategier som kan användas som hjälp i kommunikationen till exempel i situationer där personen har luckor i kunskapen eller inte kan minnas någonting. (Canale & Swain: 1980: 30-31.) Pietilä och Lintunen (2014) sammanfattar att i den kommunikativa kompetensen är målet att kunna använda språket framgångsrikt så som situationen kräver.

Språkfärdigheten kan även definieras genom att dela den i receptiv och produktiv dimension. Receptiv färdighet anses betyda språkanvändning där man i synnerhet är mottagare av språket och inte själv behöver vara så aktiv. Däremot kräver produktiv färdighet att språkanvändaren själv är aktiv. (Tornberg 2005: 73.) Tornberg (2005: 73) lyfter ändå fram att de receptiva färdigheterna inte är så enkla som man ofta beskriver att de skulle vara och att även vid receptiva färdigheter förutsätts aktivitet av individen (se även Pietilä & Lintunen 2014). Hörförståelse och läsförståelse uppfattas som receptiva färdigheter och skriftlig produktion samt muntlig produktion som produktiva färdigheter (Tornberg 2005: 73).

Man kan även diskutera språkfärdighet på basis av hur språkfärdigheter bedöms. De vanligaste aspekterna vid bedömning av språkfärdighet är exakthet och flyt, det vill säga hur riktigt och felfritt och hur flytande man kan använda språket. Senare har man även blivit intresserad av komplexitet i språkanvändningen. (Pietilä & Lintunen 2014.) En grundläggande matris för bedömning av språkfärdighet har formats inom den Europeiska unionen (Gemensam europeisk referensram för språk, herefter GERS). Referensramen har även påverkat mycket undervisningen i språk i Europa och således även påverkat hur språkfärdigheter generellt uppfattas. Således är det vettigt att diskutera referensramen närmare också här.

GERS (eng. Common European Framework) fungerar som grund för undervisningen i språk i Europa (GERS 2009: 1). GERS (2009) används som basis till exempel i läroplansgrunderna och bedömningen av språkfärdigheter. Tanken bakom GERS har varit att närma de olika utbildningssystemen gällande språkundervisningen i Europa med varandra för att till exempel möjliggöra fungerande kommunikation mellan människorna i Europa (GERS 2009: 1). Den huvudsakliga språkuppfattningen bakom GERS är handlingsorienterad uppfattning (action-oriented approach) (GERS 2009: 9). GERS tar hänsyn till att individens alla kompetenser på olika sätt bidrar till färdigheten att kommunicera. Således uppfattas den kommunikativa kompetensen i GERS bestå av individens generella kompetenser och kommunikativa språkliga kompetenser. De sistnämnda består vidare av lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. (GERS 2009.)

I föreliggande studie kommer begreppet språkfärdighet alltså främst ses genom den kommunikativa synvinkeln eftersom den även annars än starkt närvarande i

språkundervisningen numera. Tanken är att ta hänsyn till alla möjliga språkkunskaper och -färdigheter som deltagarna i studien har. Då språkfärdigheter är ett komplext fenomen är det viktigt att försöka iaktta hela fenomenet så brett som möjligt. I föreliggande studie har språkfärdighet som begrepp också delats in i olika delområden främst för att underlätta förståelsen av begreppet för deltagarna i studien. I början av enkäten gavs deltagarna en kort beskrivning av betydelsen av språkfärdighet. Beskrivningen i enkäten lydde så här: "Med språkfärdigheter avses i denna enkät alla dina kunskaper och färdigheter i svenskan. Det vill säga alla dina muntliga, skriftliga och kulturella kunskaper samt färdigheter gällande ordförrådet, grammatiken, läsförståelse och hörförståelse i svenskan". Den huvudsakliga meningen var att kunna beakta alla möjliga färdigheter som lärarna har i svenskan och som påverkar deras arbete i skolan.

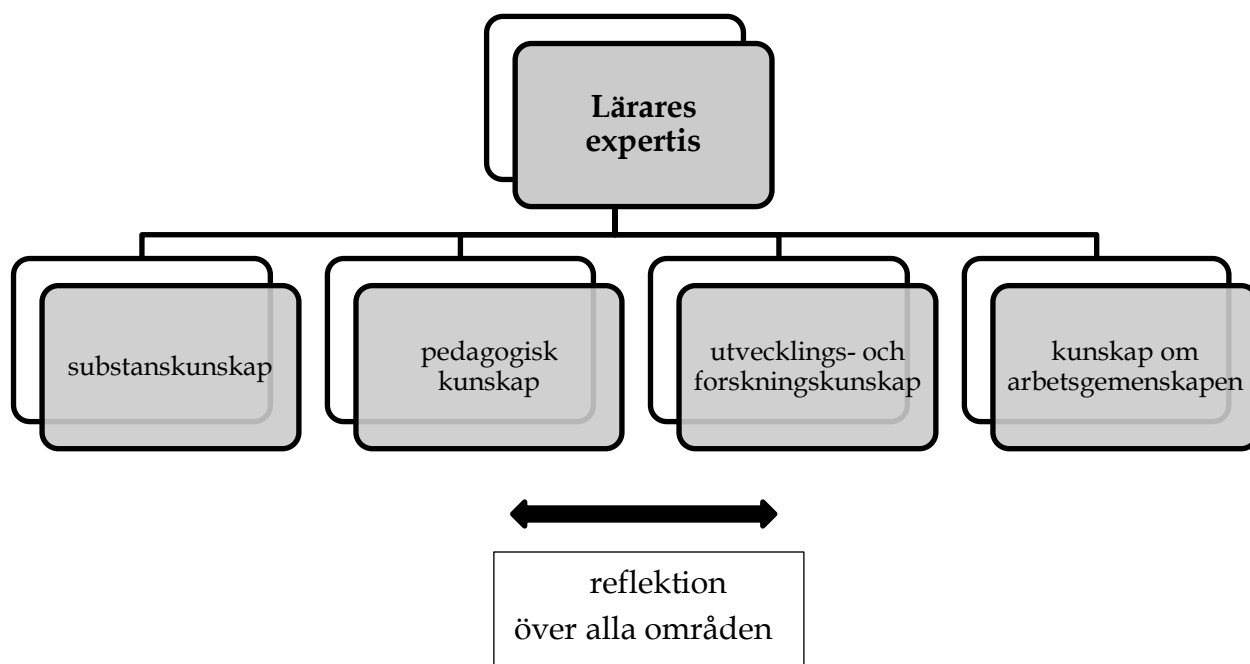
2.2 Lärares expertis

Lärares yrke ses nuförtiden alltmer som ett expertyrke (Luukkainen 2005: 27, Helakorpi 2010: 117). Även Metsäpelto m.fl. (2022: 3) menar att lärarskap är en krävande profession, som förutsätter expertis som ska utvecklas genom hela lärarkarriären. Det finns ändå flera olika sätt att beskriva lärares expertis. Därför ska begreppet diskuteras närmare i detta avsnitt.

Vid diskussion om expertis är *yrkeskompetens* också ett begrepp som används. Helakorpi (2010: 65) beskriver kompetens som de färdigheter som individen behöver för att klara av sitt arbete. Därtill konstaterar Luukkainen (2005: 49) att lärares motivation är en del av yrkeskompetensen. Däremot konstaterar Helakorpi (2010: 66) att *expertis* är något mer omfattande. Expertis omfattar individens all kunskap och alla erfarenheter samt även förmågan att tillämpa sin kunskap på det sätt som situationen kräver (Helakorpi 2010: 66). Nyman (2009: 23) konstaterar att det inte är lätt att avgöra vad expertis handlar om eftersom begreppet är dynamisk. Hon konstaterar ändå i likhet med Helakorpi att expertis betyder att man har både teoretisk kunskap och förmåga att tillämpa den i praktiken i olika situationer (Nyman 2009: 23). Också Tynjälä (2004: 178) lyfter fram att utöver att veta ska en expert också kunna och även ha förmågan att reglera sin verksamhet.

Man kan också definiera lärares expertis genom att dela in den i olika delområden. Tynjälä delar expertisen in i tre delområden: teoretisk kunskap, konkret kunskap och självregleringsförmåga (2004: 176). Däremot anser Helakorpi (2010: 116) att lärares expertis kan delas in i fyra delområden som är substanskunskap, pedagogisk kunskap, utvecklings- och forskningskunskap och kunskap om arbetsgemenskapen. Vid den här indelningen konstaterar Helakorpi (2010: 115-116)

även att reflektion över alla de ovannämnda delområden hör tätt ihop med lärares expertis. Helakorpi indelning demonstreras även nedan i figur 1.



Figur 1. Indelning av lärares expertis enligt Helakorpi (2010: 116).

Med lärares substanskunskap avser Helakorpi (2010: 119) att läraren ska behärska de gemensamma yrkesmässiga målen och kraven som hör till läraryrket. Därtill ska läraren ha pedagogisk kunskap vilket betyder att läraren behärskar både teori och praxis gällande inlärningsprocesser i skolan (Helakorpi 2010: 116). Därutöver ska läraren även ha utvecklings- och forskningskunskap som förutsätts för att läraren kontinuerligt ska kunna utvecklas i sitt arbete. På grund av behovet för kontinuerlig utveckling behöver läraren också vara insatt i den vetenskapliga diskussionen. Till sist bör läraren även ha kunskap gällande arbetsgemenskapen för att läraren kan samarbeta och interagera med andra. (Helakorpi 2010: 116.)

Utveckling är således en synvinkel på lärares expertis. Att kontinuerligt utveckla sig själv och sitt arbete är en förväntning som hör till lärararbetet (Mikkola & Välijärvi 2014). Även Luukkainen (2005) konstaterar att lärarens vilja att utvecklas är en viktig del av lärares yrkeskompetens. Detta innebär att läraren analyserar sitt eget arbete. Därtill är det också viktigt att läraren är medveten om de olika områden som hör till expertisen. (Luukkainen 2005: 25-26.) Utöver den individuella utvecklingen formas lärarskap även hela tiden utgående från samhällets förväntningar. Varje lärare får ändå förverkliga sitt arbete på sitt eget sätt. (Luukkainen 2005: 18.) Även

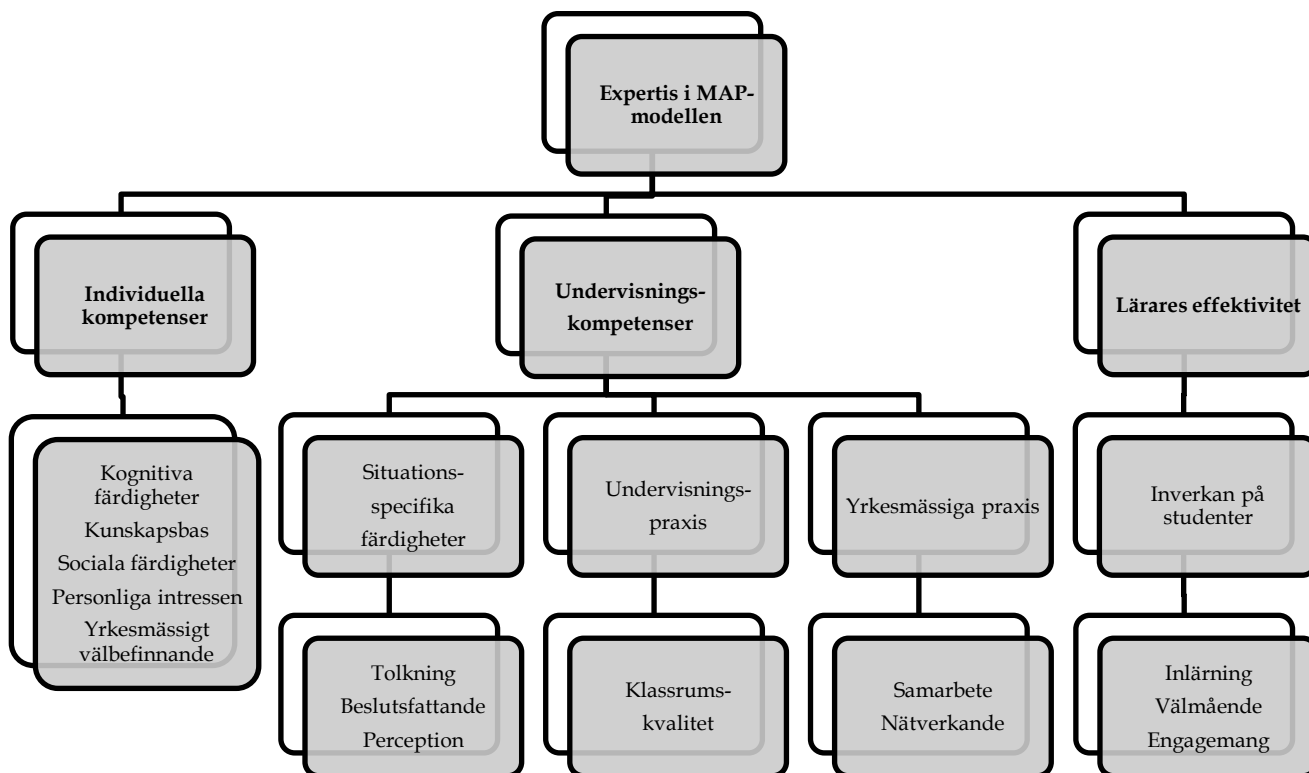
Läraryrket OAJ beskriver i sina yrkesetiska principer att läraren ska vara beredd att utveckla sitt arbete och sin yrkeskompetens. Utveckling är alltså något som förväntas av lärare. Därtill anser Helakorpi (2010: 66-67) att genom sin erfarenhet kan en expert utveckla sitt arbete. Härmed kan också erfarenheten ses som en central del av expertisen.

Även om individuella förmågor anses vara centrala hos lärare blir även delad expertis allt viktigare. Läraren bör bilda sin expertis både individuellt och tillsammans med andra. (Nyman 2009: 22-23.) Luukkainen (2005: 19) lyfter fram att lärarskap också är mycket mer än att bara undervisa eftersom man bland annat också behöver beakta arbetsgemenskapen i sitt arbete. Samarbetet mellan eleverna och lärare har under de senaste åren blivit allt viktigare i skolvärlden. I läroplanen för grundskolan (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014: 36, härefter GLGU 2014) lyfter man fram att samarbetet mellan vuxna i skolan till exempel i form av kompanjonlärarskap är viktigt.

Läraren kan ha behörighet för sitt arbete men ändå inte vara tillräckligt kunnig för att utöva sitt yrke. Därutöver är det möjligt att läraren har kompetens för arbetet även om hen inte har behörighet för det. (Luukkainen 2005: 43.) Också Helakorpi (2010: 65) konstaterar att man ska skilja den formella kompetensen från den kompetensen som förverkligas i arbetet. Luukkainen (2004: 44) lägger till att läraren kan också själv känna att hen är kompetent i sitt arbete även om hen inte är det. Å andra sidan kan läraren även vara medveten om sin inkompetens för arbetet (Luukkainen 2004: 44).

Lärares expertis har även diskuterats i form av MAP-modellen (a Multidimensional Adapted Process Model och Teaching) som har formats av en expertgrupp bestående av forskare och lärarutbildare. Modellen består av tre komponenter: *individuella kompetenser* (eng. individual competencies), *undervisningskompetenser* (teaching competencies) och *lärares effektivitet* (teacher effectiveness). Individuella kompetenser består av fem undergrupper: kunskapsbas, kognitiva färdigheter, sociala färdigheter, personliga inriktningar och yrkesmässigt välbefinnande. Undervisningskompetenser däremot innebär situationsspecifika färdigheter, undervisningspraxis och yrkesmässig praxis. Lärares effektivitet i MAP-modellen innebär hur hens undervisning och annan aktivitet påverkar bland annat studerandenas inläring och motivation. (Metsäpelto m.fl. 2022: 149.)

I föreliggande studie anses lärarnas språkfärdighet höra främst ihop med de kognitiva och sociala färdigheterna i läraryrket. I delkomponenten undervisningskompetenser finns även viktiga delar för föreliggande studie. Som konstaterats presenterar Metsäpelto m.fl. (2022: 149) där till exempel yrkesmässiga praxis som består av samarbete och nätverkande. Lärares språkliga färdigheter är alltså centrala även i samarbetet med andra i arbetet. Modellen synliggörs närmare i figur 2.



Figur 2. Expertis i form av Multidimensional adapted process model of teaching (MAP-modell) enligt Metsäpelto m.fl. (2022: 149).

I föreliggande studie förstår jag lärares expertis brett att betyda alla kunskaper och färdigheter som läraren behöver i sitt arbete. Det är inte väsentligt att exakt försöka definiera expertisen i föreliggande studie eftersom fokuset ligger på lärares språkfärdigheter vilka endast är en del av lärarens kunnande. I föreliggande studie ses lärares språkfärdigheter ändå som en del av lärares expertis. Expertisen anser jag i enlighet med Helakorpi (2010: 66) betyda personens alla kunskaper, erfarenheter och även förmåga att tillämpa sina kunskaper i praktiska situationer.

2.3 Lärares språkfärdigheter

Numera anser man att kommunikativa färdigheter ingår i den yrkesmässiga kompetensen (Sajavaara & Salo 2007: 238). Härmälä (2008: 51) konstaterar att förmågan att kommunicera är en av de generella förmågorna i arbetslivet. Språkfärdighet ses alltså som en baskunskap som kan behövas på olika sätt i olika

arbetsuppgifter. Även om språkfärdigheten ses som en del av yrkeskompetensen påverkar den också hela arbetsgemenskapen (Härmälä 2008: 53). Därtill är det möjligt att vidga synvinkeln och se den yrkesmässiga språkfärdigheten som en del av individens yrkesmässiga identitet (Suni 2010: 56).

I lärararbetet har interaktion en väsentlig roll. Interaktionen är starkt sammanfogad med lärares expertis på olika sätt - interaktion är ett sätt att bilda expertis och att dela den med andra. Interaktionen skär igenom hela lärares expertis: den är med i små detaljer i undervisningssituationer men även på en mer övergripande nivå i hela läraryrket. (Kostiainen & Gerlander 2009: 6-7.) Tillika konstaterar Jokinen, Taajamo och Välijärvi (2014: 42) att kommunikationsfärdigheterna blir hela tiden allt viktigare för lärare. De anser att detta beror till exempel på att samarbetet lärarna emellan betonas numera mera och även yrkesövergripande samarbete blir vanligare (se även avsnitt 2.2). Lärares kommunikationsfärdigheter är därtill viktiga i olika möten med elever och föräldrar. (Jokinen m.fl. 2014: 42.) Härmed är det tydligt att språkfärdigheter spelar en central roll i lärararbetet. Detta menar även Boyd och Bredänge (2013: 438) när de konstaterar att på grund av att språket i skolan har en särdeles central roll är det rimligt att kraven för lärares språkfärdigheter är höga.

Läraren behöver alltså sina språkfärdigheter i arbetet men hurdana färdigheter är det som egentligen behövs? Man kan konstatera att i arbetslivet är det oftast viktigare att språkbruket är fungerande och man lägger mindre vikt på att använda språket helt felfritt (Sajavaara & Salo 2007: 238). I lärararbetet är situationen dock lite annorlunda då läroplansgrunderna (GLGU 2014) framhäver att läraren ska vara en språklig modell för eleverna. Det är ändå viktigt att beakta det som anges i läroplanen om språkinläring och språkanvändning: också där menas det att språkanvändningen inte behöver vara felfritt eller på något sätt perfekt (GLGU 2014, t.ex. s. 21, 30). Som en språklig modell kan läraren alltså även visa eleverna att språkfärdigheterna inte behöver vara fullständiga. Dock är det viktigt att även notera att i läraryrket har språkfärdigheter en självklar position eftersom språkraven definieras i lagen. Detta kommer att diskuteras närmare i nästa avsnitt. Även om lärarnas språkrav definieras i lagen kan ytterligare lärares egen uppfattning om sina språkfärdigheter vara central. Suni (2010: 56) konstaterar nämligen att det kan vara viktigare att själv känna att man klarar av att arbeta på språket än att ha intyg på sina språkfärdigheter.

Som det redan har kommit fram ovan kan också läroplanens syn på språk beaktas vid diskussion om lärares språkfärdigheter. Förutom synen på språket är det även nyttigt att beakta språkmedvetenhet som har en betydande roll i läroplanen. Betydelsen av lärares språkfärdigheter kan alltså även motiveras genom att beakta läroplanen. I läroplanen konstateras språkmedvetenhet bland annat betyda att

språkets centrala roll för lärande beaktas och att alla språk och språkfärdighet uppskattas. Utöver att alla lärare ska vara språkliga modeller ska även alla lärare vara språklärare oavsett vilket ämne de undervisar i. (GLGU 2014: 28.) Även Mikkola och Välijärvi (2014: 61) konstaterar att alla lärare bör redan under sina studier förstå att lärare alltid också är lärare av språk och kultur. För att läraren ska kunna arbeta språkmedvetet behöver hen ha kunskap om det egna läroämnets språk. Därtill behöver läraren förstå hurdant förhållande ämnesinnehåll och språk har med varandra vid lärande. (Aalto & Mustonen 2020: 110-111.) Salo (2006: 238) diskuterar även lärares egna uppfattningar om språk och menar att speciellt för språklärare spelar lärares egna uppfattningar om språk en central roll i undervisningen.

En del av lärares språkfärdigheter hör ihop med kulturella färdigheter. Detta kan ses som särskilt viktigt i den svenskspråkiga skolan i Finland då svenska språket är i minoritetsposition i Finland. I läroplanen (GLGU 2014) betonas att i de svenska skolornas modersmålsundervisning är det speciellt viktigt att fokusera på det kulturbärande uppdraget som läroämnet har. Även i läroplanens del "Mångsidig kompetens som mål" kommer de kulturella dragen i undervisningen och skolans vardag starkt fram (GLGU 2014: 20).

Språket och språkfärdigheter har alltså på flera olika sätt en helt oskiljbar del i lärararbetet. Således kommer lärares språkfärdigheter i föreliggande studie att begripas som en mångsidig helhet som har en central roll i olika områden av lärararbetet.

2.4 Språkrav för lärare i Finland

Som det redan har konstaterats i inledningen är lärares språkrav reglerade genom Finlands lagstiftning. Om grundläggande utbildning står det i förordningen följande:

En lärare som undervisar i den grundläggande utbildningen eller meddelar förskoleundervisning skall ha utmärkt förmåga att använda skolans undervisningsspråk i tal och skrift. (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 1998/986, 9 §.)

Om gymnasieutbildning står det i förordningen följande:

Inom gymnasieutbildningen skall lärarna behärska det språk som används i undervisningen.

Lärare som meddelar ämnesundervisning i modersmål och litteratur skall ha utmärkt förmåga att använda detta språk i tal och skrift. (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 1998/986, 12 §.)

Det finns olika sätt att uppvisa utmärkta språkkunskaper i skolans undervisningsspråk. Man kan antingen genomföra statsförvaltningens språkprov

eller allmänna språkprov eller sedan kan språkkunskaperna bevisas genom studier. (Finlands svenska lärarförbund, läst 1.12.2023.) Genom studier kan man visa sina utmärkta kunskaper i undervisningsspråket i tal och skrift genom att ha haft undervisningsspråket som skolutbildningsspråk och avlagt mogenhetsprov i högskola på detta språk eller att ha fått bestämda vitsord i studentexamen i provet i ifrågavarande språket som modersmål eller i finska respektive svenska som andraspråk. (Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 2003/481, 15 §.) Således krävs det för att kunna bevisa språkkunskaperna genom studier att man antingen har studerat skolans undervisningsspråk som modersmål eller som andraspråk. Däremot om man till exempel har studerat undervisningsspråket som det andra inhemska språket ska man genomföra något av ovannämnda språkprov för att kunna arbeta som lärare på ifrågavarande språk.

2.5 Svenskspråkiga skolor i Finland och språkliga särdrag hos dem

År 2021 fanns det 219 svenskspråkiga skolor inom den grundläggande utbildningen i Finland. I dessa skolor var elevantalet cirka 35 000. Svenskspråkiga skolor finns speciellt längs Finlands syd- och västkust men även på de så kallade språköarna i andra delar av landet. (Utbildningsstyrelsen, inget datum, läst 22.3.2024.) Svenska språköar i Finland är sådana officiellt finskspråkiga orter där det finns en finlandssvensk minoritet. (Lönnroth 2009: 106). I Finland finns det 15 språköar där svenskspråkig utbildning arrangeras vid sidan av den finskspråkiga utbildningen (Kommunförbundet 2023). Utöver de svenskspråkiga grundskolorna fanns det 36 svenskspråkiga gymnasier i Finland år 2021 (Utbildningsstyrelsen, inget datum, läst 22.3.2024). Däremot saknas det statistik över antalet svenskspråkiga lärare i Finland.

I de svenskspråkiga skolorna i Finland spelar språket en särskild roll. På grund av att eleverna i svenska skolor har varierande kunskaper i skolspråket är det särskilt viktigt att skolan stödjer eleverna i det svenska språket. Det finns elever som inte använder svenska så mycket utanför skolan och därför är skolans roll stor. (Hellgren m.fl. 2019.) En stor del av eleverna i de svenskspråkiga skolorna möter mycket finska utanför skolan (Slotte & Forsman 2017: 15). Det finns även intresse hos finskspråkiga att välja en svenskspråkig skola för barnen och därigenom bevara det svenska språket i det finska samhället (Korkala m.fl. 2021: 12). Det finns också alltfler andra hemspråkskombinationer än bara finska och svenska i de svenska skolorna (Oker-Blom 2021: 29). Därmed kan man konstatera att eleverna i de svenskspråkiga skolorna kommer från varierande språkliga bakgrunder. Även Utbildningsstyrelsen (inget datum, läst 22.3.2024) menar att utvecklingen med de heterogena språkliga

bakgrunderna hos eleverna kommer att fortsätta i framtiden. Graden av flerspråkighet varierar ändå mellan olika regioner och individer (Utbildningsstyrelsen, inget datum, läst 22.3.2024). Oker-Blom (2021: 113) lyfter även fram att särskild pedagogisk uppmärksamhet behövs i de svenskspråkiga skolorna för att eleverna ska ha möjligheter att uppnå starka färdigheter i skolspråket svenska. Därtill menar Slotte och Forsman (2017: 15) att det är särskilt viktigt att arbeta språkmedvetet i svenskspråkiga skolor i Finland. De konstaterar att språkinriktad undervisning är en förutsättning för att flerspråkiga elever ska klara sig bra i skolan (Slotte & Forsman 2017: 15).

Då undervisningsspråkets roll är betydande i de svenska skolorna har även lärarnas språkfärdigheter diskuterats i dem. Att stärka undervisningspersonalens språkfärdigheter i svenska har lyfts fram som ett utvecklingsområde inom svenskspråkig undervisning i Finland (Oker-Blom 2021: 86). Därutöver kan tvåspråkighet i svenska och finska vara till nytta för lärare eftersom de då kan ha möjlighet att stödja tvåspråkiga elever mera. Ändå är det viktigt att satsa på systematiska modeller som stöd för lärare för att stärka både en- och flerspråkiga barns utveckling i svenska och därmed också den kognitiva utvecklingen. (Oker-Blom 2021.) Med tanke på att svenskan är i minoritetsposition som språk i Finland är även språket i läromedlen av stor vikt. Av läromedlen ska eleverna få sådant språk som är till nytta för dem i skolarbetet. (Äikäs 2017: 53.)

De svenskspråkiga skolorna i Finland har också en kulturbärande uppgift (se även tidigare avsnitt 2.3.). Oker-Blom (2021: 153) menar att den svenska skolan är en plats där svensk kultur skapas och förmedlas till andra. Därtill framhävs det i läroplanen (GLGU 2014: 106) att man i modersmålsundervisningen i svenska skolorna ska beakta kulturens centrala roll. Slotte och Forsman (2017: 16) påpekar ändå att elevernas färdigheter i svenskan ska beaktas i hela skolarbetet och inte endast i modersmålsundervisningen. Denna tanke är även i likhet med läroplanens syn på den språkmedvetna skolan där språkmedvetenhet ses som hela skolgemenskapens gemensamma uppdrag och där alla lärare anses vara språklärare (GLGU 2014: 28).

2.6 Tidigare forskning om lärare som arbetar på andraspråk

Som det redan har konstaterats vid inledningen är andraspråk ett begrepp som ofta definieras betyda alla språk som lärs in efter förstaspråket. Med begreppet förstaspråk avses det språk eller de språk som individen tillägnar först (Abrahamsson 2009: 13.) Dock påpekar Abrahamsson (2009: 14) också att andraspråket kan även definieras betyda endast ett sådant språk som individen lär sig genom att leva i en miljö där språket används i kommunikationen. I föreliggande studie förstår jag begreppet

andraspråk brett och ger även utrymme för deltagarnas egna tolkningar. Framför allt kommer andraspråket i föreliggande studie förstås som ett språk som har lärts in efter individens förstaspråk oavsett hur eller var andraspråket har lärts in.

Lärare som arbetar på andraspråk har intresserat forskare tidigare i olika kontexter. I Sverige har forskningen koncentrerat sig på utländska lärare som arbetar på sitt andraspråk. I Finland däremot har man till exempel studerat språkbadslärare och CLIL-lärare (Content and Language Integrated Learning) som också ofta arbetar på sitt andraspråk. Bigestens (2015) studerade hurdana möjligheter och utmaningar utländska lärare i Sverige möter när de fortsätter att utöva sitt yrke i ett nytt land med ett nytt språk. Sutinen (2022) och Heikkilä (2020) har också studerat lärare som arbetar på sitt andraspråk i Sverige. Deras studier handlade om finländska lärare som hade flyttat till Sverige. Därtill har Fridlund (2008) redogjort för arbetssituationen av utländska lärare som har genomgått kompletterande lärarutbildning i Sverige.

I Bigestens (2015) studie kom det fram att lärare hade olika utmaningar gällande användningen av svenska i arbetet. Lärarna upplevde att deras andra förmågor fick mindre uppmärksamhet när de språkliga förmågorna beaktades mera. De kände också att de behövde arbeta mera för att få respekt av andra. (Bigestens 2015: 106, 137.) Ett likadant resultat fick Fridlund (2008: 38) då lärare även i hennes studie upplevde att det var svårt att bli accepterad i arbetet om språkfärdigheterna var bristfälliga. Även i Heikkilä (2020: 59) kom det fram att kollegor kunde underskatta lärares kompetens på grund av den bristande språkliga kompetensen. Därtill ifrågasatte även föräldrarna ibland lärarnas kompetens eftersom de hade svenska som andraspråk (Bigestens 2015: 147). Förutom kollegorna och föräldrarna kommenterade även eleverna ibland lärarnas språkanvändning. Både i Heikkilä (2020: 58) och Sutinen (2022: 20) hade lärare erfarenhet av att eleverna på något sätt hade kommenterat deras användning av svenska. Om eleverna kommenterar lärares språkanvändning kan detta innebära utmaningar för läraren (Bigestens 2015: 88). I Heikkilä (2020: 57-58) hade lärarna däremot även positiva erfarenheter av elevernas kommentarer: de upplevde till exempel att sådana situationer var en möjlighet att lära sig något nytt.

Elevernas tankar om lärare som arbetar på sitt andraspråk kom fram även i en studie av Boyd m.fl. (1999, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 449-451). Där utreddes elevernas attityder till brytning hos utländska lärare. I studien fann man att eleverna upplevde att det var ganska lätt att bli van vid lärares brytning. Sådana elever som själva hade svårigheter med svenska språket upplevde däremot lärares goda språkfärdigheter som särskilt viktiga (Boyd m.fl. 1999, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 450). I studien fann forskarna även att det fanns en tendens att se att lärarnas alla kommunikationsproblem härstammade ifrån deras ofullständiga språkfärdighet. Därtill hade elever och vuxna även ett bekymmer över att lärare med flerspråkig

bakgrund skulle kunna bli mobbade på grund av deras brytning. (Boyd m.fl. 1999, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 449-450.)

Lärarna hade även själva upplevt utmaningar med deras användning av svenska. I Bigestans (2015: 106) upplevde lärare att deras språkfärdigheter inte alltid var tillräckliga i möten med elever eller föräldrar. Lärare ansåg att deras kunskaper i vardagsspråket var begränsade men därtill såg lärare även behärsknigen av begrepp och terminologi som krävande (Bigestans 2015: 110-112, 115). I Fridlund (2008: 38) kom lärarnas motivation fram: lärarna ansåg att de skulle vilja kunna prata flytande svenska med eleverna.

Utöver utmaningarna fann man även flera olika möjligheter i studierna. Lärarna såg till exempel att deras språkliga bakgrund var till nytta i deras arbete. De upplevde att deras egen flerspråkiga bakgrund hjälpte dem i arbetet med flerspråkiga elever och elever med invandrarbakgrund. (Heikkilä 2020, Sutinen 2022: 19.) Därtill kom det fram i Bigestans (2015: 126) att lärarna även kunde få barnen att bli intresserade av flerspråkighet genom sina egna språkliga bakgrunder. Det var även möjligt att lärare kunde vara förebilder på inläringen av ett andraspråk och till exempel visa att man inte behöver vara rädd för att göra misstag med språket (Bigestans 2015: 129).

Förutom den svenska kontexten har temat alltså även studerats hos språkbadslärare och lärare inom CLIL-undervisning i Finland. *Språkbad* är ett undervisningsprogram där oftast två uppskattade språk i samhället används tillsammans som undervisningsspråk. I Finland är dess språk finska och svenska och den vanligaste språkbadsformen är språkbad i svenska för finskspråkiga elever. I språkbad lär eleverna sig samtidigt själva språket och använder språket som redskap för inläring av olika skolämnen. En stor del av undervisningen sker på språkbadsspråket. Tidigt fullständigt språkbad börjar senast när eleven går i förskolan och slutar i slutet av grundskolan. Eleverna i språkbad kan oftast inte språkbadsspråket innan de börjar i språkbad. Språkbadsläraren ska förstå elevernas modersmål fast hen själv endast använder språkbadsspråket i undervisningen. (Bergroth 2015.)

Med *CLIL-undervisning* eller *undervisning på främmande språk* avses sådan undervisning och fostran där man undervisar ämnesinnehåll på ett språk som för största delen av eleverna är ett främmande språk. Lärare i CLIL-undervisning ska behärska undervisningsspråket och kulturen som hör ihop med den men även känna till elevernas modersmål. (Jäppinen 2004: 193-194.)

Undervisningsspråket är alltså i de flesta fall inom språkbad och CLIL-undervisning inte elevernas modersmål vilket avviker från skolorna i Sverige som behandlades ovan. Därtill skiljer sig situationen också från föreliggande studie eftersom eleverna i de svenska skolor i Finland också i regel har svenska som modersmål.

Backman (2015) studerade hurdana erfarenheter språkbadslärare har av arbetslivet. Det kom fram att största delen av deltagande lärarna upplevde sina språkfärdigheter antingen som berömliga eller goda. En stor del av lärare ansåg också att lärarutbildningen hade hjälpt dem att bli säkrare i sin språkfärdighet. (Backman 2015: 49-50, 64.) Likaså fann Peltoniemi (2017: 166) att språkbadslärare och språkbadslärarstuderanden lyfte språkfärdigheter fram som det viktigaste i sin utbildning.

CLIL-lärarnas språkfärdigheter studerades i en fallstudie av Korkatti (2009). Över lag förhöll informanterna i studien sig positivt till sina språkfärdigheter. Det kom ändå fram att lärarna till exempel upplevde fostrande situationer ibland som språkligt utmanande. (Korkatti 2009: 59.) Informanterna hade även alla i något skede av deras karriär upplevt någon slags språkspänning fast de under den tiden när studien genomfördes upplevde att det var bekvämt att använda undervisningsspråket även om det var deras andraspråk (Korkatti 2009: 42).

3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet presenteras närmare hur föreliggande studie genomfördes. Först presenteras syftet och forskningsfrågorna i avsnitt 3.1. Därefter presenteras materialet i avsnitt 3.2. Till sist redogörs för analysmetoden i avsnitt 3.3.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att redogöra för språkfärdigheter hos lärare som arbetar på sitt andraspråk svenska i svenskspråkiga skolor i Finland. Mera precis är syftet att ta reda på lärarnas egna uppfattningar om sina språkfärdigheter. Därtill är målet att redogöra för lärarnas uppfattningar om andraspråkets roll i arbetet i skolan. Som tredje syfte redogörs det för skolgemenskapens förhållningsätt till lärare som arbetar på sitt andraspråk i skolan.

Således är forskningsfrågorna i studien följande:

1. Hurdana uppfattningar och erfarenheter har lärare som arbetar på sitt andraspråk om sina färdigheter i skolans undervisningsspråk svenska?
2. Hur upplever lärare att andraspråket som arbetsspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan?
3. Hurdana erfarenheter har andraspråkstalande lärare av hur skolgemenskapen förhåller sig till dem och deras språkfärdigheter?

3.2 Material och datainsamling

Materialet i föreliggande studie består av 16 enkätsvar av lärare som arbetar i svenskspråkiga skolor i Finland och har svenska som andraspråk. Materialet samlades in under december 2023 och januari 2024. Respondenter söktes genom att skicka länken till webbenkäten till olika Facebook-grupper avsedda för lärare i Svenskfinland och svensklärare i Finland och genom att skicka länken till webbenkäten till rektorer i svenskspråkiga skolor. Rektorererna ombads att skicka länken vidare till lärarna i skolan. Länken till enkäten delades på olika sätt för att säkerställa att så många som möjligt som hör till målgruppen skulle ha möjlighet att delta i studien. Målgruppen för studien är ändå relativt liten jämfört med till exempel antalet lärare i hela Finland eller alla lärare i svenskspråkiga skolor i Finland. Antalet svar i enkäten (n=16) anses därför vara tillräckligt även om det är relativt litet. Dessutom är syftet med föreliggande studie inte att få resultat som kan generaliseras utan tanken är att allmänt få en djupare förståelse av temat. Även Alanen (2011: 148) konstaterar att om man har ett mindre antal informanter är det möjligt att få djupare information med hjälp av en enkät. Detta är alltså det huvudsakliga syftet i föreliggande studie.

3.2.1 Enkät

Enligt Dörnyei och Taguchi (2010: 5) kan en enkät användas när man vill redogöra för människornas attityder, uppfattningar och åsikter. I föreliggande studie ligger huvudvikten på lärarnas uppfattningar och därmed är enkät en passande materialinsamlingsmetod. Avsikten med studien är också att samla in svar från flera lärare som arbetar i olika skolor och även därför är enkät en lämplig metod. Både klasslärare, ämneslärare och speciallärare har möjlighet att svara på enkäten och på så sätt är det möjligt att få mångsidigt material. Enkäten är ändå avsedd endast för lärare i grundskolan och gymnasiet för att avgränsa deltagargruppen lite.

Materialinsamlingen gjordes med en elektronisk enkät i Webropol eftersom det var lätt att dela enkäten till deltagarna i elektronisk form. Dessutom var enkäten i Webropol användarvänlig. Enkäten testades före publicering av en lärare som arbetar på andraspråk i en svenskspråkig skola. Denna lärare ombads inte att besvara den egentliga enkäten, och hans testsvar har inte heller använts i analysen. Utgående från hans kommentarer redigerades enkäten något innan den publicerades. Detta försäkrade att frågorna var förståeliga och relevanta för målgruppen i studien. Även Dörnyei och Taguchi (2010: 7) påpekar att frågorna i en enkät ska vara tillräckligt lätta för alla att förstå och därför var det viktigt att testa enkäten före publiceringen.

Enkäten innehåller en inledningstext och 21 slutna och öppna frågor (se bilaga 1). Inledningstexten ger de svaranden information om studien. Därtill hade informanterna möjlighet att skicka frågor till mig gällande enkäten eller själva studien.

I början av enkäten frågas informanterna några bakgrundsfrågor som är nyttiga med tanke på studiens syfte. Det finns 10 bakgrundsfrågor. Endast sådana bakgrundsfrågor som jag ansåg vara relevanta i analysfasen används. I enkäten finns både slutna och öppna frågor. De slutna frågorna är flervalsfrågor med bestämda svarsalternativ och påståenden på Likert-skala. Dörnyei och Taguchi (2010: 27) menar att Likert-skalan är enkel och pålitlig och därtill är bedömningsskalor välkända bland lärare. Därmed passade Likert-skalan bra även i min enkät som besvaras av lärare. Skalan som används i denna studie är 4-gradig. Svarsalternativen i skalan är 1= Helt av annan åsikt, 2= Delvis av annan åsikt, 3= Delvis av samma åsikt och 4= Helt av samma åsikt. Därtill har informanterna även möjlighet att välja alternativ 5= Frågan är inte relevant för mig. Detta alternativ valdes med på grund av att temat är mångfasetterat och det är möjligt att informanterna kommer från mycket olika bakgrunder och inte känner alla frågor relevanta för sig själva.

Öppna frågor används i enkäten för att få en djupare förståelse över deltagarnas uppfattningar om temat. Via öppna frågor är det möjligt att få mera grundliga svar. Däremot är svagheten med öppna frågor att deltagarna möjligen inte orkar svara på frågorna eller att svaren är inexakta. (Valli 2018.) Öppna frågor är ändå relevanta i föreliggande studie eftersom det med hjälp av dem blir möjligt att till exempel få kompletterande svar på flervalsfrågorna. För att undvika möjligheten för att deltagarna inte orkar svara på de öppna frågorna består enkäten av mångsidiga frågor vilka ställs i passande ordning. De öppna frågorna ställs inte alla i rad utan i lämpliga ställen mellan de slutna frågorna. Detta ökar tillgängligheten av enkäten. I slutet av enkäten finns ännu en öppen fråga där informanterna har möjlighet att tillägga något eller kommentera enkäten.

3.2.2 Informanterna

Informanterna i föreliggande studie består av 16 lärare som arbetar på sitt andraspråk svenska i svenskspråkiga skolor i Finland. Lärarna arbetar antingen i grundskolan eller i gymnasiet. En del av lärarna arbetar även samtidigt i grundskolan och gymnasiet. Både klasslärare, ämneslärare och speciallärare deltog i studien. Av de 16 lärare som deltog var åtta ämneslärare, fem klasslärare av vilka en lärare även var ämneslärare. Därtill arbetade tre lärare som speciallärare och en av dem var också ämneslärare.

I början av enkäten gavs deltagarna information om vad begreppet andraspråk betyder i föreliggande studie. Med hjälp av denna information hade de som funderade

på att delta i studien möjlighet att bestämma om de ser svenska som deras andraspråk. Andraspråket definierades i enkäten på följande sätt: "Med att ha svenska som andraspråk avses här att du har lärt dig svenska efter ditt modersmål. Det spelar inte roll hur eller var du har lärt dig svenska utan det viktigaste är att du själv känner att svenskan är ett andraspråk för dig." Någon närmare definition gavs inte utan deltagarna i studien fick själva avgöra om de ser svenskan som sitt andraspråk. Detta kan motiveras med att Finland är ett tvåspråkigt land och därför kan svenskan ha olika betydelser och roller i individens liv. Det är till exempel endast möjligt att registrera ett modersmål men en person kan ändå ha lärt sig två språk hemma som barn. Trots detta är det möjligt att individen känner att svenskan är ett andraspråk för hen. Därtill kan man lära sig svenska i olika ställen och till exempel utan att direkt vara i kontakt med språket i andra ställen än skolan. Därför var det meningsfullt att inte avgränsa andraspråkets betydelse med någon bestämd definition.

3.3 Analysmetod

Materialet i föreliggande studie analyserades mestadels kvalitativt med kvalitativ innehållsanalys. De slutna frågorna i enkäten har dock även analyserats kvantitativt med deskriptiv statistisk analys genom att beräkna frekvenser som presenteras i tabeller och förklaras med illustrerande exempel från svaren på de öppna frågorna. I analysprocessen lades ändå vikten på den kvalitativa analysen. I kvalitativ innehållsanalys är syftet att få en tät och generell bild av studiens ämne (Tuomi & Sarajarvi 2004: 105). Således passar kvalitativ innehållsanalys bra för denna studie eftersom målet är att utreda det viktigaste och centralaste som kommer fram i enkätsvaren. Ejlertsson (1996: 15) lyfter också fram att den kvalitativa ansatsen passar till studier där syftet är att förstå något ämne djupare utan att vilja generalisera resultatet. I föreliggande studie är syftet just att fördjupa förståelsen över andraspråkstalande lärare och deras färdigheter i svenskan.

Analysprocessen började genom att jag gick igenom alla svar och läste dem först med tanke på att hitta gemensamma drag och teman i svaren. Redan i början läste jag materialet flera gånger för att möjligen hitta nya synvinklar varje gång. Därefter började jag kategorisera svaren till olika potentiella teman. Jag använde mina forskningsfrågor som hjälp vid kategoriseringen. Jag plockade upp intressanta delar av materialet och försökte hitta liknande delar för att sammanfoga delar av materialet till inledande teman. Gällande den första forskningsfrågan hittade jag inledande teman som var "*viljan att utveckla*", "*goda och flytande färdigheter*", "*varierande och levande färdigheter*" och "*osäkerhet*". Gällande den andra forskningsfrågan var inledande teman "*arbetet kräver mera*", "*språket och lärararbetet är knutna med varandra*"

och *"att uttrycka sig i arbetet mer krävande"*. Den tredje forskningsfrågan dök upp under analysprocessen eftersom jag ansåg att teman gällande skolgemenskapen kom starkt fram i materialet. Gällande den tredje forskningsfrågan var inledande teman samma som de slutliga teman *"erfarenheter av elevernas inställningar"* och *"erfarenheter av kollegornas inställningar"*.

Efter att jag hade hittat inledande teman fortsatt jag med att läsa noggrant igenom materialet flera gånger för att precisera teman och deras innehåll. Samtidigt började jag preliminärt skriva analysrapporten vilket också hjälpte med att precisera teman och innehållet i dem. Vissa inledande teman sammanfogades under analysprocessen. Under skrivprocessen hittade jag de slutliga namnen på teman och ordnade också teman i rapporten på ett vettigt sätt. Samtidigt med den kvalitativa analysen gjorde jag också kvantitativ analys genom att beräkna frekvenser av de slutna frågorna i enkäten. Frekvenserna använde jag sedan som hjälp också i den kvalitativa analysen. Jag sökte till exempel sådana svar på de öppna frågorna som hängde ihop med de kvantitativa frekvenserna. Sedan använde jag svaren på de öppna frågorna tillsammans med frekvenserna i sådana fall där det klargjorde innehållet i analysen. När jag gick igenom data valde jag också enkätfrågor därav jag skapade figurer till rapporten. Jag upplevde att figurerna skapar klarhet till rapporten.

4 RESULTAT

I det här kapitlet redogörs resultatet av studien. Då resultatet av studien presenteras kommer även olika exempel på materialet i form av citat och figurer att redovisas. Resultatet av studien redovisas i tre delar. Först i avsnitt 4.1 presenteras lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av sina färdigheter i svenska. Därefter i avsnitt 4.2 presenteras lärarnas erfarenheter av hur skolkollegerna förhåller sig till dem och deras färdigheter i svenska. Till sist i avsnitt 4.3 redogörs det för lärarnas uppfattningar om hur andraspråket som arbetspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan.

4.1 Lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av sina språkfärdigheter

I studien kartlades lärarnas egna uppfattningar om sina färdigheter i svenska. Meningen var att redogöra för hur lärarna själva ser sina färdigheter i deras andraspråk svenska. I detta avsnitt diskuteras först lärarnas verbala och numeriska bedömningar av deras språkfärdigheter. Därefter diskuteras närmare teman *utveckling* och *variation* i relation till lärarnas färdigheter i svenska som andraspråk.

4.1.1 Lärarnas verbala och numeriska bedömningar

Betoningen i studien lades på lärarnas färdigheter i svenska i arbetet men lärarna ombads även att göra en mer generell numerisk och verbal bedömning. I figuren nedan syns hur lärarna bedömde sina färdigheter i svenska numeriskt på en skala mellan 4-10.



Figur 3. Lärarnas bedömning av deras färdigheter i svenska på en numerisk skala mellan 4- 10.

Som det framgår av figur 3 ansåg alla lärare i studien att deras färdigheter i svenska på skalan var antingen 8, 9 eller 10. Detta visar att alla lärare anser att deras språkfärdigheter är antingen goda (8), berömliga (9) eller utmärkta (10) om man uttrycker siffrorna med ord enligt skolornas bedömningsskala i Finland. Med tanke på att informanterna i studien var lärare är det möjligt att de har tänkt på de ovannämnda benämningarna på vitsorden eftersom de används vid bedömningen i grundläggande utbildning och gymnasiet. Lärarna ombads även att ange om de anser att deras färdigheter i svenska är tillräckliga i möten med eleverna och även i möten med vårdnadshavare. Majoriteten av lärarna ansåg att deras språkfärdigheter är tillräckliga i båda fallen. Alla lärare ansåg därtill att det känns bekvämt att arbeta på svenska. Detta resultat tyder på att lärarna generellt taget förhåller sig positivt till sina färdigheter i svenska och anser att de räcker till i det vardagliga arbetet. Utöver den numeriska bedömningen bads lärarna även att beskriva sina färdigheter i svenska i skriftlig form. I figur 4 nedan framgår hur lärare i studien beskrev deras språkfärdigheter när de bads att beskriva dem med tre ord.



Figur 4. Ordmoln av lärarnas (n=16) beskrivningar på sina färdigheter i svenska.

Ordmolnet (figur 4) formades genom att dela informanternas svar in i åtta kategorier. Ju större ordet i ordmolnet är desto mer frekvent var svaren inom denna kategori. Lärarna beskrev sina färdigheter i svenska på varierande sätt men gemensamma drag hittades och således var det möjligt att göra denna kategorisering. Man kan konstatera att de skriftliga svaren ligger i linje med den numeriska bedömningen som presenterades ovanför ordmolnet. Som det framgår i figur 4 var den mest frekventa kategorin i lärarnas svar *utmärkta färdigheter*. I denna kategori ingick till exempel svar som "utmärkta", "klarar mig utmärkt", "flytande" och "modersmålnivå". Därtill var även kategorin *goda färdigheter* frekvent i svaren. I denna kategori ingick till exempel svar som "goda", "bra" och "förståeligt". Detta är i likhet med den numeriska bedömningen där alla lärare bedömde sina färdigheter i svenska antingen med 8 (goda), 9 (berömliga) eller 10 (utmärkta). Svaren gällande *utveckling* och *varierande färdigheter* var också ganska frekventa. Inom kategorin *utveckling* nämndes till exempel svar som "utvecklas", "växande" och "försöker bli bättre". Under kategorin *varierande färdigheter* fanns svar som "situationsberoende", "varierande" och "adaptiva". De här kategorierna diskuteras närmare nedan.

En överraskande aspekt som syns i ordmolnet är att det inte fanns mera beskrivningar i kategorierna *andraspråk*, *varietet* eller *känslor*. Man skulle kunna tänka sig att lärare som arbetar på sitt andraspråk skulle beskriva sina språkfärdigheter med ord som hör ihop med att svenskan är deras andraspråk. Färdigheter i svenska inom kategorin *andraspråk* beskrevs med "mitt andra språk" och "ändå inte modersmål". I

kategorin *varietet* fanns svaren "finlandssvenska" och "finlandismer". I kategorin *känslor* ingick svaren "känslspråk" och "jag tycker om svenska". Då svaren i de tre sistnämnda kategorierna inte var frekventa kan man fundera om det är möjligt att lärarna i vardagen inte fäster mycket uppmärksamhet på att svenskan är deras andraspråk. Därtill är det möjligt att då lärarna hade som uppgift att beskriva sina färdigheter i svenska kom de först på beskrivningar som hör mera ihop med nivån av deras språkfärdigheter. Detta är särskilt sannolikt då lärarna före denna fråga hade bedömt sina färdigheter på en numerisk skala. Dessutom måste man beakta att lärarna fick beskriva sina färdigheter i svenska endast med tre ord och det är möjligt att de har valt orden ganska slumpmässigt och snabbt.

4.1.2 Utveckling

Ett tydligt tema som kom fram i materialet var utveckling som en del av lärarnas färdigheter i svenska. Utöver de skriftliga beskrivningar som presenterades i ordmolnet (figur 4) kom det även annars fram i svaren att majoriteten av lärarna håller på att utveckla sina språkfärdigheter antingen ständigt eller åtminstone med jämna mellanrum. Över hälften av lärarna var antingen helt eller delvis av samma åsikt med påståendet att de skulle behöva utveckla sina färdigheter i svenskan. Figur 5 nedan illustrerar lärarnas svar på denna fråga.



Figur 5. Lärarnas (n=16) uppfattning om de skulle behöva utveckla sina färdigheter i svenska.

Som det framgår av figur 5 var alltså sex lärare av 16 av samma åsikt med att de skulle behöva utveckla sina färdigheter i svenskan. Fem lärare av 16 var delvis av samma

åsikt med påståendet. Det fanns fem lärare som var av helt eller delvis av annan åsikt och ansåg då att de nödvändigtvis inte behöver så mycket utveckling med deras färdigheter i svenska. Man ska här ändå beakta att frågeställningen kan ha påverkat svaren. Informanterna kan ha tolkat frågan så att det gäller att aktivt agera för att utveckla färdigheter i svenska. Det kan finnas lärare som tycker att deras färdigheter redan utvecklas genom arbetet eller på fritiden och att de inte behöver jobba för det. Dock är det också möjligt att en del av lärarna bara anser att deras språkfärdigheter är på en så pass hög nivå att utveckling inte är nödvändigt. Som visats tidigare fanns det sex lärare i studien som gav vitsord 10 för sina färdigheter i svenska (se figur 3). Majoriteten av lärarna, 15 av 16, var också delvis eller helt av samma åsikt på att deras språkfärdigheter har utvecklats under arbetet i den svenska skolan. Följande citat visar exempel på detta:

- (1) Vill betona att situationen är nu annan än då när jag började jobba som lärare
- (2) När jag började arbeta här och undervisa *namnet på ämnet som läraren undervisar i i högklasserna*, hamnade jag att repetera begreppen och till en början skriva upp det för mig själv.

Läraren i citat 1 framhäver alltså att situationen med hens språkfärdigheter är annorlunda nu än när hen började jobba i en svenskspråkig skola. Läraren upplever således att utveckling har skett under arbetsåren och att det möjligen nu är mer bekvämt att arbeta på svenska. Man kan alltså konstatera att läraren troligen skulle ha bedömt sina språkfärdigheter på ett annorlunda sätt i början av lärarkarriären jämfört med den nuvarande situationen. Däremot beskriver läraren i citat 2 att hen i början av karriären i den svenska skolan använde tid för att repetera ämnesbegrepp. Man kan anta att läraren menar att hen nuförtiden är mer van vid ordförrådet som behövs i lärararbetet.

I enkäten svarade lärarna också på en öppen fråga: "Har du lärt dig svenska utanför studierna? Nämn till exempel fritidsaktiviteter eller berätta om du har lärt dig svenska på arbetsplatser". Lärarna beskrev i öppna svar olika sätt att utveckla eller upprätthålla sina språkfärdigheter. Lärarna berättade både om olika receptiva och produktiva sätt att använda svenskan och således utveckla färdigheterna i svenskan. En del berättade att de använder svenska i familjelivet eller med släktingar och kompisar. Därtill berättade flera lärare om olika receptiva sätt att använda svenska, till exempel att de läser skönlitteratur på svenska. Flera lärare svarade även att de tittar på svenskspråkiga program på fritiden. Lärarna berättade också om olika hobbyer på svenska. I hobbyerna är det ofta möjligt att upprätthålla både den receptiva och produktiva förmågan. Nedan finns exempel på de olika receptiva och produktiva sätt som lärarna nämnde:

- (3) Min man är svenskspråkig, så nuförtiden talar jag svenska hemma dagligen och med min mans släktingar när vi träffas.
- (4) Jag avlade magisterexamen i Sverige och har därefter haft många svenska vänner och kollegor, som jag alltid pratat svenska med
- (5) Jag har bott i tvåspråkiga kommuner, haft hobbyer på svenska (som yoga)
- (6) Jag har studerat på egen hand, läst böcker och nyheter, lyssnat på musik...

Lärarna i citat 3 och 4 nämner att de använder svenska med olika personer i familjen och med kompisar. Det är klart att även receptiv språkinlärning händer då man diskuterar med andra men lärarna lyfter också explicit fram den produktiva sidan när de nämner att de talar svenska med andra. Därtill berättar lärarna i citat 5 och 6 om olika receptiva kontakter med svenskan som de har erfarenhet av. I citaten 4 och 5 kommer det även fram att en del informanter hade bott på två- eller svenskspråkiga områden där det är möjligt att vara i kontakt med språket både receptivt och produktivt.

Även om lärarna hade rikligt med erfarenheter av att lära sig svenska på fritiden berättade de även om hur de utvecklade sina språkfärdigheter i arbetet. Detta kommer fram i citatet nedan.

- (7) Man lär sig när man undervisar

Läraren i citat 7 konstaterar alltså att språkinlärning sker under arbetet när hen undervisar. Detta tyder på att själva lärararbetet även har en roll i utvecklingen av språkfärdigheter hos lärarna i studien. Därtill kom det fram i materialet att lärarna brukar ta reda på till exempel nya ord (citat 2 ovan). Lärarna nämnde även situationer där de till exempel har börjat använda sådana nya ord som de har lärt sig i arbetet:

- (8) Jag brukar också börja använda nya och centrala ord i mitt arbete
- (9) Slår upp, googlar, tar reda på, frågar om jag inte vet

Läraren i citat 8 berättar alltså att hen vill göra den receptiva färdigheten till produktiv genom att ta nya ord i bruk i arbetet. I citat 9 nämner läraren olika sätt att ta reda på om hen inte känner till någonting på svenska. De här resultaten tyder på att lärarna medvetet använder sin tid för att utveckla sina färdigheter i svenska även på fritiden och inte endast i samband med arbetsuppgifterna. Därtill visar resultaten att lärarna har olika sätt att repetera och ta reda på nya ord som de möter i svenskan.

4.1.3 Variation

Variation i lärarnas färdigheter i svenska var ett annat tema som kom fram när lärarna redogjorde för sina språkfärdigheter. Lärarna beskrev sina färdigheter till exempel

med adjektiv som "levande", "varierande" och "situationsberoende". Därtill berättade lärare om att de i vissa situationer inte känner sina färdigheter i svenska som lika starka som i andra situationer. Även om lärarna förhöll sig för det mesta positivt till sina färdigheter i svenska hade de alltså ändå upplevt osäkerhet under deras tid som lärare som arbetar på sitt andraspråk. Följande två citat visar exempel på situationer där lärarna hade känt osäkerhet över sina språkfärdigheter.

- (10) Ibland är det lite svårare att komma på vad några mera sällsynta uttryck heter på undervisningsspråket då det inte är mitt modersmål.
- (11) Ibland dyker det upp ord som man inte vet betydelsen av eftersom de är så lågfrekventa. Att skriva meddelanden/texter från skolan till andra vuxna, måste man fästa uppmärksamhet vid, så de blir korrekta och språket är vårdat.

Läraren i citat 10 känner att det ibland kan vara svårt att komma ihåg vissa uttryck på svenska. Liktydigt beskriver läraren i citat 11 att utmaningar med ordförrådet i svenska kan framkomma när det gäller mera sällsynta ord. Läraren berättar också att hen måste vara uppmärksam på att språket är vårdat när hen använder svenskan i skriftlig form i arbetet. Variation framkom i materialet även i hur lärarnas förstaspråk påverkar deras språkanvändning. Följande citat demonstrerar detta fenomen.

- (12) Kanske ibland hitta det svenska ordet och det finska kommer först.
- (13) Vid slutändan av terminen märker jag att tröttheten kommer fram så att jag orkar inte använda ordentligt och "riktigt" språk och t.o.m. tar finskan i bruk.
- (14) Finska är mitt modersmål och därmed känslspråk. Detta kommer tydligt fram i det att jag inte kan uttrycka mina starka känslor på svenska, speciellt negativa känslor. Eleverna har blivit vana vid att finskan är mitt "rage-språk".
- (15) Min förmåga att beskriva fenomen är mångsidigare på mitt modersmål (finska) och jag har lättare att jobba med kreativa uppgifter som dikter på finska.

I citaten ovan beskriver lärarna olika situationer där deras förstaspråk är starkare än andraspråket svenska. I citat 12 berättar alltså läraren att hens förstaspråk finska ibland tar över i sådana situationer där hen inte kommer på de svenska orden. Som det framgår av citat 13 kan även lärares pigghet påverka på hur mycket hen orkar satsa på sin användning av svenska. Det är möjligt att tolka detta citat så att lärarna som undervisar på svenska som andraspråk kanske ibland behöver medvetet satsa på sin språkanvändning och fundera på hurdant språk de använder. Det är möjligt att det nödvändigtvis inte är lika lätt i alla situationer att uttrycka sig på svenska utan att de medvetet måste satsa på språkliga aspekter i kommunikationen till exempel då graden av pigghet inte är så hög. I citat 14 kommer det därtill fram att läraren inte har likadana möjligheter att uttrycka sina känslor på svenska än på finska som är hens förstaspråk. I citat 15 beskriver läraren alltså att hens färdigheter i svenska inte är

fullständiga utan att det i vissa situationer vore lättare att använda förstaspråket. Härmed kan man konstatera att lärarna ser sina färdigheter i svenska som ofullständiga i vissa sammanhang och skulle möjligen ha annorlunda möjligheter att uttrycka sig på sitt förstaspråk. Detta resultat är i likhet med svaren i ordmolnet (figur 4) där några lärare nämnde att deras språkfärdigheter är på något sätt varierande eller situationsberoende.

Kulturella aspekter och olika talesätt är också saker som kan vara svåra för lärare med svenska som andraspråk. Citaten nedan föreställer detta:

(16) Elever talar dialekt eller kommer från Sverige, jag måste förstå också elever med svårigheter att uttrycka sig och det är utmanande med svenska som andra språk.

(17) Det finns kulturella skillnader och ibland förstår man int varandra.

I citat 16 ovan berättar läraren att det kan vara mera utmanande att arbeta med elever som talar dialekt eller har svårt att uttrycka sig då man själv talar svenska som andraspråk. Däremot framgår det av citat 17 att kulturella aspekter kan även förorsaka svårigheter för lärare i deras arbete. Läraren beskriver att förståelse mellan olika kulturer kan vara svårt.

Således kan det konstateras att majoriteten av lärarna åtminstone i något skede av deras karriär hade upplevt att deras färdigheter i svenska i någon mån var ofullständiga. Det fanns olika situationer och områden i språkanvändningen som lärarna upplevde som mer krävande än andra.

4.2 Lärarnas erfarenheter av hur skolgemenskapen förhåller sig till dem och deras färdigheter i svenska

I föreliggande studie kartlades även hur skolgemenskapen förhåller sig till andraspråkstalande lärare och deras färdigheter i svenska. Lärarna hade rikligt med erfarenheter av hurdan inställning både deras kollegor och elever i skolan har haft till deras språkfärdigheter som andraspråkstalare av svenska. I detta avsnitt presenteras först hurdana erfarenheter lärarna i studien har av deras elevers inställningar till lärarens färdigheter i svenska. Därefter presenteras lärarnas erfarenheter av kollegornas inställningar.

4.2.1 Erfarenheter av elevernas inställningar

I allmänhet hade lärarna mycket positiva erfarenheter av hur deras elever förhöll sig till deras språkfärdigheter som andraspråkstalande lärare. Erfarenheterna av

elevernas kommentarer till lärarens språkanvändning var dock delade. Figuren nedan föreställer lärarnas svar.



Figur 6. Lärarnas (n=16) erfarenheter av de egna elevernas kommentarer till deras användning av svenska.

Som det framgår av figur 6 var hälften av lärare delvis eller helt av annan åsikt med påståendet om elevkommentarer. Det är värt att notera att sex av 16 lärare var helt av annan åsikt med påståendet. Således hade sex lärare antagligen inte alls erfarit att eleverna skulle ha kommenterat deras språkanvändning. Däremot hade sju av 16 lärare någon slags erfarenhet av detta då sju lärare var delvis eller helt av samma åsikt med påståendet. Lärare som hade erfarit elevernas kommentarer på deras språkanvändning berättade att eleverna hade till exempel hjälpt dem med språket. Citaten nedan föreställer lärarnas erfarenheter:

(18) De har kunnat korrigera mina skrivfel eller hjälpa mig att hitta ord.

(19) Jag brukar kontrollera hos dom om jag har t.ex. böjt orden korrekt. Mina elever är mycket förståeliga ja hjälpsamma i detta avseende.

(20) Elever med bra svenska kunskaper kan hjälpa mig med ord och känna sig stolta.

Citaten ovan visar att lärarna känner att de har fått hjälp av eleverna när det gäller till exempel rättstavning. Läraren i citat 19 beskriver att hans elever har förhållit sig positivt till hans språkfärdigheter. Man kan anta utgående från de här svaren att lärarna har kunnat dra nytta av eleverna och även att de har fått eleverna att känna

sig nyttiga (citat 20). Detta resultat tyder på att lärarna har arbetat i sådana skolgemenskaper där det finns förståelse för mångfald av färdigheter i svenska. Det fanns ändå lärare som hade erfarenheter av att eleverna hade kommenterat deras språkanvändning på ett mer negativt sätt. Citaten nedan visar exempel på detta:

(21) Det finns elever som kommenterar mitt uttal. Det händer att jag bryter på sverigesvenska - det tycker de här eleverna inte om för att det inte är "rätt". "Vi är i Finland, du ska inte prata så där." Jag tänker inte sluta med det. Det finns också elever som tycker att jag stavar fel. Ibland måste jag googla fram ordet för att visa att jag verkligen skrivit rätt..

(22) I början var studerandena lite skeptiska och några var väldigt kritiska angående mina språkkunskaper (inte i min nuvarande skola), men sådant har jag inte upplevt på länge.

Som det framgår av citat 21 och 22 har eleverna även haft kritiska tankar om andraspråkstalande lärare och deras språkanvändning. I citat 21 handlar kritiken som läraren har fått hens uttal och rättstavning. Det verkar vara så att lärare möjligen har en större tolerans för språklig variation i språkanvändningen och eleverna däremot lätt pekar på sådana aspekter i språket som på något sätt avviker från det vanliga och bekanta. I citat 22 beskriver läraren att situationen har ändrats och att hen inte mera får kommentarer på sitt språkbruk även om det hände i början av lärarkarriären. Det här är en ganska naturlig utvecklingsgång med tanke på att eleverna säkert blir vana vid lärarnas sätt att använda svenska och inte längre fäster uppmärksamhet på det. Därtill är det möjligt att när eleverna hör och ser andraspråkstalande lärare använda svenska får de också se att språkanvändningen kan variera och att inte alla till exempel talar svenska på samma sätt.

4.2.2 Erfarenheter av kollegornas inställningar

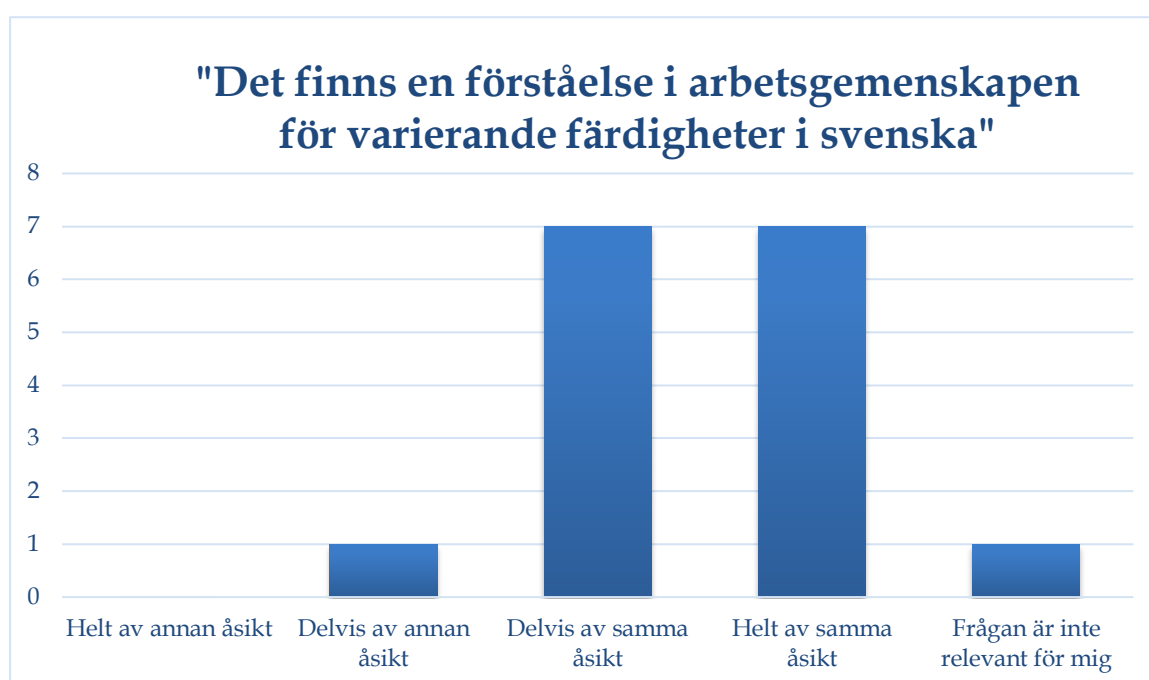
Förutom elevernas attityder hade lärare även erfarenheter av hur kollegorna förhåller sig till deras användning av svenska eller till dem som andraspråkstalare av svenska. Endast minoriteten av lärare i studien, fem av 16 lärare, var delvis eller helt av samma åsikt med att deras bakgrund som andraspråkstalare har diskuterats med kollegorna. Detta resultat tyder på att majoriteten av lärare inte direkt har diskuterat med kollegorna om sin bakgrund. Lärarnas svar visar ändå att deras språkanvändning på olika sätt har kommit fram i diskussionerna i arbetsgemenskapen. En stor del av lärarna hade alltså någon slags erfarenheter av diskussioner som handlade språkanvändning eller lärarnas språkliga bakgrund. Citaten nedan föreställer detta fenomen:

(23) Det har bara kommit upp som positiv sak.

(24) Många har gett beröm och varit överraskade att jag egentligen är finskspråkig.

(25) Vi har alla diskuterat varandras språkbakgrund sinsemellan i god anda. Jag har flera gånger fått höra, att man inte skulle kunna tro att svenska inte är mitt modersmål.

Som det framgår av citaten ovan hade lärarna många positiva erfarenheter av diskussionerna med deras kollegor. Lärarna i citat 24 och 25 berättar att deras språkfärdigheter har berömts. På basis av de här citaten kan man anta att lärare för det mesta har fått känna att deras bakgrund och färdigheter i svenska uppskattas i arbetsgemenskapen. Detta påverkar säkert hur lärarna trivs i arbetsgemenskapen. I föreliggande studie ombads lärarna även att ange om de anser att det finns en förståelse i arbetsgemenskapen för varierande färdigheter i svenska. Figuren nedan visar hur lärarna svarade på påståendet.



Figur 7. Lärarnas (n=16) uppfattning om förståelsen för varierande färdigheter i svenska i arbetsgemenskapen.

Sju lärare var delvis av samma åsikt och sju lärare helt av samma åsikt med påståendet (figur 7). Endast en lärare var delvis av annan åsikt. Utgående från detta resultat kan man konstatera att lärarna troligtvis känner att de ganska avslappnat kan använda svenska i arbetsgemenskapen. Man ska ändå beakta att ungefär hälften av lärarna var endast delvis av samma åsikt med påståendet. Detta kan till exempel innebära att förståelsen för varierande språkfärdigheter är närvarande i vissa situationer men inte i alla. Därtill kan det även vara möjligt att temat inte aktivt diskuteras i vardagen även om förståelse för varierande färdigheter finns. Därutöver ska man ta i beaktande att

arbetsgemenskaper alltid består av olika individer och därför finns det också flera olika attityder och inställningar inom en och samma arbetsgemenskap.

4.3 Lärarnas uppfattningar om hur andraspråket som arbetspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan

I studien kartlades också hur lärarna anser att andraspråket som arbetspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan. I lärarnas svar kom det fram att språkfärdigheter och lärararbetet är tätt knutna till varandra. Därtill kom det fram att arbetet kan vara mer krävande på grund av att lärarna arbetar på deras andraspråk. De här två teman diskuteras närmare härnäst. Några aspekter gällande detta tema har redan tangerats i 4.1. Teman *variation* och *utveckling* som behandlades i avsnitt 4.1 hör också ihop med lärarnas uppfattningar om hur andraspråket påverkar deras arbete. I detta kapitel kommer ändå uppmärksamhet skiftas från språkfärdigheter mera till hur lärarna konkret anser att det är att arbeta på sitt andraspråk.

4.3.1 Språkfärdigheter och lärararbete hör ihop

Majoriteten av lärarna, 15 av 16 lärare, var delvis eller helt av samma åsikt om att språkfärdigheter är en stor del av deras expertis som lärare. Lärarna hade ändå olika tankar om hur andraspråket som arbetspråk påverkar deras arbete i skolan. Det fanns lärare som ansåg att arbetet skulle vara likadant oberoende av språket.

(26) Det var inte så annorlunda att jobba på finska.

(27) Jag upplever att arbeta på finska och svenska är väldigt likadant.

Lärarna i citat 26 och 27 upplever alltså att det inte finns större skillnad mellan att arbeta på andraspråket svenska eller med finska som är deras förstaspråk. I detta sammanhang är det viktigt att notera att en del av lärarna hade endast arbetat på svenska och en del lärare hade arbetat även på deras förstaspråk finska. En del av lärarna kunde alltså bara reflektera över hur det är att arbeta på andraspråket.

Även om det fanns lärare som ansåg att lärararbetet är likadant på olika språk (citat 26 och 27) fanns det flera som upplevde att språkfärdigheterna har en klar förbindelse med lärararbetet. Detta framkom på olika sätt i materialet. Citaten nedan belyser två exempel på lärarnas svar på en öppen fråga: "Om du tidigare har arbetat

även på ett annat språk än svenska upplever du att arbetet var annorlunda jämfört med att arbeta på svenska? Ifall du inte har arbetat på något annat språk än svenska kan du berätta hur du tror att det skulle vara.”

(28) Under mina sex år i finska skolor lärde jag mig det finska "pedagogspråket" och den finskspråkiga terminologin. När jag började på en svensk skola fick jag lära mig dem på nytt.

(29) Jag har alla branschord på svenska så jag tror jag skulle hamna jobba lite för att hitta alla rätta ord.

I citat 28 beskriver läraren att i början av arbetet i en svensk skola behövde hen lära sig lärararbetets terminologi på svenska eftersom hen hade lärt sig terminologin på finska i en finskspråkig skola. Också läraren i citat 29 berättar att hen kan skolterminologin på svenska och funderar på att om hen skulle börja jobba på finska skulle hen behöva arbeta för att lära sig samma terminologi på finska. Utgående från de här svaren kan man konstatera att en särskild terminologi och ordförråd hör till lärararbetet och är således en viktig del i lärares vardag. Att kunna den centrala terminologin är alltså en central del av arbetet speciellt när lärare arbetar på sitt andraspråk. Förutom terminologin kom det även fram i materialet att lärarna hade upplevt även andra situationer där språkfärdigheten var av stor vikt. Det följande citatet visar ett exempel på detta:

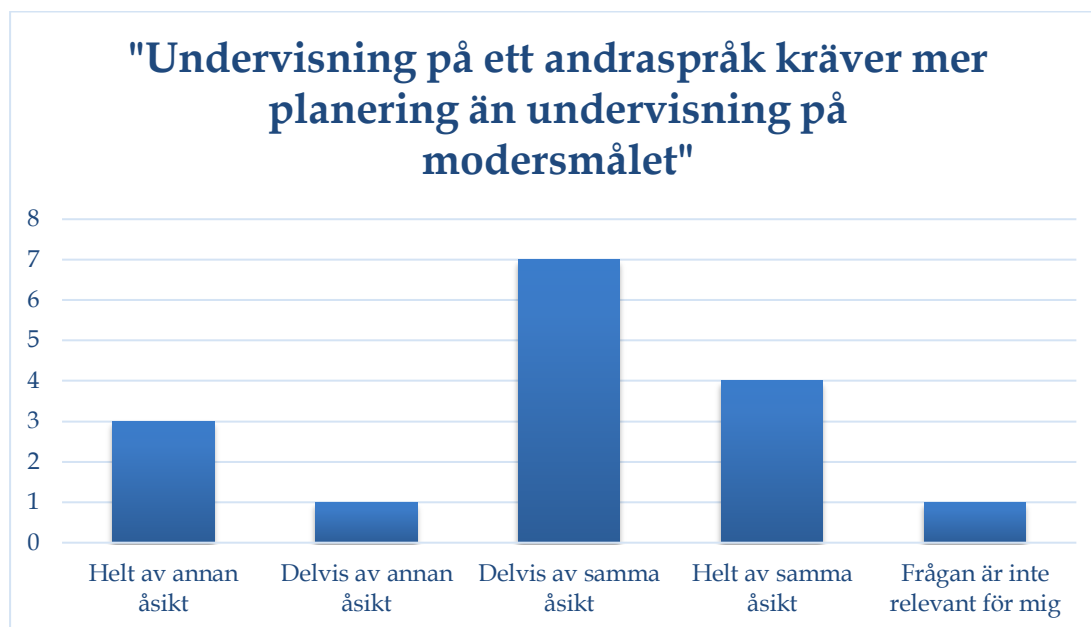
(30) Förstås har det varit en utmaning att undervisa på svenska, speciellt när man behöver prata om känslor och när man behöver utreda konflikter. Jag har kanske inte kunnat stödja elever så bra som jag sku ha kunnat i finska skolor.

I citat 30 funderar läraren att hen möjligen inte har haft samma möjligheter att stödja elever på svenska som hen skulle ha haft om hen arbetade på sitt förstaspråk finska. Hen konstaterar att i vissa situationer har det varit språkligt särskilt utmanande att agera på andraspråket svenska. I de här reflektionerna syns väldigt starkt hur språkfärdigheterna har ett tydligt samband med lärararbetet. Man kan konstatera att andraspråket som arbetspråk kan medföra att läraren inte alltid har likadana möjligheter i alla situationer att uttrycka sig som hen skulle ha på sitt förstaspråk. Detta kan i sin tur leda till att läraren möjligtvis inte kan genomföra alla sina arbetsuppgifter på ett sätt som hen skulle vilja.

4.3.2 Arbetet kräver mera på grund av språket

Som det redan har framkommit hade färdigheter i andraspråket påverkat lärarnas arbete på olika sätt. Det kom fram i materialet att arbetet eller delar av det ansågs vara mer krävande på grund av att lärarna arbetar på sitt andraspråk. Som det redan

diskuterades ovan fanns det ändå även lärare som ansåg att arbete på andraspråket inte skiljer sig från arbete på förstaspråket. I allmänhet fanns det ändå många lärare i studien som ansåg att lärararbetet åtminstone ibland kräver mer arbete på grund av att de arbetar på andraspråket.



Figur 8. Lärarnas (n=16) uppfattning om det kräver mer planering att undervisa på ett andraspråk än att undervisa på modersmålet.

Majoriteten av lärarna var helt eller delvis av samma åsikt med påståendet att undervisning på ett andraspråk kräver mer planering än undervisning på förstaspråket (figur 8). Lärarna nämnde till exempel olika språkliga aspekter som de måste ta hänsyn till när de planerar sin undervisning:

(31) Ofta när jag producerar undervisningsmaterial kollar jag för säkerhets skull att jag har skrivit rätt.

(32) Skriver ned begrepp och anteckningar på svenska då jag förbereder lektioner.

I citat 31 och 32 berättar lärarna om olika språkliga aspekter som de beaktar vid planeringsarbetet som lärare. Citaten visar att lärarna lägger märke till språket och vill använda korrekt språk. Det är möjligt att när de beaktar språket vid planeringen kräver arbetet mera tid av dem. Det är ändå också möjligt att lärarna är så vana vid att till exempel slå upp ord att det inte tar mycket tid. Det kan också vara beroende av hur länge man har arbetat som lärare över huvud taget eller som lärare på svenska som andraspråk. Det kom även fram i materialet att osäkerheten över språket kan leda till osäkerhet i själva undervisningen. Detta framgår av följande citat:

(33) Om ämnesområdet man skall undervisa i är krävande och man är inte helt insatt i det, kan man få osäkerhet i om man kan tillräckligt väl och utförligt förklara dem.

Läraren har upplevt att hen möjligen inte alltid har tillräckliga färdigheter att förklara ämnesinnehållet i samband med undervisningen (citat 33). Läraren upplever alltså att om man inte tillräckligt väl känner till innehållet kan det vara krävande att undervisa det för andra. Detta resultat tyder på att språkfärdigheterna kan påverka undervisningen speciellt om ämnesområdet känns krävande för läraren. Det är alltså möjligt att inom vissa ämnen eller vissa ämnesinnehåll i ett ämne kan lärarna känna att deras språkfärdigheter är otillräckliga eller ofullständiga.

Lärarna berättade alltså om olika aspekter som kan vara mer krävande och annorlunda för dem på grund av att de arbetar på sitt andraspråk. Trots detta verkar det som om lärarna också har hittat medel som hjälper dem med arbetet på andraspråket. I materialet syns alltså att lärarna troligtvis har blivit vana vid att arbetet ibland kan kräva dem olika saker på grund av att arbetspråket är deras andraspråk. Flera av lärarna hade arbetat redan i flera år i svenska skolor och således haft tid att hitta medel som hjälper just dem i arbetet. Därtill fanns det sådana lärare som endast hade arbetat på svenska under deras karriär och således är det möjligt att de kanske naturligt tillägnat sig olika sätt att klara av sitt arbete på svenska och repetera språket vid behov.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras och sammanfattas resultatet av studien. I föreliggande studie var syftet att ta reda på hurdana uppfattningar och erfarenheter andraspråkstalande lärare i svenskspråkiga skolor har om sina färdigheter i svenskan och deras inverkan på lärararbetet. Därutöver var syftet att utreda hur lärare med svenska som andraspråk upplever att arbetsgemenskapen förhåller sig till dem och deras färdigheter i svenska. I studien deltog 16 lärare som arbetar i svenskspråkiga skolor i Finland. Både klasslärare, ämneslärare och speciallärare deltog i studien. Materialet samlades in med en elektronisk enkät på Webropol. Materialet analyserades med kvalitativ innehållsanalys och deskriptiv kvantitativ analys.

Den första forskningsfrågan i studien var *Hurdana uppfattningar och erfarenheter har lärare som arbetar på sitt andraspråk om sina färdigheter i skolans undervisningsspråk svenska?* I allmänhet upplevde lärarna i studien att de har relativt goda färdigheter i svenskan. Alla lärare i studien ansåg att deras färdigheter i svenska är antingen goda, berömliga eller utmärkta. Det kom ändå fram att en stor del av lärarna upplevde att deras färdigheter i svenskan bör utvecklas eller att de redan kontinuerligt håller på att utveckla färdigheterna. Lärarna nämnde olika sätt att utveckla färdigheterna i svenskan. Därtill kom det fram att lärarnas färdigheter i svenska kan variera i olika situationer.

Den andra forskningsfrågan var *Hur upplever lärare att andraspråket som arbetsspråk påverkar arbetet i den svenskspråkiga skolan?* För det första kom det fram i studien att lärarna ser språkfärdigheterna som en central del i deras expertis som lärare. Att lärarna arbetar på sitt andraspråk påverkade arbetet på olika sätt. En del lärare upplevde att lärararbetet inte är annorlunda på grund av att de arbetar på andraspråket svenska. Det kom ändå också fram att lärare behöver beakta olika språkliga aspekter i sitt arbete. Lärarna ansåg till exempel att de behöver ta hänsyn till att använda korrekt terminologi i arbetet vilket ibland kan förorsaka svårigheter för

dem. Detta resultat ligger i linje med Bigestans (2015) som också fann att lärarna såg terminologin ibland som krävande. Därtill framkom det att arbete på ett andraspråk kan göra att vissa delar av arbetet upplevs som mer krävande. Lärarna berättade till exempel att specifika ämnesområden eller situationer kan vara svårare för dem på grund av deras färdigheter i svenska. Majoriteten av lärarna upplevde också att undervisning på ett andraspråk kräver mer planering än undervisning på förstaspråket.

Den tredje forskningsfrågan var *Hurdana erfarenheter har andraspråkstalande lärare av hur skolgemenskapen förhåller sig till dem och deras språkfärdigheter?* Lärarna upplevde mestadels att skolgemenskapen förhåller sig positivt till dem och deras färdigheter i svenska. En del lärare hade erfarenhet att andra i skolan kommenterar deras språkanvändning men en del hade inte sådana erfarenheter. Lärarna hade till exempel erfarenhet att deras elever vid behov kunde hjälpa dem med språket. En del lärare hade ändå också erfarenhet att deras elever hade kommenterat lärarens språkanvändning på ett mer kritiskt sätt. Det verkar ändå vara så att eleverna möjligtvis för det mesta var vana vid deras lärares språkanvändning eller att de inte fäste så mycket uppmärksamhet vid den. Även Boyd m.fl. (1999, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 449-451) fann att eleverna ganska snabbt vänjer sig vid andraspråkstalande lärares språkanvändning.

Förutom erfarenheterna av elevernas inställningar hade lärarna också upplevt att kollegorna i allmänhet förhöll sig positivt till deras färdigheter i svenskan. Flera lärare hade erfarenheter av att deras kollegor på ett positivt sätt lagt märke till deras språkanvändning eller bakgrund som andraspråkstalare av svenska. Lärarna hade till exempel berömts för deras färdigheter i svenska. Majoriteten av lärarna hade ändå inte direkt diskuterat om deras språkliga bakgrund med kollegorna i skolan.

I tidigare studier har det framkommit att andraspråkstalande lärare och deras expertis kan underskattas på grund av deras bristande färdigheter i undervisningsspråket (se Bigestans 2015 och Heikkilä 2020). I föreliggande studie kom inte sådana aspekter fram utan lärarna upplevde att de som andraspråkstalare uppskattades på samma sätt som deras svenskspråkiga kollegor i arbetsgemenskapen i den svenskspråkiga skolan. Som konstaterats ovan hade lärarna mestadels endast positiva erfarenheter av hur skolgemenskapen hade mött dem som andraspråkstalare av svenska. Det som är beaktansvärt här är att Bigestans (2015) och Heikkiläs (2020) studier har gjorts inom den sverigesvenska kontexten. Däremot var kontexten i föreliggande studie de svenskspråkiga skolorna i det tvåspråkiga Finland. Det är möjligt att lärarna inom Svenskfinland är mer vana vid variation i språkfärdigheterna då till exempel tvåspråkighet (finska och svenska) är mycket vanligt. Lärarna i de svenska studierna hade mycket varierande språkliga bakgrunder och kom också från olika länder vilket skiljer sig från situationen i föreliggande studie.

Det kom fram i studien att en del lärare ansåg att lärararbetet inte skulle vara annorlunda om de arbetade på sitt förstaspråk. Det är möjligt att detta beror på att de deltagande lärarna är så vana vid att arbeta på andraspråket att de inte reflekterar så mycket över deras färdigheter i svenskan eller deras inverkan på lärararbetet. Naturligtvis är det också möjligt att lärarna är så säkra på deras språkfärdigheter att de inte behöver fundera på språkfärdigheternas inverkan på det vardagliga arbetet. Även de lärare som ansåg att arbetet skulle vara på något sätt lättare eller annorlunda på förstaspråket verkade ändå vara mycket vana vid att arbeta på svenska. I den sverigesvenska kontexten fann däremot Bigestans (2015: 106) att andraspråkstalande lärare ofta jämförde arbetet på andraspråket med deras tidigare arbete på förstaspråket. Lärarna kände frustration över att de inte kunde kommunicera fullständigt på andraspråket (Bigestans 2015: 106). Liktydiga tankar hade ändå lärare också i föreliggande studie fast lärarna inte på samma sätt framförde frustration eller motsvarande känslor. Men det kom ändå fram även i denna studie att lärarna kände att i vissa situationer var deras förmåga att kommunicera mer begränsad på grund av att de arbetar på sitt andraspråk svenska.

En till intressant aspekt i resultaten är att majoriteten av lärarna i studien, 10 av 16 lärare, har arbetat i en svenskspråkig skola endast i 1-5 år. Trots detta bedömde de sina färdigheter i svenska vara på en relativt hög nivå. Detta visar att lärarna troligen har varit ganska säkra på sina språkfärdigheter redan innan de har börjat arbeta på svenska. Naturligtvis är också kraven på lärarnas språkfärdigheter (se avsnitt 2.4) relativt höga vilket för sin del kan vara orsaken till att lärarna själva är säkra på sina färdigheter i svenskan. Å andra sidan, som konstaterats också tidigare, kan det vara viktigt att man själv anser att man klarar sig med språkfärdigheterna förutom intyg som man har fått (Suni 2010: 56).

I allmänhet verkar lärarna i studien ha en hög motivation att arbeta på svenska. Detta syns till exempel i deras berättelser om hur de upprätthåller och utvecklar färdigheterna i svenska. Även om majoriteten av lärarna såg åtminstone några aspekter i arbetet som mer krävande när man arbetar på andraspråket hade de rikligt med medel som hjälper dem med det språkliga i arbetet. Jag anser att detta visar någon slags inre motivation att utmana sig själv arbetsmässigt. Också Fridlund (2008: 38) fann i sin studie att andraspråkstalande lärare hade en motivation till att prata flytande svenska med eleverna. Liktydigt kom lärarnas motivation fram i föreliggande studie då de generellt sett var villiga att utveckla sina språkfärdigheter och använde till exempel tid för att försäkra att de skriver rätt (se avsnitt 4.1 och 4.3). Det är också möjligt att lärarna har en inre motivation att över huvud taget lära sig språk. Detta kan möjligen för sin del också vara en orsak till att de vill jobba på andraspråket svenska och är villiga att ibland satsa lite extra för att klara sig språkligt i arbetet. Som det redan har konstaterats tidigare är viljan att utveckla sig själv en

central del av lärares expertis (se t.ex. Luukkainen 2005; Helakorpi 2010; Mikkola & Välijärvi 2014) och detta syns hos lärare i föreliggande studie.

Det huvudsakliga syftet med föreliggande studie var ändå inte att redogöra för orsakerna till lärarnas motivation att arbeta på svenska. Därför vore det mycket intressant att i framtida forskning redogöra för varför lärarna väljer att arbeta på andraspråket. Detta kunde möjligen bidra till förståelsen om till exempel flera andraspråkstalande människor vill söka sig in till svenskspråkig lärarutbildning eller arbeta som lärare i svenskspråkiga skolor. Som diskuterats redan i inledningen skulle detta kunna vara en möjlighet att få hjälp till den rådande lärarbristen i svenskspråkiga skolor.

En till intressant aspekt gällande föreliggande studie är att de deltagande lärarna möjligen inte så ofta i vardagen reflekterar över sina språkfärdigheter. Det är möjligt att åtminstone en del av lärarna i studien började fundera på temat mera nu när de svarade på enkäten. Några lärare lyfte fram att studiens ämne är viktigt och generellt sett satsade lärarna på att svara på enkäten. Detta talar om att lärarna troligen såg ämnet som intressant och viktigt vilket kan till exempel bero på att lärarna inte har möjlighet i arbetsgemenskapen till att dela sina erfarenheter med andra andraspråkstalande lärare om det inte finns flera av dem i deras arbetsgemenskap.

Resultatet av föreliggande studie kan också diskuteras ur en samhällsynvinkel. Flerspråkigheten i samhället ökar och samtidigt blir det allt vanligare att andraspråkstalande människor arbetar inom olika branscher. Förutom att andraspråktalande arbetstagare blir flera på grund av invandring kan fenomenet också diskuteras med tanke på Finlands tvåspråkighet. Är finskspråkiga arbetsplatser beredda att ha svenskspråkiga arbetstagare och vice versa? Hurdana språkfärdigheter förväntas av andraspråkstalande arbetstagare och får de stöd inom de språkliga ramarna för arbetet? Sådana här frågor blir möjligen mer aktuella hela tiden. Resultatet av föreliggande studie ger belägg på att andraspråkstalande lärare kan hitta sin plats i arbetsgemenskapen och klara sig av att arbeta på andraspråket.

Inom den samhällsynvinkeln är det väsentligt att även beakta språkuppfattningen som är tydligt närvarande i studien. I föreliggande studie kommer en ganska modern språkuppfattning fram. Resultatet av studien visar att lärarna har haft goda möjligheter som andraspråkstalare att komma in i arbetet i den svenskspråkiga skolan som andraspråkstalare. Detta resultat ger belägg på att språkuppfattningen i skolorna möjligen är ganska öppen: man accepterar varierande färdigheter i svenska och att det finns sådana lärare som använder språket som andraspråkstalare. I framtida forskning vore det intressant att ännu noggrannare utreda hurdana attityder det finns i samhället och inom utbildningen till andraspråkstalare och deras språkfärdigheter.

Gällande etiska överväganden är det viktigt att påpeka att antalet informanter (16 lärare) är relativt litet. Således kan resultatet av studien inte generaliseras och det är möjligt att andra andraspråkstalande lärare i svenskspråkiga skolor har annorlunda uppfattningar och erfarenheter gällande studiens tema. Därtill är det viktigt att uppmärksamma begränsningar med enkäten som användes i studien. Det är möjligt att informanterna inte har förstått alla frågor eller svarsalternativ i enkäten på det sätt som jag hade tänkt. Därtill är det inte möjligt med en enkät att få särskilt djupgående svar. I fortsatta studier är ett alternativ att fördjupa vetenskapen över studiens tema genom att använda till exempel intervju som materialinsamlingsmetod. Därtill kunde man också fördjupa vetenskapen över hur skolgemenskapen förhåller sig till andraspråkstalande lärare genom att samla in material från lärare och elever som har erfarenheter av sådana lärare. Detta kunde bidra till mer ingående förståelse över hela fenomenet där även skolgemenskapens roll är stor och viktig.

I föreliggande studie var det ena syftet att redogöra för hur språkfärdigheterna påverkar lärarnas arbete. Med tanke på studiens validitet är det viktigt att beakta att även andra aspekter än språkfärdigheterna påverkar lärarnas arbete. Det är möjligt att det inte har varit fullt möjligt att skilja påverkan av språkfärdigheterna från påverkan av andra faktorer. Vid formandet av enkäten försökte jag ändå skapa så tydliga frågor som möjligt och enkäten testades innan publiceringen för att säkerställa att frågorna mäter det som syftet var. Trots detta är det möjligt att också andra faktorer förutom färdigheter i svenska har påverkat lärarnas svar. Det är till exempel möjligt att en längre tid i lärararbetet kan ha gett lärarna mer självförtroende i arbetet vilket möjligen har påverkat svaren om språkfärdigheter.

I tidigare studier har det kommit fram att andraspråkstalande lärare har upplevt sin bakgrund som nyttig i sitt arbete. I Fridlund (2008: 45) kom det fram att lärarna kunde till exempel använda sitt förstaspråk på olika sätt och att deras bakgrund hjälpte dem i samarbetet med föräldrar med invandrabakgrund. I föreliggande studie kom sådana aspekter inte så starkt fram. Därför kunde en möjlighet i framtida forskning vara att utreda mer detaljerat hurdana fördelar bakgrunden som andraspråkstalare innebär för lärare i svenskspråkiga skolor.

Slutligen kan man konstatera att föreliggande studie ökar vetenskapen om den roll färdigheterna i undervisningsspråket har i lärararbetet hos andraspråkstalande lärare. Därtill påvisar studien bland annat att andraspråkstalande lärare i svenskspråkiga skolor är rätt säkra på sina färdigheter i undervisningsspråket svenska. Lärarna nämnde även sådana språkliga där de kände osäkerhet. En del lärare såg att arbetet var mer krävande på grund av att undervisningsspråket var deras andraspråk. Allt i allt kan man ändå konstatera att studien ger ett starkt belegg för att det är möjligt för lärare att arbeta på svenska som andraspråk och även hitta sin plats i skolgemenskapen som andraspråkstalare av svenska.

LITTERATUR

- Aalto, E. & Mustonen, S. 2020. Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. I: K. Rapatti (red.) *Kaikkien koulu(ksi) : kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liitto, 109-124.
- Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura, 146- 161.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S., 1984: Some comments on the terminology of language testing. I: C. Rivera (utg.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters, 34-43.
- Backman, Jessica. 2015. Utexaminerade språkbadslärare i arbetslivet. En enkätstudie om språkbadslärares arbetslivserfarenheter. Pro gradu -avhandling. Uleåborg: Uleåborg universitet. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201505141517.pdf>
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vasa: Vasa universitet.
- Bigestans, A. 2015. Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola. Doktorsavhandling. Stockholm: Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-110842>
- Boyd, S. & Bredänge, G. 2013. Attityder till brytning. Exemplet utländska lärare i svenska skolor. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 437-457.

- Boyd, S., Abelin, Å. & Dorriots, B. 1999. Attitudes to foreign accent. *Proceedings of Fonetik 1999*. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 81. Göteborg: Dept of linguistics, Göteborg universitet.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Second Edition. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Finlands svenska lärarförbund. Behörigheter. Läst 1.12.2023.
<https://www.fsl.fi/mitt-yrke/behorigheter>
- Fridlund, MA. 2008. "Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet" – En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan. IPD-rapport 2008:11. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/22979>
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986. <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P9>
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> Läst 9.4.2024.
- Heikkilä, J. 2020. Lärarna från grannlandet: en studie om finska lärares övergång till och möte med den svenska skolan. Pro gradu-avhandling. Uleåborg: Uleåborg Universitet. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202006112328.pdf>
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu, 101-124.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38125908.pdf>
- Helakorpi, S. 2010. Työ ja ammattitaito. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu, 55-80.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38125908.pdf>
- Hellgren, J., Forsman, L., Lepola, L., Silverström, C. & Slotte, A. 2019. Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna?: Resultat av en utvärdering i åk 1-6 läsåret 2017-2018. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU).

Härmälä, M.. 2008. Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodin valinta ja aineistoinkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. I: Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (red.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita, 19-24. Jyväskylä.

Jäppinen, A.-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. I: S. Takala & K. Sajavaara (red.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä universitet. Centrum för tillämpad lingvistik, 193-206.

Kommunförbundet. 29.1.2023. Uppdrag språköar.
<https://www.kommunforbundet.fi/valfard-och-bildning/utvecklingsprojekt-inom-bildningssektorn/sprakoar>

Korkala, S., Laakso, H., Westerholm, A. & Volmari, K. Den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland. Rapporter och utredningar 2021:8b. Utbildningsstyrelsen.

Korkatti, A. 2009. Kielitaito CLIL-opettajan työvälineenä: englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22635>

Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologos ry.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22821/1/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf

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

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Åmmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. 2022. A multidimensional adapted process model of teaching. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34(2), 143- 172.
<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. I: Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (red.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita. Jyväskylä, 55-66.

- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- OAJ. 13.9.2021. Mikä ihmeen opettajarekisteri? <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/mika-ihmeen-opettajarekisteri/>
- OAJ. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Läst 10.11.2023. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Oker-Blom, G. 2021. Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021: 9. Tillgänglig: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162926/OKM_2021_9.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Peltoniemi, A. 2017. Lärarstudenters och verksamma lärares åsikter om vad som är viktigt i utbildningen till språkbadsklasslärare. I: Keng, N., A. Nuopponen & D. Rellstab (red.) 2017. Ääniä, Röster, Voices, Stimmen. VAKKI-symposiumi XXXVII 9. 10.2.2017. VAKKI Publications 8. Vasa, 157- 168.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle.
- Sajavaara, A. & M. Salo 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. I: S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (red.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, Centrum för tillämpad lingvistik, 233-249.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2004. Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. I: P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (red.), Kielenoppija tänään – language learners of today, s. 237-254. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Jyväskylä: AFinLA.
- Sharwood Smith, M. 1994. Second language learning: Theoretical foundations. London: Longman.

Slotte, A. & Forsman, L. 2017. *Skriva av och skriva eget. Samtal och skrivande i den svenskspråkiga skolan i Finland*. I: M. Tandefelt (red.). *Språk i skola och samhälle*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 15-51.

Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 12.6.2003/481.

<https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030481#L4>

Suni, M. 2010. "Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa". I: M. Garant & M. Kinnunen (red.). *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 2010/nr 2, 45-58.

<https://journal.fi/afinla/article/view/3875>

Sutinen, E. 2022. *Lärrar-elev-interaktionen i undervisning på ett andraspråk: finskspråkiga lärarens erfarenheter av undervisning i Sverige*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81387>

Svenska Yle. 8.8.2022. Personalbrist ett allt större problem i skolorna – fenomenet har spridit sig i Svenskfinland. <https://svenska.yle.fi/a/7-10019292>

Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. 3:e uppl. Stockholm: Gleerup.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174-190.

Utbildningsstyrelsen. 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf

Utbildningsstyrelsen. Den grundläggande utbildningen. Läst 22.3.2024.

<https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>

Utbildningsstyrelsen. Gymnasieutbildningen. Läst 11.1.2024.

<https://www.oph.fi/sv/statistik/gymnasieutbildningen>

Valli, R. 2018. *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. I: Valli, R. & Aarnos, E. 2018.

Äikäs, M. 2017. *Språkgranskning av finlandssvenska läromedel*. *Språk i skola och samhälle*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 52-69.

BILAGA 1: ENKÄT



Enkät om lärararbete på svenska som andraspråk

 Obligatoriska frågor är markerade med en stjärna (*)

Hej!

Jag studerar vid Jyväskylän universitet till svensklärare och klasslärare. Jag håller på att skriva min magisteravhandling om lärares uppfattningar och erfarenheter om att använda sitt andraspråk i lärararbetet i svenskspråkiga skolor.

Jag ber dig svara på den här enkäten **om du arbetar i en svenskspråkig skola i Finland och känner att svenskan är ditt andraspråk**. Med att ha svenska som andraspråk avses här att du har lärt dig svenska efter ditt modersmål. Det spelar inte roll hur eller var du har lärt dig svenska utan det viktigaste är att du själv känner att svenskan är ett andraspråk för dig.

Det tar ungefär 15 minuter att svara på enkäten och du kan också när som helst spara dina svar och fortsätta att svara senare.

Du kan svara anonymt utan att ange namnuppgifter eller andra uppgifter där du kan identifieras. Inga personuppgifter samlas in via enkäten. Jag ber dig därför skriva dina svar utan att till exempel nämna dina kollegor, skolan eller kommunen osv. med namn. Om sådana uppgifter ges i svaren kommer jag att ta bort dem när jag bearbetar svaren för analys under forskningsprocessen.

Tack för din tid och dina svar!

Med vänlig hälsning
Marjatta Koivisto

OBS. Med språkfärdigheter avses i denna enkät alla dina kunskaper och färdigheter i svenskan. Det vill säga alla dina muntliga, skriftliga och kulturella kunskaper samt färdigheter gällande ordförrådet, grammatiken, läsförståelse och hörförståelse i svenskan.

Om du har frågor gällande enkäten eller studien kan du kontakta mig via e-post:
marjatta.t.koivisto@student.jyu.fi

1. Genom att svara på enkäten ger jag mitt tillstånd att använda svaren i ovannämnda magisteravhandling. *

Jag ger mitt samtycke.

Bakgrundsfrågor

2. Jag arbetar som *

klasslärare

speciallärare

ämneslärare, i vilket ämne?

3. Bedöm dina färdigheter i svenska på en skala mellan 4-10. *

▼

4. Var har du studerat svenska tidigare (t.ex. grundskola, gymnasiet)? *

5. Har du lärt dig svenska utanför studier? Nämn till exempel fritidsaktiviteter eller berätta om du har lärt dig svenska på arbetsplatser.

6. Beskriv dina färdigheter i svenska med tre ord. *

7. Hur länge har du arbetat som lärare? *

- under 1 år
- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- över 21 år

8. Vilka årskurser undervisar du detta läsår? *

- årskurs 1
- årskurs 2
- årskurs 3
- årskurs 4
- årskurs 5
- årskurs 6
- årskurs 7
- årskurs 8
- årskurs 9
- i gymnasiet

9. Hur länge har du arbetat i en svenskspråkig skola? *

- under 1 år
- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- över 21 år

10. Hurdan är den språkliga miljön på området där den skolan ligger där du nu arbetar? *

- Finskdominerad
- Svenskdominerad
- Balanserad mellan finska och svenska
- Balanserad mellan finska, svenska och andra språk
- Annat, vad?

11. Har du arbetat som lärare på något annat språk än svenska? *

- Ja, på vilket/vilka språk?
- Nej

12. Om du tidigare har arbetat även på ett annat språk än svenska upplever du att arbetet var annorlunda jämfört med att arbeta på svenska?

Ifall du inte har arbetat på något annat språk än svenska kan du berätta hur du tror att det skulle vara. *

Språkfärdigheter i lärararbetet generellt

13. Svara på följande frågor genom att välja det alternativ som bäst passar för dig.

- 1= Helt av annan åsikt
2= Delvis av annan åsikt
3= Delvis av samma åsikt
4= Helt av samma åsikt
5= Frågan är inte relevant för mig *

	1 	2 	3 	4 	5 
Språkfärdigheter är en stor del av min expertis som lärare. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det känns bekvämt att arbeta på svenska. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning på ett andraspråk kräver mer planering än undervisning på modersmålet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag skulle behöva utveckla mina språkfärdigheter i svenskan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mina språkfärdigheter i svenskan har utvecklats när jag har arbetat i en svensk skola. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det är till fördel i mitt arbete i en svensk skola att svenskan är mitt andraspråk. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag är bekant med den finlandssvenska kulturen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Vilket delområde/vilka delområden i dina språkfärdigheter upplever du som särskilt viktiga i ditt arbete? *

- muntliga färdigheter
- skriftliga färdigheter
- hörförståelse
- läsförståelse
- kulturella färdigheter
- behärskning av ordförråd
- behärskning av grammatik och strukturer
- något annat, vad?

15. Har du i ditt arbete upplevt osäkerhet över dina språkfärdigheter i svenska? Om ja, nämn någon sådan situation.

Språkfärdigheter i undervisningssituationer och i möten med eleverna

16. Svara på följande frågor genom att välja det alternativ som bäst passar för dig.

- 1= Helt av annan åsikt**
- 2= Delvis av annan åsikt**
- 3= Delvis av samma åsikt**
- 4= Helt av samma åsikt**
- 5= Frågan är inte relevant för mig ***

	1 i	2 i	3 i	4 i	5 i
Det känns lätt att planera svenskspråkig undervisning. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag är van vid att använda olika ord och begrepp på svenska i min undervisning. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag känner att mina färdigheter i svenska är tillräckliga i möten med eleverna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har tillräckliga färdigheter för att möta flerspråkiga elever. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mina elever har kommenterat min användning av svenska. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Om dina elever har kommenterat din användning av svenska, vad har kommentarerna gällt och i hurdana situationer har det hänt? Ge några exempel.

18. Upplever du att det är annorlunda att undervisa elever med flerspråkig bakgrund jämfört med elever med svenskspråkig bakgrund? Ge gärna någon exempel.

19. Hurdana metoder använder du/har du använt för att lära dig själv eller repetera centrala ord och begrepp på svenska i ditt arbete? Ge några exempel.

Språkfärdigheter i samarbete med kollegor och vårdnadshavare

20. Svara på följande frågor genom att välja det alternativ som bäst passar för dig.

- 1= Helt av annan åsikt**
2= Delvis av annan åsikt
3= Delvis av samma åsikt
4= Helt av samma åsikt
5= Frågan är inte relevant för mig *

	1 	2 	3 	4 	5 
Det har varit lätt för mig som andaspråkstalare att komma in i arbetsgemenskapen i en svenskspråkig skola. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det finns en förståelse i skolans arbetsgemenskap för varierande kunskaper i svenska. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har fått stöd av mina kollegor gällande svenska språket på arbetet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min bakgrund som andaspråkstalare av svenska har diskuterats med kollegorna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att mina färdigheter i svenska är tillräckliga i möten med vårdnadshavare. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min bakgrund som andaspråkstalare av svenska har diskuterats med vårdnadshavare någon gång. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Om din bakgrund som andraspråkstalare av svenska har diskuterats med kollegor eller vårdnadshavare, i hurdana situationer har det hänt? Hur har du upplevt situationerna? Ge några exempel.

22. Har du ännu något att tillägga eller kommentera? Här kan du fritt skriva om temat eller kommentera enkäten.

Här kan du även berätta om du har erfarenhet av att använda även andra språk än svenska i ditt arbete.