

HURDAN ÄR ”EN BRA (SVENSK)LÄRARE”?

Elevernas åsikter om en bra språklärare

Pro gradu-avhandling
i nordisk filologi
vid Jyväskylä universitet
Våren 1999

Anu Pärnänen

| | |
|---|----------------------------------|
| Humanistiska fakulteten | Institutionen för nordiska språk |
| Författare Pärnänen Anu | |
| Titel Hurdan är "en bra (svensk)lärare"? Elevernas åsikter om en bra språklärare | |
| Ämne Nordisk filologi | Typ av avhandling pro gradu |
| Avhandlingen färdig våren 1999 | Antalet sidor 90 |
| <p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna pro gradu-avhandling är att kartlägga elevernas åsikter om en bra (svensk)lärare. Lärarskapet betraktas ur fem olika synvinklar: lärarens språkförmåga, undervisningsfärdighet, personlighet, relationer till elever och lärarens yttre väsen. Elevernas åsikter jämförs vidare med uppfattningarna inom litteraturen.</p> <p>Materialet består av 340 elevernas svar som samlades med hjälp av ett frågeformulär i S:t Michel under maj 1998. Hälften av eleverna, alltså 170, går i åttonde klass på högstadiet och den andra hälften går i andra klass i gymnasiet. Flickorna är lika många som pojkarna. Eleverna delas in i fyra grupper enligt klassnivå och kön. Formuläret innehåller både alternativa och öppna frågor. De öppna frågorna betonas för att ge eleverna en möjlighet att uttrycka sig med egna ord. Svaren samlas ihop och grupperas i avsikt att ta reda på möjliga skillnader mellan grupperna. Slutligen försöker jag forma en helhetsbild av en bra svensklärare på grund av elevernas svar samt uppfattningarna som presenteras i teoridelen.</p> <p>I teoridelen behandlar jag språkinläring och de faktorer som påverkar denna komplexa process. Ytterligare tar jag upp några centrala begrepp om undervisningen och speciellt om språkundervisningen. Egenskaperna av en bra lärare betraktas närmare samt lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet.</p> <p>Enligt eleverna är en bra lärare behörig, uppmuntrande, motiverande, schyst och han har sinne för humor. Dessa egenskaper är de viktigaste. Vidare är han ung, avspänd, skojig och effektiv. Av de fem elementen uppskattar eleverna mest lärarens goda relationer till sina elever. En bra relation innebär bl.a. att läraren lyssnar och förhåller sig opartiskt till alla. I allmänhet spelar de yttre egenskaperna ingen roll på tal om bra lärarskap. Skillnaderna mellan elevgrupperna är relativt små, gymnasisterna uppskattar mera undervisningsfärdighet medan högstadieelever betonar personlighet. Elevernas åsikter får stöd av litteraturen.</p> | |
| Uppslagsord språkinläring, läraregenskaper, enkätundersökning, elevattityder | |
| Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto | |
| Övriga uppgifter | |

INNEHÅLL

| | |
|---|----|
| I INLEDNING | 1 |
| II TEORIDEL | 2 |
| 1 SVENSKA I FINLAND | 2 |
| 2 SPRÅKINLÄRNING | 4 |
| 2.1 Olika typer av språkinläring | 4 |
| 2.2 Faktorer som påverkar inläring | 5 |
| 2.2.1 Modell av faktorer | 5 |
| 2.2.2 Motivation | 7 |
| 2.2.3 Attityder | 9 |
| 2.3 Input | 9 |
| 3 OM UNDERVISNING | 10 |
| 3.1 Förr och nu – om lärarskapets historia och nuläge | 10 |
| 3.2 Allmänna undervisningsprinciper | 12 |
| 3.3 Om olika undervisningsmetoder | 13 |
| 3.4 Svenskundervisningens målsättningar | 14 |
| 4 EGENSKAPER AV EN BRA LÄRARE | 16 |
| 4.1 En bra lärare idag | 16 |
| 4.2 Två uppfattningar om en bra lärare från 60-talet | 17 |
| 4.3 Språkförmåga | 19 |
| 4.4 Undervisningsfärdighet och –stil | 20 |
| 4.5 Personlighet | 24 |
| 4.6 Relationer till elever och lärarens roller | 25 |
| 4.7 Lärarens yttre väsen | 27 |
| 5 OM LÄRARUTBILDNING | 28 |
| 5.1 Lärarutbildningen vid Jyväskyläs universitet | 29 |
| 5.1.1 Utbildningens målsättningar | 29 |
| 5.1.2 Utbildningens innehåll | 30 |
| 6 MATERIAL OCH METOD | 31 |
| 6.1 Problemställningar | 31 |
| 6.2 Material | 32 |
| 6.3 Problem med undersökningen | 33 |
| 6.4 Metoder | 34 |
| III ANALYSDEL | 35 |
| 7 ELEVERNAS ATTITYDER MOT SVENSKA | 35 |
| 7.1 Grupp A | 36 |
| 7.2 Grupp B | 37 |
| 7.3 Grupp C | 38 |
| 7.4 Grupp D | 39 |
| 7.5 Sammanfattning | 40 |
| 8 LÄRAREGENSKAPERNAS FEM VIKTIGASTE | 42 |
| 8.1 Flickor i jämförelse med pojkar | 42 |
| 8.2 Alla fyra grupper | 44 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 9 SPRÅKFÖRMÅGA | 45 |
| 9.1 Grupp A | 46 |
| 9.2 Grupp B | 47 |
| 9.3 Grupp C | 48 |
| 9.4 Grupp D | 49 |
| 9.5 Sammanfattning | 50 |
| 10 UNDERVISNINGSFÄRDIGHET OCH –STIL | 52 |
| 10.1 Grupp A | 52 |
| 10.2 Grupp B | 54 |
| 10.3 Grupp C | 55 |
| 10.4 Grupp D | 56 |
| 10.5 Sammanfattning | 57 |
| 11 PERSONLIGHET | 59 |
| 11.1 Grupp A | 60 |
| 11.2 Grupp B | 61 |
| 11.3 Grupp C | 62 |
| 11.4 Grupp D | 63 |
| 11.5 Sammanfattning | 64 |
| 12 RELATIONER TILL ELEVER | 66 |
| 12.1 Grupp A | 67 |
| 12.2 Grupp B | 68 |
| 12.3 Grupp C | 69 |
| 12.4 Grupp D | 70 |
| 12.5 Sammanfattning | 71 |
| 13 DET YTTRE VÄSENDET | 73 |
| 13.1 Grupp A | 74 |
| 13.2 Grupp B | 75 |
| 13.3 Grupp C | 76 |
| 13.4 Grupp D | 77 |
| 13.5 Sammanfattning | 77 |
| 14 DISKUSSION | 80 |
| IV SLUTORD | 85 |
| LITTERATUR | 86 |
| BILAGA | 89 |

I INLEDNING

Språkinlärning har under de senaste årtiondena varit föremål för intresse och forskning av otaliga lingvister. Man har försökt redogöra för språkinlärningens komplicerade process ur flera olika synvinklar och resultatet har blivit att inlärningsprocessen påverkas av många olika faktorer. För en blivande lärare skulle det vara viktigt att veta om dessa faktorer för att kunna underlätta eller effektivisera inläringen. Det skulle vara nyttigt för eleverna också. Det som är överraskande är att största delen av dessa undersökningar har skrivits av lärare eller lärarutbildare eller andra på området utan att fråga vad de som ligger i kärnan i all undervisning – eleverna – tycker och tänker. Forskarnas åsikter grundar sig på kunskaper om didaktik, pedagogik, psykologi, sociologi och så vidare, elevernas däremot på praktik. Man får inte glömma bort elevernas åsikter – de kan ge sådan information som man inte annars kan få.

Denna pro gradu-avhandling handlar om elevernas åsikter om ett element av språkinlärningen: lärarfaktorerna. De är bara en del av processen men en del som intresserar mest en blivande språklärare i svenska och engelska. Jag har tagit med fem teman: språkförmåga, undervisningsfärdighet, personlighet, relationer till elever och yttre väsen. Meningen är att behandla lärarfaktorer mångsidigt. Det sista temat har tagits med av nyfikenhet för att se hurdana reaktioner det väcker.

Syftet med arbetet är att redogöra för elevernas tankar och åsikter om en bra (svensk)lärare. Jag har satt ”svensk” inom parentes därför att dessa egenskaper passar också för andra språklärare. Ytterligare kartläggs elevernas attityder mot svenska som skolämne. Åsikterna jämförs också med uppfattningarna inom litteraturen. Jag försöker forma en helhetsbild av en perfekt (svensk)lärare. Det är värt att hålla i minnet att det inte finns några standarder för en bra lärare, utan alla har sina åsikter som kan variera väldigt mycket och på sätt och vis har alla rätt. Man får inte heller glömma att de vuxna naturligtvis har mera kunskaper, mera livserfarenhet, men elevernas åsikter kan hjälpa t.ex. att förbättra atmosfären i klassrummet eller motivationen att studera svenska.

Materialet består av 340 elevers svar. De samlades i form av en frågeblankett under maj 1998 i S:t Michel. Med blev 170 högstadiel elever i åttonde klass och 170 gymnasister i andra klass, 170 flickor och 170 pojkar. Informanterna delades in i fyra grupper enligt följande: flickorna i åttonde klass bildar grupp A, pojkarna i åttonde klass grupp B, flickorna i andra klass grupp C och pojkarna i andra klass grupp D. Enkäten bestod av alternativa och öppna

frågor. Svaren samlas ihop och grupperas för att konstruera en idealtyp. Jämförelser utförs mellan klassnivåer och kön och mellan elevernas åsikter och uppfattningarna i teoridelen.

I teoridelen diskuteras först svenskans ställning i Finland i kapitel 1. Därefter presenterar jag språkinläring och olika faktorer som påverkar den, bl.a. motivation, attityder och input, i kapitel 2. Kapitel 3 rör sig om undervisningen i allmänhet och noggrannare språkundervisningen. Sedan tar jag upp läraregenskaperna i kapitel 4 där jag behandlar de fem invalda temana i tur och ordning samt redogör för några uppfattningar om en bra lärare från 60-talet. I kapitel 5 presenterar jag lärarutbildningen med dess målsättningar och innehåll och koncentrerar mig på lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet. Kapitel 6 består av närmare beskrivningar av material och metoder.

I analysdelen framskrider jag tema för tema och grupp för grupp. Först berättar jag om elevernas attityder mot svenska (kapitel 7) och i kapitel 8 redogör jag för de fem viktigaste egenskaperna av en bra lärare enligt eleverna. De följande fem kapitlen handlar om elevernas åsikter om de fem temana: språkförmåga (kapitel 9), undervisningsfärdighet (kapitel 10), personlighet (kapitel 11), relationer till elever (kapitel 12) och lärarens yttre väsen (kapitel 13). I det sista kapitlet diskuteras hur den uppstådda bilden motsvarar uppfattningarna inom litteraturen och hur lärarutbildningen svarar på dessa krav.

II TEORIDEL

1 SVENSKA I FINLAND

Finska och svenska har talats jämsides i Finland i femhundra år (Solstrand 1983: 145). Dagens situation mellan språken är lugn om man påminner sig hur det har varit tidigare.

Svenskt inflytande har man haft i Finland redan under förhistorisk tid, förbindelserna mellan svenskar och finländare blev bara mångsidigare under de följande århundradena. Alla var inte fredliga. De två folken har krigat mot varandra samt tillsammans mot andra. Det språk som har dominerat har varierat, starkast var svenskans ställning under den s.k. svenska tiden (→1809). Det svenska arvet är rikt: språkets inflytande nådde det kulturella, ekonomiska och kyrkliga livet, för att inte glömma bort domstols- och skolväsenden. Missnöje med språksituationen kom från båda sidorna, och resultatet blev två språkstrider, på 1880- och 1920-talet. Även om det står i regeringsformen från år 1919 att ”finska och svenska äro republikens nationalspråk”, blev språkfrågan inte löst förrän i språkfreden år

1940. Vinterkriget enade folket på ett sätt som aldrig tidigare. (Nyberg 1983: 19ff.) Efter det har vårt land haft tvåspråkig identitet.

I dag är språkens ställning garanterad med två centrala lagar: språklagen och den vidhängande lagen om tjänstemännens språkkunskaper. Grunden för språkliga rättigheter ligger i grundlagen som säger att finska och svenska är likvärdiga språk och att var och ens rätt är att i egen sak använda sitt eget språk hos domstol och andra myndigheter. Det svenska språket är alltså inte ett minoritetsspråk, även om det är bara cirka 6 % av Finlands befolkning som har svenska som modersmål. (Vad säger lagarna 1996: 4-5.) Ytterligare sägs det i grundskolelagen att läroplanen bör innehålla det andra inhemska språket (Suomen Laki II 1997 : 597).

Söderhielm (1994: 23) säger klokt om språkdebatten i dag att man inte borde dramatisera svenskproblemet i Finland, att man i stället borde ta fasta på den grundmentalitet som är och borde vara gemensam för alla finländare oberoende av språk. Enligt honom hände det två nationellt prestigefyllda fenomen av tolerans och frisinne år 1994: först röstade närapå halva Finlands folk på en finlandssvensk kandidat i presidentvalet, därefter fick ishockeylandslaget en rikssvensk tränare. Dessa borde berätta om folkets öppnande ögon.

Attityderna mot det svenska språket och finlandssvenskarna har undersökts relativt mycket på 90-talet. Till exempel skriver Erik Allardt (1997: 39-42) om en surveyundersökning om den finskspråkiga befolkningens inställningar som låtits utföra av Folktinget. Konklusionerna var bl.a. att en klar majoritet av finländarna förhåller sig positivt; det svenska språket ansågs vara både viktigt och nyttigt för landet. Majoriteten önskade också att det svenska språket och kulturen i vårt land bibehålls.

Uppenbarligen är det just skolan och ”tvångsvenskan” som väcker de häftigaste opinionerna. Enligt Herberts och Landgårds (1992: 13) gör själva tvånget språkinläringen motbjudande. Om språket däremot skulle vara valfritt skulle motivationen öka och de som verkligen vill skulle faktiskt lära sig språket. Attityden gentemot språket och indirekt mot finlandssvenskarna skulle också förbättras. Dessa forskare undersökte svenskan i den finska grundskolan och hittade följande argument:

MOT

- ◆ ja till valfriheten – nej till tvång
- ◆ många elever klarar inte av att läsa två språk

- ◆ andra språk är viktigare
- ◆ från integrations och internationaliserings synpunkt är svenska onödigt
- ◆ svenskan är inte en nyckel till andra språk
- ◆ politiska skäl: finlandssvenskarna = Svenska Folkpartiet
- ◆ ”procenttänkandet”: ”minoriteten skall ha det som på minoriteten ankommer men inte mera”
- ◆ finlandssvensk överklass: rika = mäktiga
- ◆ landet är finskt och ingenting annat
- ◆ ”Sverige-komplex”

FÖR

- ◆ Finland officiellt ett tvåspråkigt land (historiskt, kulturellt, juridiskt)
- ◆ Svenskan är en bro till Norden (ekonomiskt, kulturellt, politiskt): nordisk samhörighet och samarbete
- ◆ Obligatorisk svenska, men varför uttrycket ”tvångsvenska”? → det finns andra obligatoriska ämnen också; svenska hör till allmänbildningen

Argumenten för och emot svenska som ett obligatoriskt språk går ofta parallellt. Många har talat för tvåspråkighet också i fortsättningen och för svenskans viktiga roll i det nordiska samarbetet. Men en del har med de här argumenten som bas talat för obligatorisk svenskundervisning medan andra av samma skäl talat mot detsamma. (Herberts och Landgårds 1992: 12-33, 34-52, 68.)

2 SPRÅKINLÄRNING

2.1 Olika typer av språkinläring

Att vilja lära sig är ett fundamentalt behov som bäst ses i unga barn. De kan ta glädje i inläringen, de är nyfikna, vetgiriga och entusiastiska. I skolan borde man kunna ta väl vara på och utveckla de här positiva förutsättningarna. Det är skolans uppgift att åstadkomma ”inläring” hos eleverna och inte hurdan som helst inläring utan inläring av så hög kvalitet och så stor kvantitet som möjligt. För att nå detta använder vi undervisning. En lärare kan dock inte åstadkomma inläring i sig eller tvinga kunskaper och färdigheter på en elev, men det är möjligt att underlätta inlärningsprocessen. (Ericsson 1989: 18.) Därför är det viktigt för varje lärare att ha baskunskaper om

inlärningsprocessen och de faktorer som påverkar den. Detta gäller säkert alla skolämnen och deras lärare.

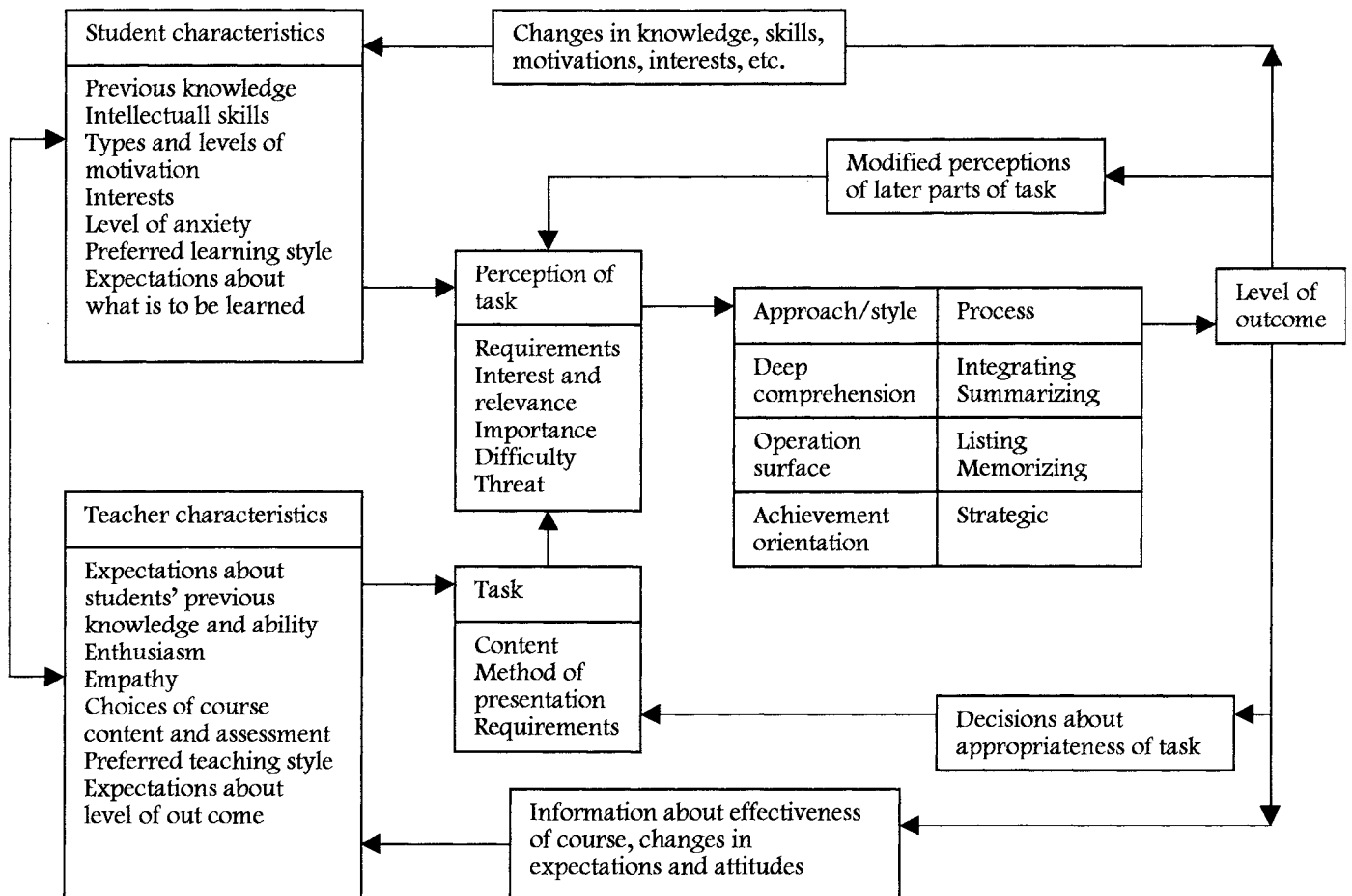
Språkforskaren Vivian Cook (1991: 1) säger att om en lärare inte förstår varför människorna har ett behov att lära sig andra språk eller hur kunskaperna lärs in, kommer han alltid att vara mindre effektiv än vad han kunde vara. Kunskaper om språkinläring är ett värdefullt komplement till lärarens andra färdigheter. I detta kapitel ska jag kort behandla några väsentliga begrepp.

Den första indelningen görs mellan första- och andraspråksinläring. Med den förra menar man det språk ett barn lär in innan något annat språk har etablerats. Det gäller också parallell inläring av två språk, t.ex. om familjen är tvåspråkig. Resultatet blir då svenska som första språk. Om den senare talar man då ett språk lärs in först sedan ett (eller flera) språk har blivit ordentligt etablerat, det kan vara fråga om det andra, tredje eller senare språk. Andraspråksinläringen och främmandespråksinläring delas vidare in i informell, då inläringen sker på egen hand i målspråksmiljön, och formell, då inläringen sker med hjälp av undervisning antingen i målspråksmiljön eller utanför den. Resultaten blir svenska som andra språk respektive svenska som främmande språk. (Viberg 1987: 9-11.) Den inläring som studeras i detta arbete är formell främmandespråksinläring utanför målspråksmiljön.

2.2 Faktorer som påverkar inläring

2.2.1 Modell av faktorer

Först på 80-talet började man så småningom bli intresserad av att forska i omgivningens påverkan på inläringen; tidigare stod inläraren på fokus. De flesta forskare på detta område har formulerat sina egna faktorlistor, men det finns vissa stora linjer som är gemensamma för alla, t.ex. skillnaden mellan omgivningens påverkan och inlärarens egenskaper. I följande schema kan man se olika faktorer som påverkar inläringen. Som vi ser är inläringen inte alls en enkel process utan vid den måste man beakta dess mångsidighet. I detta kapitel går vi genom några egenskaper av inlärare, men senare ligger tyngdpunkten på läraregenskaperna.



Figur 1 Faktorer som påverkar inläringen (enligt Entwistle 1988: 247)

Burt och Dulay (1981: 177) talar om "en dubbelriktad väg", som innehåller två dimensioner:

- I inlärnarna + deras mentala och fysiska maskineri
- II omgivningen, dvs. läraren, klassrummet, samhället

De genomförde en undersökning om de drag i omgivningen som stärker inläringen av ett språk och kom bl.a. på att en naturlig språkomgivning där kommunikation betonas är nödvändig, att kommunikativa interaktioner måste anpassas till inlärarens språkutvecklingsnivå, att målspråkets input måste vara begriplig för inlärare och att inlärare måste koncentrera sig på och skaffa det språk och den dialekt vars talare de identifierar sig med, dvs. att språkets källa har betydelse. Inlärare använder olika "modeller": lärare, föräldrar, kompisar – man lär sig i olika mån från olika modeller. (Burt och Dulay 1981: 178-186.)

Ericsson (1989: 21) talar i sin tur om lärarfaktorer, elevfaktorer, inlärnings- undervisningssituation, läromedel och läroplan. Lärarfaktorer innehåller kunskaper i aktuellt ämne, i pedagogik, psykologi och andra beteendevetenskaper, kunskaper om eleverna och undervisningsmetoder, personlighet och undervisningsstil och grundläggande värderingar och attityder. Elevfaktorer är bl.a. motivation, personlighet, intelligens, och med situationen menar man t.ex. rum, tid och emotionellt klimat.

Nuförtiden har inläraren en aktivare roll än tidigare; därför är det naturligt att forskningen koncentrerar sig på inläraren. Det finns vissa faktorer inom inläraren som påverkar inlärningsprocessen. Dessa är ålder, personlighet (extroverta – introverta, risktagare; sådana här egenskaper är dock väldigt svåra att mäta), självförtroende, hämningar och ångslan som kan hindra processen och empati, vilken betyder främst tolerans för oklarheter och tvetydighet i kommunikativa situationer. Angående ålderns betydelse är den allmänna uppfattningen att ju yngre man lär sig, desto bättre man blir. Om ångslan sägs det också att ett visst mått av oro kan ge den extra skärpan som krävs för att klara sig väl. (Linnarud 1993: 78-88.) Delvis samma faktorer har Larsen-Freeman och Long (1991: 206-215), som nämner ålder och den kritiska perioden, anlag för språk, motivation och attityder, personlighet, inlärares kognitiva stil, som kan vara antingen analytisk eller holistisk, och inlärningsstrategier. Krashen och Terrell (1983: 39-48) tyckte vidare att det första språket samt rutiner och fraser som man minns som sådana påverkar processen. De talar om den individuella variationen, dvs. att det finns tre olika slags monitoranvändare: överanvändare, som använder den hela tiden; underanvändare, som inte alls använder den och optimala användare, vars kommunikation inte påverkas av monitorn.

2.2.2 Motivation

Motivation innefattar viljan att lära sig samt den grad av ansträngning som läggs ner på uppgiften (Viberg 1989: 102). Gardner (1985: 10-11) talar om viljans och besvärets kombination för att nå någonting, för att lära sig ett språk, samt gynnande attityder mot språkinläring; han framhäver att det inte räcker med vilja eller positiv inställning utan dessa formar tillsammans motivationen. Motivation kommer fram framför allt genom uppförandet: man kan se den i individens urval, i varaktighet och nivå av prestation samt i aktivationsnivå, då motivation ses som ett psykologiskt fenomen. Vissa topperfarenheter och –prestationer kommer från fullkomlig koncentration på uppgiften. (Kuusinen 1991: 196.)

Det finns olika typer av motivation. Med integrativ motivation menar man viljan att lära sig ett språk för att kunna sällskapa med talare av målspråket och bli accepterad av dessa. Instrumentell motivation betyder att intresset är rent praktiskt; man studerar ett språk för att få bättre jobb, kunna läsa facklitteratur osv. Ofta har man kommit till det resultatet att det är integrativ motivation som bäst befrämjar inläringen på lång sikt. (Viberg 1989: 102.) Cook (1991: 72) säger att båda typerna är viktiga, och att den ena inte åsidosätter den andra.

Läraren har en viktig roll när det gäller motivation. Man måste kunna analysera och beskriva motivation för att kunna uppmuntra och skapa den där den saknas (Linnarud 1993: 89). Ausubel et al. (1978: 430- 431) räknar upp sätt att öka elevmotivationen:

- ◆ motivation är lika mycket inläringens orsak som verkan. Med andra ord borde läraren inte vänta att motivation utvecklas innan inläraren, eleven, har styrts till inlärningsaktiviteter
- ◆ läraren bör definiera den givna uppgiftens mål så noggrant som möjligt
- ◆ läraren bör utnyttja existerande intressen och motivationer fullkomligt
- ◆ läraren bör väcka intellektuell nyfikenhet, använda uppseendeväckande material och planera lektionerna
- ◆ läraren bör ge uppgifter som passar elevens nivå
- ◆ läraren bör hjälpa eleverna att sätta realistiska mål och att utvärdera sin utveckling samt ge informativ feedback
- ◆ läraren bör ta hänsyn till utvecklingsförändringar och individuella skillnader.

Lee (1983: 4-5) påpekar att undervisningen är konst: till exempel är det klart att all sorts framgång oberoende av motivationstyp är värd beröm och beröm motiverar. Men några elever behöver mera beröm än andra – hur kan läraren veta detta? Lee fortsätter att det är väldigt svårt att göra lektionerna intressanta och njutbara så att motivationen håller sig hög. I alla fall påstår Lee att ”half of the battle for the language learners interest and attention has been won or lost before the teacher enters the room”. Förstås är detta en grov generalisering och man borde inte underskatta verkan av yttre faktorer.

2.2.3 Attityder

Attityden är en värderande reaktion till referenten eller till attitydsobjektet. Den baserar sig på individens föreställningar och åsikter om referenten. Attityderna har alltså ett objekt som kan vara antingen abstrakt eller konkret. Attityderna har också olika komponenter: den kognitiva som pekar på individens föreställningsstruktur, den affektiva som innehåller de emotionella reaktionerna och den konativa som betyder att individen har en tendens att bete sig i enlighet med attitydsobjektet. (Gardner 1985: 8-9.)

Attityder grundläggs tidigt. De resulterar från föräldrarnas och kompisarnas inflytande eller genom kontakter med personer som är på något sätt ”annorlunda”. (Viberg 1989: 102.) Andra faktorer är bl.a. skillnader mellan könen, ålder, annan utbildning – alla dessa kan påverka. När det gäller just språkinläring, kan man ha attityder mot a) språkinläring i allmänhet eller mot b) den andra språkgemenskapen. (Gardner 1985: 39, 42.) Enligt Viberg (1989: 102) är attityderna mot den grupp som talar målspråket de viktigaste. De attityder som inläraren tror att målspråkstalare har mot den grupp som inläraren tillhör samt de attityder inläraren har mot den egna gruppen påverkar också.

En hög motivation och en positiv attityd kan växa fram på grund av en känsla av att lyckas. Därför är det väldigt viktigt att det finns en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassrummet. (Linnarud 1993: 93.) Detta är någonting som läraren kan påverka. Men det är svårt om inlärarna redan har starka negativa attityder. Språkinläringen kan vara en emotionell erfarenhet och de negativa attityderna kan härstamma från erfarna frustrationer och de positiva från framgång (Gardner 1985: 106).

2.3 Input

Med begreppet input eller inflöde menar man det språk som är riktat till inläraren av en infödd talare av språket, en lärare eller av en annan inlärare. Den kan ha olika former, t. ex. i naturliga sammanträden eller i formella instruktioner. Input har en central roll inom inlärningsstudier. Den fråga som speciellt är av intresse är om inputen formar och kontrollerar inläringen eller om den enbart agerar som en utlösare? (Ellis 1986: 127, 12.)

Motherese/caretakerese, foreigner talk och teacher talk är alla former av input. De används i olika situationer; den första med barn som lär sig sitt första språk, den andra med

utlänningar som vill lära sig ett främmande språk och den tredje med eleverna i klassrummet. Från detta arbetes synpunkt är teacher talk, TT, det väsentligaste. I klassrummet är det framför allt läraren som är inputens källa. Man får dock inte glömma bort böcker, inspelningar, videoband osv.

TT skiljer sig från infödda talares språk på många olika nivåer. Typiska drag av TT är att det förekommer formella anpassningar på varje nivå (modifikationer av lexikon, grammatik, uttal) och att talet innehåller vanligtvis inga ogrammatiska modifikationer. Det förekommer interaktionella anpassningar, t.ex. upprepningar, eggelser, uppmuntran och expansioner. TT är grovt taget likadant med foreigner talk, FT. Den största skillnaden är att TT innehåller mest "en-till-många" –interaktioner medan det i FT är mest fråga om "en-till-en" –interaktioner. (Ellis 1986: 145-146.) Resultatet blir i alla fall en förenklad form av målspråket. Lärarens uppgift är att optimera elevernas förståelse genom att använda "teacher talk" eller genom att "tala som en textbok", men det kan hända också att läraren talar "hyperkorrekt", vilket kan orsaka problem för eleverna i att förstå andra språkbrukare. (Håkansson 1986: 83, 96.) Den intressanta frågan lyder just att hur läraren kan bestämma nivån av anpassningar (Ellis 1986:146). Linnarud (1993: 99) och Ellis (1986: 12) framhäver att en förenklad input inte räcker utan den måste vara lagom svår för att inläringen kan ske. Linnarud tycker att TT är ett försök att kombinera dessa två. Jämfört med till exempel bandinspelningar eller videofilmer är lärarens input viktigare eftersom den är anpassad till rätt nivå för eleverna.

Input kan befrämja inlärarens utveckling på många olika sätt. Den bjuder färdiga "chunks of language", språkbitar, för att minnas och senare analyseras. Den hjälper inlärarens att bygga vertikala strukturer, dvs. språkbitar lånade från den föregående diskursen. Inputen ger speciella grammatiska former som modeller, som ofta blir upprepade. Inputen bör vara ett steg framför inlärarens existerande kunskaper. Då talar man om begriplig input. Inputen bjuder också ett korrekt affektivt klimat för att försäkra att inputen blir "intake" eller intag. (Ellis 1986: 161.)

3 OM UNDERVISNING

3.1 Förr och nu – om lärarskapets historia och nuläge

Läraryrket har gått igenom enorma förändringar under de sista decennierna, och man behöver inte vara en siare för att kunna säga att samma linje kommer att fortsätta. Man

behöver inte gå och fråga sina föräldrar – skillnaderna till dagens skola är väldigt stora, det räcker att erinra sig sina första år i skolan. Det är inte längre bara enkelriktad kommunikation, och relationen mellan lärare och elev håller på att förändra från lärarstyrd situation till lärare-elev –interaktion, där alla viktiga beslut fattas tillsammans (Rivers 1983: 124, 192). Läraren borde ta hänsyn till individen, han borde vara sensitiv för individens behov och intressen och diskutera mera med sina elever. Samma idéer ligger till grunden för Koros (1994: 103, 116-118) åsikter tio år senare: han betonar också interaktion, och säger att lärare inte längre är inlärningshändelsens mittpunkt. Han fortsätter att skolans verksamhet håller på att förändras från undervisning till att understödja inläringen, där lärarens uppgift är att sysselsätta elevernas tänkande och att rikta det enligt målsättningen. Kari (1994: 162) talar i sin tur om ”en humanistisk läraridé”; med den menar han en lärare som fördjupar sig i andra människor och är intresserad av dem; en lärare som är godkännande och empatisk i sina relationer till andra och som vid behov kan ge efter för att hjälpa andra att växa, lära och bli någonting. Till detta hör också att läraren låter eleverna fritt uttrycka sina känslor, han ger ansvar och frihet att arbeta, han litar och lyssnar på sina elever samt lämnar utrymme för olika slags svar och framhäver inte bara det rätta. Denna modell bygger mera på vad läraren är än på hurdana metoder han använder.

Tabell 1 Undervisningens målsättningarna genom årtiondena i den finska skolan, enligt Kari (1994: 13) (egen översättning)

| | KOGNITIVA MATERIELLA | KOGNITIVA FORMELLA | AFFEKTIVA | FUNKTIONELLA |
|----------------------|-------------------------|---|--|----------------------------------|
| UNO | U | Förståelse | Religiositet | Arbeten |
| CYGNAEUS | N | Vakenhet | | Handarbeten |
| 1860 → | D | Tillämpning Vänjande | | (nytta) |
| J.V. SNELLMAN | | Arbete och | Nationalitet | |
| 1860 → | E R | Ansträngning Uppfostran Nytta | Religiositet | |
| MIKAEL SOININEN | V | Tysthet Apperception (helhet) | Undervisningen bör väcka känsla Patriotism | Arbete (disciplinätgard) |
| 1900 → | | Vård | Socialhet | Lek |
| AUKUSTI SALO | I | Fostran | Sedlighet | Sång |
| 1920 → | S N | angående Hela människan | Religiositet | Gymnastik Handarbete Hälsa |
| MATTI KOSKENNIEMI | I | Nationalitet Mottaglighet Samarbete | Socialhet | Yrkesorientering |
| 1944 → | N G | Företagsamhet Självständiga studier | | |

Idag räcker det inte att behärska det ämne man lär ut, utan en lärare måste veta om mycket annat. Målsättningarna har förändrats som man kan se av tabell 1 ovanför.

Materiella målsättningar är undervisningsinnehåll som hör till läroplanen, med affektiva menas känslomässiga målsättningar. (Kari 1994: 13.) Olai Wallin, lektor vid Jyväskylä seminarium, skrev den första finska didaktiska läroboken år 1883. I den krävde han följande egenskaper av blivande lärare: man måste vara både kroppsligt och mentalt frisk, som fostrare måste man vara "sedligt övertygad", vidare måste man uppriktigt älska ungdomar, ha "ett fromt kristet sinnelag", vara nykter och ha anlag för yrket. Och en av de viktigaste var förstås "den inre kallelsen", som också betyder att man ständigt måste utveckla sig. (Kari 1991: 135-136.) I viss mån är de här egenskaperna fortfarande viktiga, läraren ställer ju upp en modell för sina elever, och nuförtiden betonar man mer och mer att läraren måste följa med sin tid.

Lärarens befattningsbeskrivning har alltså förändrat sig väldigt mycket. I början av 70-talet förutsade man att gemensam planering mellan lärare och mellan lärare och elever kommer att öka, och att läraren inte längre bara är en källa för information, utan han stimulerar eleverna och leder deras studier i allmänhet. Man tänkte också att gruppstorlekar och lektionernas längd blir mer flexibel. Utveckling mot dessa riktningar har nog skett. På 80-talet började man framhäva värdet av lärarens personliga inverkan i skolans interaktionssituationer, och redan då såg man hur viktigt det är att kunna underhålla goda människokontakter och att agera empatiskt. Speciella förändringar i ämneslärarens befattningsbeskrivning var samarbete med andra ämnen, ansvar för framgång av hela skolsamfundet, att lärarrollen vidgades samt närmade sig klasslärarens roll. (Lahdes 1986: 377-379.)

3.2 Allmänna undervisningsprinciper

Ericsson (1989: 129-130, 137) definierar några allmänna principer som gäller bra också för undervisning i främmande språk. Undervisningen bör anpassas till elevernas ålder, mognad och intressen och hela personligheten bör tränas: huvud, hand och hjärta. Elevaktivitet är viktig; eleverna lär sig bäst genom att göra själva. Samtliga sinnen bör också tränas, till exempel genom rytmik och konstnärlig skolning. Kreativiteten betonas. Ericsson introducerar ett grundläggande begrepp för undervisningen, nämligen MAKIS, vilket står för Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete. Vidare konstaterar han att lärarens attityd gentemot eleverna har en stor betydelse. I alla fall är varje lärare en

produkt av många komplicerade påverkande faktorer: sociala koder, konventioner, fördomar, värderingar, attityder – därför har varje lärare sin egen människosyn som påverkar undervisningen.

3.3 Om olika undervisningsmetoder

Det är bra för en lärare att vara medveten om olika metoder, även om det enligt dagens uppfattningar om inläringen är mera så att varje blivande lärare bygger sin egen kunskap på grundval av sin egen identitet (Kari 1994: 150). Ericsson (1989: 22) säger att läraren måste känna till och kunna använda sig av varierande metoder. Han fortsätter att metoder dock endast utgör medel för att åstadkomma inläring och de inte får bli självändamål.

Jag skall nu kort nämna några välkända metoder som har använts just i språkundervisning. På 60- och 70-talet talade man t.ex. om Lozanovs suggestopedi, som betonar miljöns påverkan; Currans "Community Learning", där elevernas egna yttranden är viktiga; Gattegnos "The Silent Way", där både elever och lärare är tysta och nyckelordet är mogenhet; och Ashers "Total Physical Response", som använder fysiska rörelser som reaktioner. På 80-talet kom några nya på bilden: t.ex. "Autonomous Learning", som framhäver elevernas ansvar och själva processen; "Total Immersion", då andra ämnen i skolan lärs ut på ett främmande språk; den audio-lingvala metoden med aktiv muntlig språkträning; CC "cognitive communication"/ "collect-combine" –metoden, som betonar igen elevaktivitet; och Krashens "The Natural Approach", som bygger på de fem hypoteserna. (Ericsson 1989: 153-171.) Som vi ser finns det otaliga metoder som alla betonar olika saker i undervisningen. Hittills har man inte utvecklat en metod som klart skulle bräda de andra.

McArthur (1983: 103-105) delar metoderna i grammatik-översättning -metod, direkt, strukturell, situationell och kommunikativ metod. Metodfrågan kan studeras genom att observera lärarindividuens attityder och tekniker, som placerar sig på skalan konservativ – radikal. Mellan de här ytterändarna finns det två olika typer: lärare som i några saker är konservativa och i andra radikala, som kanske inte kan ge några ordentliga motiv för sin verksamhet och lärare som tycker att det inte är nödvändigt att klassificera sig, att "det beror på omständigheterna". Av följande indelningen blir det klar vad de här ytterändarna betyder i praktiken.

Tabell 2 Konservativ vs. radikal position, enligt McArthur (1983: 104-105)

| THE CONSERVATIVE POSITION | THE RADICAL POSITION |
|---|---|
| Explicit grammar | Implicit grammar |
| Deductive classroom work | Inductive classroom work |
| Drills and structures without context | Materials organized in both linguistic and situational contexts |
| A prescriptive view of grammar | A descriptive view of grammar |
| An atomistic and analytical approach to language | A holistic and synthetic approach to language |
| A bias towards the graphic medium (reading and writing) | A bias towards the phonic medium (speaking and listening) |
| A diachronic or historical emphasis, particularly relating to literature and "the classics" | A synchronic or contemporary emphasis, particularly relating to work, holiday interests and culture |
| A preference for teaching formal language styles | A preference for teaching informal language styles |
| An insistence on the value of translation | An insistence on the value of immersion |
| Emphasis on a homogenous 'standard' form of a language | Emphasis on a heterogeneous and varied use of a language |

Trots uppenbara skillnader mellan olika metodologiska principer leder olika metoder till relativt likadana former av klassrumsaktiviteter. Som en följd av detta blir också resultaten likadana. (Ellis 1986: 143.) Det är nog möjligt att undervisa utan en viss metod. I praktiken är det vanligen så att varje lärare "utvecklar" sin egen metod som han tycker fungerar bäst.

3.4 Svenskundervisningens målsättningar

Cook (1991: 112) definierar språkundervisningens målsättningar på följande sätt. Först delar hon målsättningarna in i tre huvudgrupper: lokala, internationella och individuella. De lokala gäller i ett flerspråkigt samhälle (oftast tvåspråkigt) då man försöker undervisa majoritetens språk för minoriteten för att den ska kunna agera på det språket. Undervisningen kan sikta på full tvåspråkighet eller på tvåspråkighet där ena språket dominerar. Internationella målsättningar siktar på språkbruk utanför det egna samhället. Orsakerna för att behöva språket kan variera; ofta är de karriär som kräver något annat språk, högre utbildning, inträde till forskning och information eller resande. Om individuella mål talar man då undervisningens mening är att utveckla inlärarens egenskaper hellre än språket i sig. Individuella målsättningar är bl.a. förståelse för främmande kulturer, förståelse för språket självt, kognitiv träning, allmänna uppfostringsvärden, inläring av språket som ett akademiskt ämne och inläring av språket som social förändring.

Det andra inhemska språket, svenska, kan studeras som A1-, A2- eller B1-språk. Oberoende av veckotimmar eller undervisningens omfattning måste varje finländare med finska som modersmål läsa svenska i någon mån. Meningen med svenskundervisningen är att stärka vårt lands tvåspråkiga kulturidentitet, att erbjuda ett betydande nordiskt kulturkapital och att vidga världsbilden genom att uppfatta landet som ett nordiskt land inom Europa (POPS 1996: 60). Enligt läroplanen för grundskolan från år 1996 är svenskundervisningens allmänna mål att eleven

- ◆ klarar sig på svenska i olika vardagliga kommunikationsuppgifter och –situationer
- ◆ känner till olika kommunikationssätt som är kännetecknande för det svenska språket och den svenska kulturen
- ◆ aktivt kan utveckla sin språkförmåga
- ◆ får information om finlandssvenska, de nordiska länderna, och deras folk och kulturer, och ställer sig fördomsfritt till nordiska kulturer och nordborna
- ◆ utvecklar sina inlärnings- och självbedömningsförmågor och lär sig att ta ansvar för sin inlärnin
- ◆ upplever undervisningen och studierna meningsfulla, upplevelsemässiga och utmanande. (POPS 1996: 60.)

Detsamma gäller för gymnasiet (LOPS 1994: 45).

Målsättningar med B1-svenska som börjats på den sjunde klassen på högstadiet är följande: uttal, betoning, rytm och intonation kommer naturligt och flytande, och eleven känner till kommunikationssätt som hör till dem; eleven förstår lätt, skriven text och kan producera själv en kort text (med hjälpmedel); eleven vet centrala ord, uttryck och strukturer; och eleven har insikter om den finlandssvenska befolkningen och dess kultur samt om de nordiska länderna, deras folk och kulturer. (POPS 1996: 61.)

Målsättningarna med B1-svenska i gymnasiet är att eleven

- ◆ tillfredsställande förstår vardagligt tal med normalt tempo
- ◆ kan klara sig i vardagliga konversationsituationer
- ◆ förstår innehåll av en skriven vardaglig text (med hjälpmedel vid behov)
- ◆ behärskar språkets centrala ordförråd, centrala uttryck och basstrukturer

- ◆ kan producera en kort berättande, skildrande, motiverande eller ställningstagande text (med hjälpmedel vid behov)
- ◆ kan berätta det väsentliga sakinnehållet av vad han hört eller läst
- ◆ behärskar centrala kommunikationssätt som är kännetecknande för det svenska språket och dess kultur
- ◆ har tillägnat sig insikter om de finlandssvenska och de nordiska länderna samt deras folk och kulturer. (LOPS 1994: 46.)

4 EGENSKAPER HOS EN BRA LÄRARE

I detta kapitel går jag först genom myten om en bra lärare, därefter behandlar jag två uppfattningar om en bra lärare från 60-talet, nämligen Martti Haavios och Gilbert Highets som båda var experter på undervisning på sin tid. De två första underkapitlen kan beskriva goda lärare av vilket ämne som helst och inte enbart en bra språklärare. Från och med avsnitt 4.2 koncentrerar jag mig mera på språklärare. Skillnaderna mellan olika språklärare är uppenbarligen så små att litteraturen enkelt behandlar språklärare som en grupp. Det finns alltså inga handböcker för en svensk- eller tysklärare. Därför talas det i fortsättningen om språklärare och inte om svensklärare.

4.1 En bra lärare idag

En bra lärare är lugn, alltid på gott humör och förlorar aldrig tålmodet, han visar aldrig starka känslor. Han är också fördomsfri, attitydlös, och har inga favoriter eller syndabockar. Han kan väcka elevernas intresse för ämnet, och det är alltid tyst och lugnt i hans klassrum. En bra lärare glömmmer ingenting, gör inga misstag och naturligtvis vet han mycket mera än sina elever. Han är objektiv i sin undervisning och lojal i sitt förhållande till sina kolleger. Man måste alltså vara duktigare, klokare, mer perfekt än alla andra, man måste vara en övermänniska.

Så här skildrar Gordon (1979: 20-21) myten om "en bra lärare". Det finns vissa egenskaper som man förenar med bra lärarskap. Alla har säkert haft någon lärare som de har tyckt om på grund av olika saker – det som är viktigt för den ena kan ha ingen betydelse för den andra. Ofta är det så att man formar sitt eget ideal under sin skolgång, på lågstadiet har man kanske bara fem lärare, på högstadiet och i gymnasiet eller yrkesskolan träffar man

ofta lika många lärare som man har olika ämnen. Man får erfarenhet av lärare i olika åldrar, av olika kön och olika personligheter. Och så har varje kompetent lärare sin idealbild av bra undervisning, som han har format under lärarutbildningen eller med åren i praktiken (Lahdes 1994: 40).

McArthur (1983: 84-86) nämner några rekommendationer, några ”medel med vilka en (språk)lärare kan skaffa en viss beväpning mot livets prövningar – en beväpning av professionalism”: egen motivation och självdisciplin, entusiasm, intresse för eleven och inte för forskning, böcker, administration (han framhäver att de som ställer ämnet före elever, borde inte alls undervisa), och grundliga kunskaper om ämnet. Enligt Wragg (1984: 4) är just entusiasm och iver viktiga, ytterligare är bra lärare robusta men schysta, stimulerande, intresserade av elevernas välfärd och de kan sitt ämne. Lärarens vilja att lära känna eleverna är väsentlig och det hela börjar med att läraren snabbt försöker lära sig elevernas namn (Ericsson 1989: 20,22). Ericsson fortsätter att en bra lärare ofta och länge varje gång kan skapa positiva inlärningssituationer. Avgörande för detta är lärarens vilja att respektera varje elev som individ med en unik personlighet. Lahdes (1986: 384) vill tillägga lärarens förmåga att hålla arbetsro, organisera egen och skolans verksamhet och bära ansvar för skolans rutiner.

4.2 Två uppfattningar om en bra lärare från 60-talet

Enligt Martti Haavio (1969: 17 ff) är en bra lärares egenskaper följande:

1. Ett pedagogiskt väsen. Med det menar han främst disciplin. En lärare kan hålla bra eller dålig disciplin, det baserar sig på lärarens egenskaper. Lärarens auktoritet = ”den mentala styrka som utstrålar från honom till klassrummet så att han kan leda den på ett yttre och inre sätt”.
2. Förståelse för elevindivider. En nödvändig förutsättning för att uppfostran lyckas. Problem är bl.a. stora klasser där det är omöjligt att visa hänsyn till alla. Dessutom färgar lärarens egen personlighet hans uppfattningar om andra.
3. En pedagogisk taktfullhet. T.ex. en bra observations- och uppmärksamhetsförmåga, att snabbt hitta rätta reaktionssätt.
4. Kunskapsliv. Med detta menas lärarens intellektuella resurser och krafter, och undervisningsmaterial.
5. Estetiskt liv. En estetiskt rik lärare uppfostrar ungdomen mångsidigare än fattig. Detta hör till bra undervisning så som den intellektuella sidan.

6. En pedagogisk kärlek. a) en naturlig, medfödd kärlek till elever, ett slags "själsfrände" med ungdomar i växande ålder, b) den etiska faktorn: läraren känner ansvar för den etiska uppfostran och för bevarandet och förstärkningen av livsvärden.
7. Tålmod. "Den själsliga balansen som han ständigt visar när han handleder sina elever, speciellt i sin inställning till deras brister och misstag.
8. Rättsinnighet. Angående a) att ge betyg, b) att straffa, c) att i allmänhet förhålla sig till eleverna. Att hålla sina löften.
9. Ödmjukhet. I förhållande till sina egna misstag och brister. Läraren måste uppföra sig respektfullt mot eleverna och inte ha en "jag själv" –attityd. Läraren vill också lära från andra.
10. Uppriktighet. Läraren lever enligt samma värden som han förmedlar till sina elever.
11. Kallelse. Enligt Haavio den enda rätta relationen till lärarskap.
12. Gladlynthet. Lärarens glädje smittar av sig på eleverna. Sinne för humor.
13. Plikt känsla. Denna innehåller bl.a. strävsamhet och noggrannhet.

På 60-talet sade professor Gilbert Highet (1963:11 ff): "att lära ut är konst, inte vetenskap". När han definierade hurdan en bra lärare är, var den viktigaste egenskapen att läraren måste kunna ämnet han lär ut och studera mera hela tiden genom att läsa litteratur, att resa osv. Läraren måste förstås tycka om sitt ämne, så att undervisningen är lätt även om han känner sig trött. Därför borde man välja sitt ämne mycket noggrant, eftersom lärarens egen iver smittar på eleverna. Vidare måste han tycka om elever, om unga människor och njuta av deras sällskap, vilket inte är möjligt alltid. Läraren måste känna till sina elever på två olika sätt: han måste veta hurdana ungdomarna i allmänhet är genom att tala med dem, att lyssna på dem osv. och han måste känna till deras ansikten och namn, vilket i sin tur är svårt i stora klasser. Och läraren måste veta om så mycket annat; han bör ha flera intellektuella intressen, han bör veta om världen, vara entusiastisk för problem, intresserad av konst och ha några "ytliga njutningar" i livet. Läraren utgör ju en bro mellan skolan och världen och mellan ungdom och mogenhet. Och den sista, men inte den minst viktiga egenskapen, är att ha humor. Highet citerar en gammal lärare: "A day's teaching is wasted if we do not all have one hearty laugh". Genom att skratta tillsammans slutar man vara gamla och unga, lärare och elev, man blir en grupp av människor som njuter av dess existens.

De här idéerna är lite gammalmodiga, men det finns nog sanningens kärna i dem. De gäller idag lika bra som för trettio år sedan, åtminstone som lite modifierade. Som man kan se är det väldigt mycket som krävs av en lärare, och troligen kommer lärarens börda och ansvar bara att öka.

4.3 Språkförmåga

Mervi Tiainen undersökte en bra lärares egenskaper i sitt pro gradu –arbete år 1995. Hon hade tre informantgrupper: elever (80 essäsvår), lärare och lärarutbildare (intervjuer). Det visade sig att alla grupper ansåg språkkunskaperna vara väsentliga både för lyckad undervisning och inläring. Eleverna framhävde bra uttal och förmågan att verka som en modell för korrekt språkbruk. Kunskaper om det ifrågavarande språkets kultur var också viktiga. Lärarna visste redan att det är omöjligt att fullständigt behärska språket, och konstaterade till exempel att det är väsentligt att kunna svara på elevernas frågor. Man borde också känna sig duglig på sin egen nivå. Vidare tyckte alla att ständig fortutbildning och studier för att vara ajour med utvecklingen har stor betydelse. (Tiainen 1995: 68-71.)

Litteraturen understödjer Tiainens resultat. Ericsson (1989: 22) säger att man måste ha goda grunder, dvs. goda kunskaper och färdigheter i målspråket. Praktisk muntlig språkfärdighet är viktig för dagens språklärare och vistelser i språkområdet och kontakt med språket via tidningar, böcker och andra massmedia är nödvändiga.

Hammerly (1986: 134 ff) kräver en hel del mera av en språklärare. Det viktigaste är dock kunskaper om språket man lär ut, och denna kunskap är både performativ och kognitiv. Men man borde ha kunskaper om elevernas modersmål, eftersom det kan påverka inläringen av ett främmande språk. Kännedom om de båda språkens strukturer är alltså viktig. Därtill borde man veta om inlärningspsykologi och om metodologi, testning och teknologiska hjälpmedel. Kunskaper om de båda språkens kultur får man inte heller glömma. Det är också bra om man kan tolka och översätta, åtminstone i någon mån. Det sista som Hammerly nämner är förståelse för kommunikativa behov och funktioner.

Ausubel (1978: 501-503) talar om de kognitiva förmågorna, vilka innehåller bl.a. intelligens, som enligt honom kan operera som en begränsande faktor i förhållande till undervisningens effektivitet och goda kunskaper om ämnet, närmare sagt "ett ändamålsenligt och tillräckligt organiserat grepp om ämneskretsen". Till dem hör också duglighet, fantasi och sensibilitet i organiseringen av aktiviteter och i manipuleringen av inlärningsvariabler; dessa utgör undervisningskompetensens kärna. Läraren borde också kunna anpassa överföringen av idéerna till elevernas intellektuella mogenhetsnivå.

4.4 Undervisningsfärdighet och –stil

Alla informanter i Tiainens (1995: 71-73) undersökning sade att bra undervisning är ”effektiv” och behörig. Eleverna ville ha ”mera aktion och mindre tankearbete”, och de tyckte att bra planering är viktig. Vidare var omväxling av material och metoder väsentlig, och eleverna förväntade sig att läraren är färdig att sätta allt på spel framför eleverna. Lärarna framhävde också omväxling av arbetsformer, men vissa rutiner måste man också ha.

Tre viktiga element i undervisningsfärdigheter är enligt Kyriacou (1992: 5) kunskaper (om ämnet, eleverna, schemat, metoderna osv.), att fatta beslut angående hur man bäst uppnår de planerade uppfostringsmålen och verksamhet, dvs. det yttre beteendet i instruering av elevernas inläring. Han delar undervisningsfärdigheterna in i sju grupper: planering och förberedelse, presentation på lektionerna, ledning av lektionerna, klassrumsklimat, disciplin, utvärdering av elevernas utveckling samt kritik och evaluering. Vad dessa innebär framgår av tabellen nedan.

Tabell 3 Essentiella undervisningsfärdigheter enligt Kyriacou (1992: 10-11)

PLANNING AND PREPARATION

- the lesson plan has clear and suitable aims and objectives
- the content, methods and structure of the lesson selected is appropriate for the pupil learning intended
- the lesson is planned to link up appropriately with past and future lessons
- materials, resources and aids are well-prepared and checked in good time
- all planning decisions take account of the pupils and the context
- the lesson is designed to elicit and sustain pupil's attention, interest and involvement

LESSON PRESENTATION

- the teacher's manner is confident, relaxed, self-assured, purposeful, and generates interest in the lesson
- the teacher's instructions and explanations are clear and matched to pupil's needs
- the teacher's questions include a variety of types and range and are distributed widely
- a variety of learning activities are used to foster pupil learning
- pupils are actively involved in the lesson and are given opportunities to organise their own work
- the teacher shows respect and encouragement for pupils' ideas and contributions, and fosters their development
- the work undertaken by pupils is well-matched to their needs
- materials, resources and aids are used to good effect

LESSON MANAGEMENT

- the beginning of the lesson is smooth and prompt, and sets up a positive mental set for what is to follow
- pupils' attention, interest and involvement in the lesson is maintained
- pupils' progress during the lesson is carefully monitored
- constructive and helpful feedback is given to pupils to encourage further progress
- transitions between activities are smooth
- the time spend on different activities is well-managed
- the pace and flow of the lesson is adjusted and maintained at an appropriate level throughout the lesson
- adjustments to the lesson plan are made whenever appropriate
- the endings of lesson are used to good effect

CLASSROOM CLIMATE

- the climate is purposeful, task-oriented, relaxed, and with an established sense of order
- pupils are supported and encouraged to learn, with high positive expectations conveyed by the teacher
- teacher-pupil relations are largely based on mutual respect and rapport
- feedback from the teacher contributes to fostering pupil self-confidence and self-esteem
- the appearance and layout of the class is conducive to positive pupil attitudes towards the lesson and facilitates the activities taking place

DISCIPLINE

- good order is largely based on the positive classroom climate established and by good lesson presentation and management
- the teacher's authority is established and accepted by pupils
- clear rules and expectations regarding pupil behaviour are conveyed by the teacher at appropriate times
- pupil behaviour is carefully monitored and appropriate actions by the teacher are taken to pre-empt misbehaviour occurring
- pupil misbehaviour is dealt with by an appropriate use of investigation, counselling, academic help, reprimands and punishments
- confrontations are avoided, and skillfully defused

ASSESSING PUPILS' PROGRESS

- marking of pupils' work during and after lessons is thorough and constructive, and returned in good time
- feedback on assessments is aimed not only to be diagnostic and corrective, but also to encourage further effort and maintain self-confidence, which involves follow-up comments, help or work with particular pupils as appropriate
- a variety of assessment tasks are used, covering both formative and summative purposes
- a variety of records of progress are kept
- some opportunities are given to foster pupils' own assessments of their work and progress
- assessments of pupils' work is used to identify areas of common difficulties, the effectiveness of the teaching, and whether a firm basis for further progress has been established
- assessment is made of the study skills and learning strategies employed by pupils in order to foster their further development

REFLECTION AND EVALUATION

- lessons are evaluated to inform future planning and practice
- current practice is regularly considered with a view to identify aspects for useful development
- use is made of a variety of ways to reflect upon and evaluate current practice
- the teacher regularly reviews whether his or her time and effort can be organised to better effect
- the teacher regularly reviews the strategies and techniques he or she uses to deal with sources of stress

Det är viktigt att observera att det mellan de sju elementen råder en ständig interaktion och att de ofta är simultana (Kyriacou 1992:9).

Man kan närma ämnet från en annan synpunkt, såsom Wragg (1984: 5-8) gör när han definierar några drag av skicklig undervisning. Sådana är till exempel att det ifrågavarande beteendet underlättar elevernas inläring, vilket är självklart, och att sådana människor som är behöriga att döma, dvs. lärare, lärarutbildare, forskare, elever osv., bekänner det som en färdighet. Färdigheten måste också kunna upprepas, en riktig yrkesutövare kan använda den/dem om och om igen. En skicklig lärare vet skillnaden mellan att veta *något* och att veta *hur*, dvs. skillnaden mellan inre vetande och intelligent aktion. Till sist nämner han de interpersonliga färdigheterna, som bl.a. innebär en varm och respekterande relation mellan lärare och elev.

Mera allmänna färdigheter hos en bra lärare är ett bra och kreativt minne, viljestyrka och bestämdhet (eftersom han kommer att behöva dem framför elevernas motstånd av olika slag: eleverna vill inte arbeta, de gillar inte auktoriteten – de är ”naturliga anarkister” – de hatar när de måste koncentrera sig, de är emot dominering av deras sinne osv.), vänlighet och snällhet, vilka måste vara äkta, eftersom eleverna märker säkert om man förställer sig. (Highet 1963: 57-65.) Ytterligare är en bra lärare ”firm as stone, bright as sunlight”, han är tydlig, eller genom exempel och omformuleringar gör sig tydlig. Eftersom inläringen tar sin tid måste läraren ha tålamod, och känna ansvar när han instruerar om en annan människas liv. (Highet 1963: 246-247.)

En undervisningsstil är en komplex sammansmältning av föreställningar, attityder, strategier, motivation, personlighet och kontroll. De basfaktorer som ligger i bakgrunden är:

- ◆ attityder gentemot data och inläring
- ◆ de medel som man föredrar för att upprätthålla kontroll
- ◆ de sätt som man föredrar för att organisera klassaktiviteter
- ◆ positiva eller negativa känslor för undervisning
- ◆ föreställningar om utbildningens syfte i allmänhet
- ◆ påverkningar av lärarens ”rollset”
- ◆ tendenser att uppföra på ett sätt som främjar risktagande eller konformistiskt beteende
- ◆ föreställningar om de bästa sätten att lära sig ett språk
- ◆ attityder gentemot eleverna. (Wright 1987: 68.)

Det är väldigt svårt att definiera en viss stil, eftersom det är så många faktorer som skapar stilen. Dessutom finns det säkert lika många stilar som det finns lärare – alla har sin egenartade och unika stil; den kan nog ha gemensamma komponenter med andras stilar. Naeslund (1990: 173) vågar sig att dela stilarna in i några huvudgrupper, han talar om ”orienteringar”. De tre huvudorienteringarna är ”missionär” (missionary), ”plikt” (duty) och ”överlevnad” (survival). Med missionär menar han ett slags världsförbättrare. En lärare kan vara det helt och hållet, vilket i praktiken betyder att läraren har ägnat sig åt sitt yrke och har en klar filosofi i sin undervisning; eller delvis, då han har ägnat sig åt ett visst tema som han sedan betonar i praktiken, t.ex. litteraturen i språkundervisningen. Den andra huvudtypen är en skolförbättrare, som antingen framhäver ämnet och dess målsättningar och kan då kallas för ”en ämnesproffs” eller är konventionell och låter rutiner och böcker dominera undervisningen, eller attityden ”lag och ordning” präglar hans tänkande; då är det ordning,

lydnad och flit som framhävs i hans världsåskådning. I den sista orienteringen är målet att bibehålla sitt förnuft. Det kan vara bara tillfälligt, då läraren undviker sådana aktiviteter som förbrukar mycket energi (t.ex. på grund av en personlig kris) eller permanent, då läraren inte har någon ambition. Troligen finns det inte många lärare som direkt representerar någon av de här orienteringarna.

Hurdan stil man än har, är det viktigt att variera sin stil; det är både nödvändigt och önskvärt. Läraren borde anpassa sin stil till sina starka sidor och svagheter samt anpassa stilen till fostringsmålsättningen (t.ex. modifikation av attityderna). (Ausubel 1978: 506-507.)

Som framgick redan av tabell 2 är disciplin en viktig del av undervisningsfärdighet. Man kan inte lära sig någonting i ett klassrum där det inte gäller några regler. Och det är inte bara den enstaka bråkstaken som faller utanför undervisningen utan det gör alla andra i klassrummet också. Vad gör då en bra lärare?

Enligt Kyriacou (1992: 81-84) ordnar sig ordningen av sig själv, om man har planerat allt ordentligt, om utförandet fungerar, om aktiviteterna är intressanta och utmanande och målsättningarna realistiska. Från klassrumsklimatets synpunkt är en dominerande attityd och att väcka rädsla i eleverna dåliga disciplinstrategier. Det finns många former av dåligt beteende och många orsaker till det, t.ex. emotionella problem, dåliga attityder, dålig självrespekt, när man blir uttråkad osv. En viss känslighet för dessa är en del av den bra undervisningsförmågan. Man måste också komma ihåg att eleverna är tvungna att sitta inne i klassrummet, redan det här tvånget kan orsaka oönskat uppförande. Det viktigaste är att disciplinen är så opersonlig och uppgiftsorienterad som möjligt, man ingriper i elevens uppförande först och främst därför att det stör inläringen, inte därför att det är personligt motbjudande eller hotande (Ausubel 1978: 508-509).

Det finns olika grader av disciplin. Enligt Ausubel (1978: 511-512) är ytterändarna absolut auktoritet och laissez-faire, "låta gå" –stil, och mellan dessa finns det olika grader varav en heter demokratisk disciplin. Den betyder att läraren minimalt använder yttre kontroll och disciplin är så rationell, icke-slumpartad och bilateral som möjligt. Målet är att disciplin och lydnad naturligt förekommer i vänliga och realistiska lärar-elevrelationer.

4.5 Personlighet

Det är omöjligt att fastställa bilden av en optimal lärarpersonlighet, säger Ericsson (1989: 23) och presenterar åsikter av många andra forskare på detta område. Enligt Ericsson finns det vissa egenskaper som är speciellt viktiga: god empatisk förmåga, dvs. att kunna sätta sig in i elevernas situationer, att kunna lyssna, att ha en positiv grundattityd gentemot eleverna och ärlighet. En utmärkt lärare är bra på många olika sätt.

Morrison och McIntyre (1969: 46) tyckte att man inte har kunnat hitta eller forma en dragmodell som skulle tillfredsställa alla. De gick genom flera undersökningar och konstaterade som ett allmänt resultat att lärarna anpassar sig lätt, att de är emotionellt stabila, att de är objektiva och sociala. Då kan man fråga om de skiljer sig från vanliga människor eller inte.

I en undersökning på 70-talet hittade man några egenskaper som eleverna beundrar i en lärare. Sådana var undervisningsfärdigheter, klarhet, uppgiftsorientering, god kontroll i klassrummet, schysthet, opartiskhet, tålmod, gladlynthet och sympatisk förståelse. I samma undersökning svarade eleverna också på frågan vad de inte tycker om. Sådana egenskaper var favorisering, oklarhet, talförhet, att vara irriterande eller bete sig som en boss och att lätt bli arg. Allmänt taget korrelerade personlighetsdrag inte så högt med effektivitet i undervisningen; som undantag var värme och förståelse och å andra sidan tendensen att vara stimulerande och fantasirik. Det mest realistiska sättet är att utnyttja de egenskaper man äger så effektivt som möjligt. (Ausubel 1978: 504.) Enligt Hammerly (1986: 137) kräver en lyckad undervisning följande egenskaper av läraren: flexibilitet, sensibilitet, sinne för humor och kärlek till människor och vilja att agera med människor.

I Tianens undersökning (1995: 74-77) var lärarna och lärarutbildarna väldigt försiktiga i sina svar om en bra lärares personlighet, de nämnde bara några allmänna egenskaper såsom tålmod, pålitlighet, entusiasm. Eleverna däremot hade klara opinioner, och de tyckte att personligheten är en av de viktigaste faktorerna. En bra lärare är enligt ett antal gymnasisterna:

| | | |
|-------------|---------------|-------------------------|
| AMBITIÖS | OBJEKTIV | UNDERSTÖDJANDE |
| | ÄRLIG | UPPMUNTRANDE |
| MOTIVERANDE | | INSPIRERANDE |
| LIVLIG | EN BRA LÄRARE | ÖPPEN |
| LYCKLIG | | AVSPÄND |
| SCHYST | EXTROVERT | ROLIG |
| | | HÄNGIVEN TILL SITT JOBB |

Ytterligare borde läraren känna sig bekväm i sitt jobb. Han får inte hålla favoriter eller syndabockar. Det var också viktigt att läraren kan kommunicera. Alla tre informantgrupper var dock eniga om två saker: en bra lärare är vänlig och varmhjärtad.

Åsikter om lärarens personlighet har varit relativt försiktiga på grund av svårigheter i att definiera begreppet. Man har undvikit att göra några klassifikationer. Det gör ändå Wright (1987: 26) när han klassificerar sex olika personlighetstyper bland lärare. Den första är auktoritär – en lärare som har en tendens att tycka om auktoritet och maktutövning. Läraren kan också ha en vilja att skapa nära relationer till andra; då kallas han affiliativ. En konformistisk lärare har en tendens att agera och tänka som de andra, han har inga egna åsikter. Den fjärde typen är aggressiv. Läraren har alltså en tendens att aggressivt bete sig för att nå målsättningarna. En samarbetsvillig lärare samarbetar med andra för att få uppgiften utförd. Den sista typen är åstadkommande (achieving), en sådan lärare har en tendens att uppnå status, makt och framgång.

Ofta blir det så att en lärare inte precis representerar någon av dessa typer utan delvis har vissa drag som liknar dessa. Varje lärare skapar säkert sin egen kombination av dessa typer och använder sedan denna kombination beroende av situationen. En bra lärare är inte rent en viss typ liksom de här, utan han kan använda olika delar av sin personligheter på ett effektivt sätt. En bra lärare har lagom auktoritet, han har relativt nära relationer och kan vid behov förstå andras ståndpunkter. Ibland behövs det lite aggressivitet också. Samarbetsförmåga är väldigt viktigt i vilket som helst yrke. Och i viss mån måste läraren också vara ambitiös för att uppnå målsättningarna.

4.6 Relationer till elever och lärarens roller

Lärarens relation till eleverna är undervisningens stöttepelare, säger Gordon (1979: 25). Det är nog sant att hur människorna i klassrummet kommer överens med varandra har en väldigt stor betydelse för framgången i undervisningen. Om läraren inte tycker om eleverna eller tvärtom blir det bara en ond cirkel, där själva undervisningen blir en bisak. Därför är det viktigt att en ny lärare redan från början försöker skapa fungerande och till undervisningen gynnsamma relationer till sina elever.

Relationen mellan läraren och eleverna borde basera sig på ömsesidig respekt. Det är viktigt att de förstår varandras ståndpunkter. Läraren verkar som ett exempel: hans eget uppförande påverkar eleverna. Därför är det bäst att bete sig på ett sådant sätt som man skulle vilja att

eleverna betar sig. Många gånger är det bra att använda humor, till exempel för att lätta stämningen eller i konflikter med oönskat beteende. Men man måste också akta sig lite, eftersom för mycket humor kan orsaka problem. (Kyriacou 1992: 71-73.)

I en vänskapsrelation uppskattar och respekterar man den andra som en individ samt hans åsikter och synpunkter. I en sådan relation är man jämlika. I skolan måste den andra parten, eleverna, acceptera lärarens auktoritetsställning för att ordningen ska bestå (Kyriacou 1992: 73). Därför är det omöjligt att jämlikheten gäller mellan läraren och eleverna. Om man dessutom försöker vara vänner med elever för mycket kan det också orsaka problem. Hammerly (1986: 137-138) konstaterar att läraren inte borde koncentrera sig på att vara populär bland sina elever, utan respekt och omtyckande måste nås med hjälp av andra medel. Hur läraren själv upplever ämnet han lär ut och sitt arbete förmedlas säkert till elever. En entusiastisk attityd mot språket hjälper, samt om man tycker att undervisningsarbetet är inte bara ett jobb utan en utmanande, intressant och tillfredsställande karriär. För att nå elevernas respekt måste läraren vara känslig för elevernas individuella skillnader, opartisk och han får inte hålla några favoriter. Eleverna måste också känna sig trygga, vilket blir lättare om läraren är en stark och stadig, pålitlig källa av information och förstärkning.

Enligt Gordon (1979: 22, 31) är förhållandet bra om det innebär 1) öppenhet och ärlighet: att man kan diskutera sakerna; 2) att man visar hänsyn mot varandra: att man bryr sig om och respekterar varandra; 3) oberoende och frihet: att det finns utrymme att växa mot sin egen personlighet; och 4) att man löser möjliga problem på ett sätt som inte sker på bekostnad av någons behov. Han påminner också om det att eleverna är överraskande sensitiva att förnimma lärarens verkliga känslor, att det inte lönar sig att spela. Det måste också finnas samma regler för lärare och elever, en dubbelmoral gör lärarna oäkta.

När man frågade eleverna hurdan en bra relation skulle vara, svarade de: jämlik och understödjande. De förstod också att en bra relation är viktig för klassrumsklimatets skull. Ett bra klimat i sin tur är tryggt. Lärarna och lärarutbildarna sade i samma undersökning att samarbete och kommunikation är viktiga, några av dem krävde också jämlikhet. (Tiainen 1995: 79.)

Undervisning och inläring är framför allt sociala aktiviteter, som uttrycker rollrelationer mellan lärare och elev. Dessa uppstår och underhålls samt uppskattas med hjälp av kommunikation. (Wright 1987: 10.) Rollerna har förändrats med åren och idag sträcker de sig vidare utanför skolan. Läraren har blivit ett föräldrasurrogat, vän och ledare, ett exempel på vuxnas kultur samt en förmedlare av kulturella värden. Den viktigaste rollen i en modern klass

är nog fortfarande en instruktör av elevaktiviteter. (Ausubel 1978: 500-501.) Linnarud (1993: 99) säger att lärarens roll först och främst är att underlätta inlärningsprocessen.

Läraren har alltså flera olika roller. Under lektionens lopp kan beteendet också förändra sig, därför måste rollerna vara flexibla och dynamiska (Wright 1987: 11). Det viktigaste är emellertid att läraren inte omfattar en passiv lärarroll. Det är avgörande att läraren försöker engagera eleverna också så att de får större chanser att finna sig själva och sina egna möjligheter. Läraren får inte vara ensam ansvarig för allt, utan han måste ge eleverna ansvar och medinflytande och låta dem självständigt ta ställning och fatta beslut i viktiga frågor. (Bratt 1977: 37.) Linnarud (1993: 99) påminner om att det inte är lärare som är ensam ansvarig för resultat utan inläraren måste ansvara för sin inläring.

Rollerna i klassrummet har interpersonliga dimensioner. Sådana är t.ex. den sociala rollen och statusen, som ofta är höga hos läraren och låga hos eleverna. Härav följer att det finns vissa maktrelationer i klassrummet, vissa rättigheter och skyldigheter samt s.k. social distans som orsakas av ålderskillnader, skillnader i intressen och kunskaper osv. Andra faktorer är attityder och föreställningar som skiljer sig från varandra, personlighet som modifieras av det sociala umgänget och motivation. (Wright 1987: 12, 45-46.)

4.7 Lärarens yttre väsen

Hur lärarens yttre väsen påverkar har undersökts väldigt lite, troligen därför att det inte borde ha någon betydelse för undervisningen. Dessutom finns det så många opinioner som elever. För några kan det vara viktigare än för andra och några har inte ens tänkt på saken. I alla fall påpekar Lee (1983: 6) att de yttre faktorerna inte borde underskattas, även om "half of the battle for the language learners interest and attention has been won or lost before the teacher enters the classroom".

Med sin klädsel signalerar läraren till elever hur mycket han tar hand om och värdesätter det yttre uppträdandet, han signalerar om sin ställning och den formella rollen han har. Läraren måste anpassa sig till normerna och förväntningar av sin egen skola, eftersom radikala avvikelser kan missförstås. (Kyriacou 1992: 78.) Sådana här normer har vi inte här i Finland, åtminstone inte officiellt. Det kan finnas vissa oskrivna "regler", som säger att det bästa är att ha ett relativt neutralt utseende.

I Tiainens utfrågning (1995: 77-78) tog informanterna ställning till ålder, kön, röst och mer allmänt till yttre väsen. Lärarna och lärarutbildarna ville inte kommentera åldern eller könet, de sade bara att det är artig mot eleverna att klä sig snyggt och ta hand om sitt utseende. Eleverna vågade säga lite mera: läraren skall vara ung eller åtminstone ungdomlig, livskraftig, och "det skulle vara uppfriskande om man ibland hade en manlig lärare". Om klädsele sade de att det skulle vara bra om läraren klär sig snyggt och elegant. Den allmänna linjen om rösten var: klar och tydlig, stark och med inga störande drag. I allmänheten borde läraren vara relativt neutral så att "han inte irriterar".

5 OM LÄRARUTBILDNING

Att bli en bra lärare är en livslång process. Det tar ett långt utbildningsrör av otaliga tentamina, lektioner och skrivarbeten. Det är omöjligt att lära alla praktiska färdigheter under grundutbildningen, medger Lahdes (1986: 385), och fortsätter att ju högre lärarutbildningen är, desto mera kan man vänta sig att nyutexaminerade lärare använder både teoretisk kunskap och sunt förnuft i deras första skola. Dessutom är det inte det enda problemet att utbilda "en bra lärare", åtminstone lika viktigt är att med vidareutbildningen försäkra att läraren består "bra" och att han utvecklas i sitt yrke. Lahdes tycker att varje lärare som känner sig vara i det rätta yrket och som själv uppskattar sitt yrke har alla möjligheter till materiell och mental välfärd.

Läraren har alltid varit en central figur i uppfostran av barn. Man har stora förväntningar riktade mot lärare som en uppfostrare, och det ställer speciella krav på lärarutbildningen (Numminen 1993: 32). Speciellt borde man lägga märke till att man tar in i utbildningen sådana ungdomar som verkligen har vilja, talang och förmåga för lärarens krävande och tunga karriär. Vidare borde man i utbildningen sikta på uppfostran av starka lärarpersonligheter, eftersom en blivande lärare bör ha en stabil självkänsla och en känsla av sin egen uppgifts viktighet. (Numminen 1993: 32-33.)

Duckworth (1987) kräver lärarutbildning som koncentrerar sig på inlärarens synpunkt. Hennes åsikter är starkt påverkade av piagetiska principer. Hon nämner två saker som hon tycker är viktiga i lärarutbildningen: för det första borde lärarna se sig själva under inlärningsprocessen, dvs. hur de själva lär sig och för det andra borde man under utbildningen ge betydande mycket tid åt "en-till-en"-undervisningssituationer. Detta kallar hon tutoring. (Duckworth 1987: 60-63.)

5.1 Lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet

Alla blivande lärare utbildas vid institution för lärarutbildning inom den pedagogiska fakulteten. Studier i det ämne/de ämnen man kommer att undervisa i, avlägger man på respektive institution. Det finns skillnader mellan utbildningen av klasslärare och ämneslärare, även om båda sker på samma institution. Här koncentrerar jag mig på ämneslärare.

5.2.1 Utbildningens målsättningar

Den allmänna målsättningen i lärarutbildningen enligt den rådande lagstiftningen är en övergripande behörighet. Den grundar sig på pedagogiska studier på 35 studieveckor, som siktar på sådan kärnkunskap som går att generaliseras till all skolformad undervisning. (LPS: 1.) De tre målsättningarna i utbildningen är:

- I att praktisk och teoretisk kunskap integrerar sig
- II att man närmar sig en dialogisk instrueringsrelation
- III att studerandet understöds i specificering av eget tänkesätt

Meningen är att möjliggöra en sådan relation mellan teori och praktik att egna empiriska begrepp kan utvecklas och röjer vägen för vetenskapliga begrepp att bli konkreta. Ömsesidigt kan utveckling av vetenskapliga begrepp hjälpa de praktiska att bli mer exakta. (LPS: 1.)

En dialogisk instrueringsrelation betyder ett jämlikt förhållande mellan utbildare och utbildade i lärarutbildningens olika skeden. Enligt den dialogiska principen innebär uppfostran inte att göra den andra till någonting, inte heller betyder växande att man blir någonting av den andras påverkan. (LPS: 1.)

Med utbildning kan man utveckla sensitivitet, självanalys och självvärdering av studerande. Det är bra om man kan förstå sina egna tolkningar och meningar. En målsättning av lärarutbildning är därför också en undersökande utveckling av eget arbete. (LPS: 1.) Grundfaktorer i lärarens yrkeskunnighet är följande:

- 1) kännedom om växandets och utvecklingens generella drag
- 2) inlärningsteorier, olika undervisningssätt att målinriktat lära och organisera inlärningssituationer

- 3) agerande i växelverkan inom skolsamfundet
- 4) grundligt behärskande av det ifrågavarande ämnets innehåll
- 5) tolkning av samhällsliga företeelser
- 6) kännedom om lagar och stadgor som styr skolans verksamhet
- 7) färdigheter av en undersökande lärare och medveten utveckling av yrkesmässigt kunnande. (LPS:1.)

5.2.2 Utbildningens innehåll

I lärarens pedagogiska studier framhävs didaktik och de innehåller praktik. Man sätter sig in i kunskapsmaterial, som styr lärarens pedagogiska verksamhet, genom följande teman: 1) orientering till lärarens yrke, 2) sammanträffande av individ och grupp, 3) handledning av växande och inläring och 4) lärarens olika verksamhetsomgivningar. (LPS: 2.)

Studierna innehåller grundstudier på 15 studieveckor och ämnestudier på 20 studieveckor. Dessa studiehelheter har olika kurser som grundar sig på de ovanstående temana. Grundstudierna innehåller nio kurser som alla hör till det första temat. Den första kursen, Introduktion i lärarens arbete och tänkande, fungerar som en grund för de senare kurserna. Möte av individ och grupp förbereder studeranden att agera inom klassrummet. Kursen Växande och utveckling I sätter in studerandena i utvecklingspsykologi, och Skolan som arbetsgemenskap I presenterar skolan som en del av samhället. Vid Skapande av inlärningsförutsättningar och styrning av inläring måste studerandena välja två kurser av följande: Förskole- och nybörjarfostran, Inläring i skolfostran och Styrning av vuxnas inläring. Grundstudierna innehåller ytterligare två kurser; Fostran till internationalism samt Jag som lärare. Resten av kurserna bildar Boktentamen och Auskulteringen under rubriken ”Självkännedom och människokunskap”. (LPS: 5-12.)

Kurserna i ämnesstudier fördelar sig under de tre kvarblivna temana. Det andra temat innehåller två kurser: Växelverkan i lärarens yrke och Inläringens problem. Den förra gör studerandena bekanta med faktorer som påverkar växelverkan och den senare med olika problem som förekommer i praktiken. Tema 3 bildas av en kurs, Styrning av växande och inläring, som ger studerandena en teoretisk grund för att understödja elevens växande och inläring. Det fjärde temat innehåller tre kurser varav den första, Läraren som en person på framträdande poster i samhället, hjälper studerandena se sig som en viktig uppfostrare på många sätt. Den andra, Skolan som arbetsgemenskap II, fortsätter analys av skolan som en

organisation. Genom den tredje, Utbildningsförvaltning, skapar studerandena uppfattning av sina framtida handlingsmiljöer. De sista kurserna bildar en studiehelhet under rubriken ”Introduktion till pedagogisk undersökning”. Människan som undersökningsföremål ger studerandena begrepp med vilka de kan behandla filosofiska frågor. Introduktion till pedagogisk metodologi erbjuder kunskap om kvalitativ och kvantitativ undersökning. Den leder till nästa kursen, Pedagogiskt proseminarium där studerandena skriver en kort undersökningsrapport. Auskulteringen innehåller två delar, Kostruering av egen bruksteori I och II. Skillnaden mellan dessa är att de betonar olika saker. (LPS: 13-21.)

Det blir ofta så att studerandena genomgår grundstudierna under det första eller andra studieåret och fortsätter senare med ämnestudier när de är i lärarutbildningen, vanligtvis under det fjärde eller femte året.

Lärarutbildningen innehåller inga studier i svenska, utan nu är det dags att börja tillämpa sina kunskaper i praktiken. Under utbildningen börjar man bilda sin egen undervisningsstil samt pröva i praktiken hur de uppfattningar och idéer man har fungerar.

6 MATERIAL OCH METODER

6.1 Problemställningar

Syftet med detta arbete är att kartlägga elevernas opinioner och uppfattningar om en bra lärare och bra undervisning. Som en blivande språklärare vill jag koncentrera mig speciellt på språklärare och ännu närmare på svensklärare. Antagligen har alla lärare oberoende av sitt ämne några gemensamma egenskaper som uppskattas av alla. Säkert kan man åtminstone tala om ”språklärare” utan att göra några skillnader mellan olika språk. I enkäter har eleverna haft möjlighet att berätta med egna ord hurdan lärare de skulle vilja ha som sin svensklärare. Meningen är alltså först och främst att få någon sorts uppfattning om elevernas åsikter, en helhetsbild. Jag kommer att jämföra svaren med uppfattningar som presenteras i teoridelen, dvs. hur nära de är med varandra och vad de har gemensamt. En jämförelse mellan könen skall också göras. Elevernas svar kommer alltså inte att vara den enda riktiga sanningen – inte heller författarnas uppfattningar utan jag försöker integrera dessa två och ge en bild av en bra svensklärare.

6.2 Material

Undersökningens material har samlats under maj 1998 i den sydsavolaxiska staden St Michel. Jag valde staden därför att eleverna i Jväskyläs skolor enligt min uppfattning har varit med i så många undersökningar att de har blivit kanske lite för rutinerade. Vid årsskiftet 1997-1998 var St Michels invånarantal totalt 32 847, så staden är relativt liten. St Michel är en typisk inlandsstad med tanke på svenskans ställning. Språkfördelningen visar att det finns bara ett obetydligt antal svenskspråkiga eller talare av andra nordiska språk. Det ringa antalet syns i möjligheterna att använda svenska i regionen – det finns inga om man bortser från lektionerna i skolan. Dessutom slutar A-svenska i gymnasiet, eftersom nya grupper inte har kunnat bildas på grund av för få intresserade. Engelskan dominerar kraftigt som A-språk och också tyskan kommer före svenskan. I staden finns det en relativt verksam Pohjola-Norden avdelning, men dess evenemang är ganska få.

För några år sedan utfördes i St Michel en stor skolreform, som gällde speciellt högstadier och gymnasier. Då förenades några skolor med resultatet att vissa skolor blev väldigt stora. Idag finns det tre högstadier och två gymnasier i stället för tidigare fyra respektive tre. Antalet elever på högstadiet är 1 217 och antalet gymnasister är 954 (11.8.1997; i början av läsåret). Med i undersökningen togs åttaklassisterna (tillsammans 405) från högstadiet och andraklassisterna (311) från gymnasiet, dvs. eleverna med B-svenska från de mittersta klassnivåerna. Av dessa kom det slutligen med 170 av båda. Urvalets storlek är alltså 340 elever. Se tabell 4 nedan:

Tabell 4 Informanterna i undersökningen

| | 8.KLASS | II KLASS | TOTALT |
|---------|---------|----------|--------|
| FLICKOR | 85 | 85 | 170 |
| POJKAR | 85 | 85 | 170 |
| TOTALT | 170 | 170 | 340 |

Materialet samlades med hjälp av en enkätblankett, som bestod av fyra delar (se bilaga A). Eleverna hade cirka 15 minuter, högst 20, att svara på enkäten. Utfrågningen utfördes under svensklektioner och jag var själv närvarande då det var möjligt, annars var svenskläraren närvarande. Eleverna svarade anonymt och den enda bakgrundsinformation som krävdes var klassen och könet.

Blanketten innehöll både färdiga alternativfrågor och öppna frågor, som byggdes på följande fem teman: en bra lärares språkförmåga, undervisningsfärdigheter och –stil, personlighet, relationer till elever och det yttre väsendet. Först fick eleverna svara på frågan om de tycker om att läsa svenska eller inte (del A). Motiveringar krävdes också. I del B fanns det 21 olika egenskaper som anknyts till en bra lärare och en extra: om eleven inte hittade den rätta på listan fick han ge sitt eget alternativ. Bland dessa måste eleverna välja fem egenskaper som de tyckte är de viktigaste och sedan placera dem i prioritetsordning. Meningen med detta var att få reda på de viktigaste egenskaperna av en bra lärare. Del C innehöll 20 påståenden, fyra om varje tema. De fick inringa det alternativ som bäst beskriver deras åsikt. Alternativen var 1= jag tycker att det är väldigt viktigt, 2= jag tycker att det är viktigt, 3= jag tycker att det har bara litet påverkan, 4= jag tycker att det inte har så mycket påverkan och 5= jag tycker att det är helt oväsentligt. Dessa tre delar utgjorde den första sidan. På den andra sidan bad jag eleverna berätta med egna ord hurdan de tycker en bra lärare är. Som hjälp hade de de fem ovannämnda temana.

6.3 Problem med undersökningen

Getzels och Jackson (1967: 574-75) nämner problem som studier av denna typ framkallar. Först möter man definieringsproblem: hur definierar man t.ex. begreppet personlighet eller till att börja med adjektivet *bra*? Vad innehåller *bra* i samband med bra lärare och bra undervisning? Sedan kommer problem med mätinstrument: hur kan man mäta t.ex. personlighet, som egentligen går inte att mäta som ett begrepp. Det finns inga färdiga mått eller skalor för att mäta just lärarens personlighet. Psykologin erbjuder nog olika slags modeller, men de kan man inte direkt tillämpa i detta fall. Kriteriumproblem måste man behandla när man tolkar och klassificerar resultaten. Andra problem orsakas bl.a. av yrkeskårens färggrannhet och undervisningssituationers omväxling.

Getzels och Jackson (1967: 575) påminner också om att varje människa har sin egen uppfattning om bra undervisning; en lärares uppfattning av bra undervisning kan vara dålig undervisning för en annan lärare eller för en elev. Forskningen stöder detta: lärare och elever har ofta avvikande åsikter om effektiv undervisning. Författarna föreslår att elevernas framgång i studierna kunde fungera som ett kriterium för lärarens framgång i sitt yrke. Dessa tankar orsakar ett nytt problem: är bra undervisning samma sak som effektiv undervisning? Enligt min uppfattning är det inte nödvändigtvis fallet. Bra undervisning skulle också kunna vara effektivare, men den betyder inte att det helt och hållet är ineffektiv. Dessutom måste man

komma ihåg att om eleverna själva fick besluta om skolan och lärarna, skulle det vara möjligt att allt bara blev kaotiskt.

Ytterligare mötte jag problem med insamling av material och med själva material. Samplet är inte så slumpmässigt som möjligt. På grund av undersökningens natur kände sig alla lärare inte så bekväma med ämnet och de upplevde kanske att meningen var att kritisera dem. Därför finns det med bara sådana klasser vars lärare förhöll sig välvilligt till undersökningen. Varje skola i St Michel är nog med men antalet klasser varierar.

Eleverna svarade på utfrågningen i huvudsak under sina svensklektioner. Jag var närvarande med alla åttonde klasser. Gymnasisterna fyllde i blanketten samtidigt oberoende av lektioner. Då var det omöjligt för mig att vara med i alla klasser. Vilken påverkan det vem som var närvarande, jag eller elevernas egen lärare, är svårt att säga.

Den allmänna atmosfären under ifyllningen var saklig i gymnasieklasser, men i högstadielklasser blev det ibland gyckel och spel, framför allt bland pojkarna. Några av dem tog utfrågningen inte allvarligt utan svarade i stilen ”en 20-årig blond med stora meloner och ringa kläder”. Sådana här svaren har gallrats bort om eleven har svarat på samma sätt på alla frågorna. På grund av alla dessa problem som förekom, vill jag hävda att detta arbete är bara en kortfattad kartläggning av elevernas åsikter.

6.4 Metoder

Till att börja med matades elevernas svar till de alternativa frågor till datorn för att få medelvärden av varje påstående samt att få popularitetsordning av egenskaperna hos en bra svensklärare. Sedan samlades svaren på de öppna frågorna för hand och grupperades till de fyra grupperna (se nedan) för att få en bild av uppfattningar i varje grupp. Vidare jämfördes dessa uppfattningar med varandra på tre olika sätt: alla grupperna med varandra, flickorna med pojkarna och åttaklassisterna med gymnasisterna. Slutligen jämfördes elevernas uppfattningar med uppfattningarna i teoridelen.

Utfrågningens resultat kommer alltså att analyseras grupp för grupp. I detta avseende är det behändigast att behandla informanterna som grupp A, B osv. enligt följande:

Grupp A = 14-15 –åriga flickor från åttonde klass

Grupp B = 14-15 –åriga pojkar från åttonde klass

Grupp C = 17-18 –åriga flickor från andra klass i gymnasiet

Grupp D = 17-18 –åriga pojkar från andra klass i gymnasiet

I slutet av varje kapitel kommer en kort sammanfattning av skillnaderna och likheterna mellan grupperna.

För att beskriva dessa uppfattningar används huvudsakligen kvalitativa metoder. Meningen är att den kvantitativa analysen bara stöder resultat av den kvalitativa analysen. När jag utgår från frågan hurdan är en bra svensklärare är meningen att kartlägga elevernas opinioner och motiveringar. I detta kan man använda s.k. Grounded-theory –metoden där man försöker gruppera och omgruppera data för att få en så fullständig kartläggning av företeelsen som möjligt (Enerothen 1984: 144). Vid sidan av denna skall också den s.k. idealtypsmetoden användas. Med hjälp av denna försöker man gruppera data till ett slags konstruerade idealtyper – här är det alltså fråga om en ideal svensklärare. Oftast är vi medvetna om att ingen har alla dessa egenskaper men trots det klassificerar vi individerna (lärarna) till den ena eller den andra sorten. En idealtyp behöver inte till punkt och pricka motsvaras av någon i verkligheten, dvs. den behöver inte nödvändigtvis ”finnas” i verkligheten, men den *skulle kunna* göra det. (Enerothen 1984: 149-151.)

III ANALYSDEL

7 ELEVERNAS ATTITYDER MOT SVENSKA

Första frågan i enkätblanketten gällde elevernas attityder till och motivation i svenska som skolämne. Formuleringen var öppen så att eleverna fick svara hur de ville, eller låta bli att svara, vilket också förekom. Man kan bara gissa orsaker till att låta bli att svara: kanske ville de inte medge att de inte tycker om svenska när testaren var närvarande, eller det var svårt att skriva ner att de tycker om svenska när bänkkamraten satt så nära och kunde läsa deras svar. Alla hade alltså inte svarat på frågan och alla som hade svarat hade inte motiverat sitt svar även om de direkt ombads att göra det. Men de som hade välgrundade svar, fungerade som fruktbart material. Många hade inte bara en motivering utan flera. Många av dem liknar de vanliga åsikter som dyker upp under diskussioner om skolämnet svenska.

7.1 Grupp A

Bland de kvinnliga åttaklassisterna dominerade svaret 'nej', ofta framhävt med ett utropstecken. De andra svaren var 'ja' och 'beror på'. Andelen olika svar framgår av tabell 5 nedan:

Tabell 5 Grupp As attityder

| SVAR | F | % |
|------------|----|-------|
| JA | 31 | 36,5% |
| NEJ | 46 | 54,1% |
| BEROR PÅ | 6 | 7,1% |
| INGET SVAR | 2 | 2,3% |
| Totalt | 85 | 100% |

Bland svaret 'ja' var motiveringar mest integrativa. Informanterna skrev t.ex. att det är roligt att kunna språk i allmänhet, att språk är intressanta och att man behöver kunna svenska för att kunna kommunicera med utlänningar. Några tyckte att svenska är nödvändigt och nyttigt – ett par elever påpekade också att svenska språket är ju det andra officiella språket i landet. Vanligtvis tycker man om ett sådant ämne som man kan utan extra ansträngningar. Detta gällde också här, några elever tyckte om att läsa svenska eftersom det är lätt och de kan det. Det är värt att notera att det fanns också elever som säger att när man verkligen måste *studera* något, när det inte är för lätt så börjar man tycka om det. Några tyckte att svenska språket låter så roligt att man läser det gärna. En bra bok och en trevlig lärare påverkar också.

Det föreföll påverka mest de negativa svaren om man har en lärare som man inte riktigt kommer överens med. Andra egenskaper av en dålig lärare var t.ex. icke-aktiv, icke-motiverande, dålig i att hålla disciplin eller dålig i att undervisa. Läraren får inte heller vara en torris. Den andra huvudgruppen var "det är så svårt" –svaren och den tredje "det är dumt/tråkigt/motbjudande/torrt" –svaren. Orsakerna som sedan ligger bakom dessa kan t.ex. vara att alla eleverna inte är lika begåvade, speciellt i grundskolan där det inte finns något inträdesprov. Svenskstudier kan också kännas tråkiga av olika skäl: läraren, böckerna, klasskamraterna osv. Många elever upplevde svenskstudierna onyttiga eller onödiga; en av dem skrev att engelskan räcker ju alltid. Eleverna motiverade sitt ogillande ytterligare med att språket låter fult eller är på något annat sätt "irriterande". Böckerna kan vara dåliga, lektionerna är alltid likadana eller man avancerar för snabbt. Själva tvånget har också sin betydelse. Man skulle gärna läsa svenska bara det inte var obligatoriskt. Några elever

igenkände bristen på motivation i sig men kunde inte motivera det mera. Ofta var det så att man bara hade en negativ attityd mot svenska språket, kultur osv: *"Jag har alltid haft en negativ attityd mot hela landet (Sverige) och jag tycker att dess språk är fult!"*

Om man tycker om svenska eller inte berodde huvudsakligen på dagen – om man hade en dålig dag också annars – eller på lektionerna: när de var intressanta så ökade också motivationen och omtyckandet.

7.2 Grupp B

Den negativa attityden kom starkt fram i svar av pojkarna på den åttonde klassen. Det var bara cirka 13 % av informanterna som tyckte om svenska. Tabellen nedan visar fördelningen av svaren:

Tabell 6 Grupp Bs attityder

| SVAR | F | % |
|------------|----|-------|
| JA | 11 | 12,9% |
| NEJ | 63 | 74,2% |
| BEROR PÅ | 4 | 4,7% |
| INGET SVAR | 7 | 8,2% |
| Totalt | 85 | 100% |

Det nekande svaret motiverades oftast med att svenska är svårt, man kan inte det och inläringen känns väldigt jobbigt. Många tyckte också att det är tråkigt/dumt/långrandigt/träigt att läsa det. En informant skrev: *"Med dagens metoder är svenskans studerande tråkigt"*. Han skildrade inte närmare vad han menade med "dagens metoder"; troligen metoder av hans egen lärare. En populär motivering var att svenska är onödigt, man behöver det ingenstans eftersom man klarar sig med engelska. Dessutom *"man klarar sig också med finska i Finland"*. Några medgav att svenskan inte intresserar dem. Svenskan var också irriterande eller "handikappad". Tvånget fick också "understöd". Alla svaren var inte klara eller entydiga, utan man måste försöka döma vad man har menat. Till exempel, vad menar man om man säger att man inte tycker om svenskan eftersom det är "för vanligt"? Här kan man bara gissa. De som uttryckte de starkaste opinionerna skrev att de bara hatar det.

De några få positiva svaren fick olika motiveringar. Det vanligaste svaret var att man behöver svenska t.ex. när man åker till Sverige. Svenskan är alltså nyttigt och t.o.m. nödvändigt. Några elever tyckte om eller var intresserade av språk i allmänhet, en sade vidare att språkförmågan är viktig. Andra svar var att svenskan är lätt eller lättare än engelskan, att det är tillräckligt svårt (att man måste arbeta lite tycks öka motivation) och att man har en trevlig lärare. I allmänhet var pojkarna på åttonde klass ganska fåordiga i sina svar.

7.3 Grupp C

Gymnasieflickorna gav mångsidiga motiveringar till sina svar, kvantitativt skrev de relativt mycket. Bland dem dominerade ”ja”-svar med klar men inte så stor majoritet. De använde också svaret ”vet inte” eller ”kan inte säga”; vilket kan bero på att tiden var inte tillräcklig för dem att besluta om de inte var säkra, eller det kan hända att testarens närvaro på något sätt hindrade att svara ärligt.

Tabell 7 Grupp Cs attityder

| SVAR | F | % |
|------------|----|-------|
| JA | 45 | 52,9% |
| NEJ | 30 | 35,3% |
| VET INTE | 5 | 5,9% |
| BEROR PÅ | 4 | 4,7% |
| INGET SVAR | 1 | 1,2% |
| Totalt | 85 | 100% |

Mest tyckte man om svenska eftersom man tycker om språk i allmänhet. Den andra viktiga synpunkten var att svenska är nyttigt med tanke på framtiden (instrumentellt) eller att man behöver det med svenskarna (integrativt). En informant hade t.o.m. svenska släktingar och hon skulle vilja kommunicera med dem på deras eget språk. En del påminde också om att kunna språk är viktigt. Den tredje stora gruppen av svar var att det är lätt eller relativt lätt eller lättare än engelska att läsa svenska. Som språk sades svenskan vara intressant och kul samt att det låter trevligt. Några kom ihåg att svenska är ju det andra officiella språket i landet och därför viktigt att kunna, vilket är inte direkt en motivering för varför man tycker om det. Intressanta lektionerna eller en ”topplärare” påverkar åsikterna också.

Den största delen av de negativa motiveringarna kan delas i två huvudgrupper: å ena sidan påverkar läraren, å andra sidan undervisningen. Om man har en dålig lärare så tycker man inte om ämnet heller. Mot svensklärare riktas så många fördomar nuförtiden att det tycks vara så att denna måste vara väldigt trevlig för att få eleverna tycka om ämnet. En dålig lärare är bl.a. elak eller hemsk på något sätt, han "djävlas" eller är ångestskapande, han uppmuntrar inte sina elever eller det är svårt eller omöjligt att komma överens med honom. Undervisningen är ointressant eller igen ångestskapande, man har för mycket grammatik (i stället för mer aktiverande aktiviteter) eller avancerar för snabbt. Att gruppen är för stor påverkar också. Många upplevde svenskan onödigt och onyttigt. Tvånget dök upp igen samt att språket är svårt eller att man känner att ens kunskaper är dåliga. Några tyckte inte om svenska därför att det låter hemskt eller fult eller att det är på något annat sätt irriterande och motbjudande.

Om man ibland tycker om och ibland inte berodde på läraren (om han har en bra dag), på lektionerna som kan variera från intressanta till tråkiga eller på uppgifterna.

7.4 Grupp D

En tydlig majoritet av pojkarna i gymnasiet hade negativa inställningar till att läsa svenska. Över 70 % av dem tyckte inte om språket. Andra svar och deras andelar framgår av tabellen nedan:

Tabell 8 Grupp Ds attityder

| SVAR | F | % |
|------------|----|-------|
| JA | 15 | 17,6% |
| NEJ | 62 | 72,9% |
| BEROR PÅ | 2 | 2,4% |
| INGET SVAR | 6 | 7,1% |
| Totalt | 85 | 100% |

De som inte tyckte om svenskan motiverade sitt svar oftast med att det är svårt. Om man ytterligare avancerar för snabbt så att man inte hinner med hjälper det inte att framkalla positiva tankar. En del av pojkarna tyckte också att svenskan är onödigt och att man inte behöver det i framtiden. Tvånget framhävdades många gånger; det tycks vara så att bara svenskan inte var obligatorisk så skulle man tycka mera om det. En dålig lärare eller "en

deprimerande atmosfär på lektionerna” påverkar väldigt mycket. Att studera svenska var också tråkigt, irriterande och ointressant. Tre informanter skrev ärligt att de har ”en attitydhandikapp”, svenskan är ”de vänsterhändas språk”, vad det nu sedan menar. Ett par nämnde också att språket låter fult, och en informant efterlyste rikssvenska i stället för finlandssvenska.

Minoriteten motiverade sina opinioner mest med att svenskan är behövt – det är ju det andra officiella språket och därför hör till allmänbildningen. Svenskan sades också vara trevligt/roligt, och några tyckte att det är rätt så lätt. Språket låter ju ”fiffigt” också enligt en gymnasist. Bakom ”beror på”-svar låg läraren – om man hade en bättre lärare skulle man också tycka om att läsa ämnet.

7.5 Sammanfattning

Resultaten återspeglar dagens situation. Den allmänna linjen var att gillande opinioner förlorade mot de ogillande i varje grupp, med undantag av en grupp, nämligen grupp C. Bland pojkarna tycks den negativa attityden vara starkare. Situationen i flickornas grupp jämnas ut av andraklassisterna som var positivare än åttaklassisterna. Det är svårt att bedöma vad skillnaden mellan flickorna och pojkarna beror på. Den traditionella fördomen säger ju att pojkarna är mer matematiskt orienterade än flickorna, och flickorna likaså språkligt orienterade. Men om detta verkligen är sant, skall inte diskuteras i detta arbete. Närmare siffror framgår av tabellen nedan.

Tabell 9 Flickor i jämförelse med pojkar: attityder

| | FLICKOR | POJKAR |
|------------|-----------------|------------------|
| JA | 76/170 = 44,7 % | 26/170 = 15,3 % |
| NEJ | 76/170 = 44,7 % | 125/170 = 73,5 % |
| BEROR PÅ | 10/170 = 5,9 % | 6/170 = 3,5 % |
| VET INTE | 5/170 = 2,9 % | -- |
| INGET SVAR | 3/170 = 1,8 % | 13/170 = 7,7 % |
| Totalt | 170/170 = 100 % | 170/170 = 100 % |

Skillnaderna mellan åttaklassisterna och gymnasisterna var relativt små. I båda grupperna dominerade den negativa attityden tydligt, men gymnasisterna var lite positivare i sina åsikter. Detta beror åtminstone delvis säkert på att grundskolan är obligatorisk men gymnasiet är valfritt, vilket betyder att eleverna i gymnasiet är säkert mer motiverade att studera vilket ämne som helst än grundskoleelever. Tabellen nedan visar andelarna olika svar.

Tabell 10. Grundskolan i jämförelse med gymnasiet: attityder

| | GRUNDSKOLAN | GYMNASIET |
|------------|------------------|-----------------|
| JA | 42/170 = 24,7 % | 60/170 = 35,3 % |
| NEJ | 109/170 = 64,1 % | 92/170 = 54,1 % |
| BEROR PÅ | 10/170 = 5,9 % | 6/170 = 3,5 % |
| VET INTE | -- | 5/170 = 2,9 % |
| INGET SVAR | 9/170 = 5,3 % | 7/170 = 4,1 % |
| Totalt | 170/170 = 100 % | 170/170 = 100 % |

Motiveringarna var mångsidiga. De flesta med svaret ”ja” åberopade till att svenskan är behövlig och nyttig både integrativt och instrumentellt, och att kunna språk, inklusive svenska, är viktigt och roligt. Det fanns samma motiveringar både för och mot svenska språket. Till exempel att ämnet är lätt/svårt. För några kan det betyda att man gärna studerar ämnet om det känns lätt, andra kräver kanske mera av sig själva – de vill verkligen arbeta hårt. På tal om ämnets svårighetsgrad, är det värt att notera att svenskan tycks vara svårare för pojkar än för flickor.

Många elever i alla grupperna hade skrivit att de inte tycker om ämnet eftersom man avancerar för snabbt. I dagens skolor finns det så stora grupper och klasser att det är omöjligt för en lärare att hänsyn till alla individer och den takt som bäst skulle befrämja individens inläring och utveckling. Dessutom har alla skolor och klasser samma läroplan som säger hur mycket man måste hinna under en termin. Men på något sätt borde läraren åtminstone försöka ta hänsyn till elevindividerna, t.ex. genom att ge extra uppgifter till de avancerade och hjälpa mera de som har svårigheter. Elevernas motivation att studera svenska berodde ofta också på läraren och lektionerna. Det är dock omöjligt för en lärare att tilltala alla i klassrummet. Hurdan läraren sedan borde vara för att inte väcka irritation osv. diskuteras detaljerat i de följande kapitlen.

Beträffande tvånget kan man ta fram det faktum att största delen av alla ämnen i skolan, både i grundskolan och i gymnasiet, är åtminstone tills vidare obligatoriska. Om man har en negativ attityd mot svenska därför att det är obligatoriskt, kan man fråga varför man då inte har samma attityder till t.ex. matematik eller biologi. Skulle eleverna börja tycka mera om ämnet om det var valfritt? Det är svårt att säga. Hur mycket tvånget sedan påverkar motivation osv. skulle vara en intressant fråga att studera vidare.

8 LÄRAREGENSKAPERNAS FEM VIKTIGASTE

Eleverna fick svara på frågan om de fem viktigaste egenskaperna som en bra svensklärare har. De hade 21 färdiga alternativ som hade plockats ur Tiainens pro gradu-avhandling (1995). I den hade informanterna fått själva beskriva en bra lärare, och de adjektiv som användas här var bland de populäraste. Alternativen speglar också definitionerna i litteraturen. Om eleverna inte hittade adjektiv som motsvarade deras uppfattningar, hade de också ett öppet alternativ. Av dessa 21 (+ 1) valde de fem och rangordnade dem i prioritetsordning.

8.1 Flickor i jämförelse med pojkar

När man räknar ut hur många röster varje alternativ fick och ordnar sedan alla alternativen efter detta blir resultatet följande (tabellen visar också de 21 alternativen):

Tabell 11 Flickor i jämförelse med pojkar: de fem viktigaste egenskaperna

| | FLICKOR (170) | % | POJKAR (170) | % | BÅDA (340) | % |
|-----|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
| 1. | Behörig | 124 | Sinne för humor | 100 | Behörig | 215 |
| | | 72,9% | | 58,8% | | 63,2% |
| 2. | Uppmuntrande | 10 | Behörig | 91 | Sinne för humor | 163 |
| | | 58,8% | | 53,5% | | 47,9% |
| 3. | Motiverande | 97 | Avspänd | 67 | Uppmuntrande | 161 |
| | | 57,1% | | 39,4% | | 47,4% |
| 4. | Effektiv | 74 | Motiverande | 64 | Motiverande | 161 |
| | | 43,5% | | 37,6% | | 47,4% |
| 5. | Sinne för humor | 63 | Schyst | 62 | Schyst | 121 |
| | | 37,1% | | 36,5% | | 35,6% |
| 6. | Schyst | 59 | Uppmuntrande | 61 | Effektiv | 118 |
| | | 34,7% | | 35,9% | | 34,7% |
| 7. | Hjälpsam | 54 | Ung | 55 | Avspänd | 111 |
| | | 31,8% | | 32,4% | | 32,6% |
| 8. | Avspänd | 44 | Skojig | 54 | Hjälpsam | 95 |
| | | 25,9% | | 31,8% | | 27,9% |
| 9. | Vänlig | 44 | Effektiv | 44 | Vänlig | 81 |
| | | 25,9% | | 25,9% | | 23,8% |
| 10. | Entusiastisk | 36 | Hjälpsam | 41 | Skojig | 75 |
| | | 21,2% | | 24,1% | | 22,1% |
| 11. | Beaktande | 35 | Vänlig | 37 | Ung | 62 |
| | | 20,6% | | 21,8% | | 18,2% |
| 12. | Glad | 24 | Glad | 31 | Entusiastisk | 58 |
| | | 14,1% | | 18,2% | | 17,1% |
| 13. | Skojig | 21 | Entusiastisk | 22 | Glad | 55 |
| | | 12,4% | | 12,9% | | 16,2% |
| 14. | Pålitlig | 17 | Lugn | 20 | Beaktande | 47 |
| | | 10,0% | | 11,8% | | 13,8% |
| 15. | Beslutsam | 16 | Kamratlig | 17 | Lugn | 31 |
| | | 9,4% | | 10,0% | | 9,1% |
| 16. | Punktlig | 12 | Pratsam | 16 | Pålitlig | 30 |
| | | 7,1% | | 9,4% | | 8,8 % |

| | | | | | | |
|-----|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| 17. | Lugn | 11 6,5% | Pålitlig | 13 7,6% | Beslutsam | 24 7,1% |
| 18. | Ung | 7 4,1% | Ngt annat | 13 7,6% | Punktlig | 23 6,8% |
| 19. | Kamratlig | 4 2,4% | Beaktande | 12 7,1% | Kamratlig | 21 6,2% |
| 20. | Sträng | 4 2,4% | Punktlig | 11 6,5% | Pratsam | 17 5,0% |
| 21. | Ngt annat | 3 1,8% | Sträng | 11 6,5% | Ngt annat | 16 4,7% |
| 22. | Pratsam | 1 0,6% | Beslutsam | 8 4,7% | Sträng | 15 4,4% |

Tabellen läses så att den första siffran visar hur många elever som har valt den ifrågavarande egenskapen bland de fem viktigaste. Sedan har egenskaperna rangordnats enligt dessa poäng. Till exempel har 97 flickor valt egenskapen *motiverande* bland de fem viktigaste. Här har man inte tittat på vilken placering egenskapen har fått utan bara på hur ofta egenskapen förekommer bland de fem. *Motiverande* var alltså den tredje populäraste egenskapen bland flickorna oberoende av placeringen.

Skillnaderna mellan flickor och pojkar är inte så stora. Först och främst har pojkarnas poäng fördelat sig jämnare än flickornas, medan flickorna har givit bara några ströröster åt de sista. Flickorna har också en tydlig vinnare, *behörighet*, som har försprång av 24 röster till den följande. Man skulle samtidigt kunna studera tabellen 12 nedan som visar varje egenskaps placering och hjälper att jämföra dem med varandra. Om man delar egenskaperna in två huvudgrupper, ”trevlighet” och ”inläring”, beroende på vilkendera klassrumsatmosfären egenskapen påverkar, märker man att pojkarna betonade sådana egenskaper som kanske gör lektionerna roligare och flickorna i sin tur sådana som befrämjar inläringen. Till exempel stod i pojkarnas ordning sådana egenskaper som sinne för humor, avspändhet, schysthet och skojighet hög, medan flickorna uppskattade behörighet, uppmuntrande, motiverande, effektivitet och hjälpsamhet mera än pojkarna. Men skillnaderna är som sagt relativt små. Pojkarna och flickorna hade mest avvikande åsikter om lärarens ålder – för pojkarna var en ung lärare mycket viktigare än för flickorna. Flickorna ville ha en mer beaktande och beslutsammare lärare än pojkarna. Relativt eniga var de om lärarens gladlynthet, schysthet, stränghet och behörighet. Dessa egenskaper stod huvudsakligen i främre delen av listorna, på platserna 1-13, förutom egenskapen sträng som båda hade placerat i slutet.

Alternativ nummer 22, ”något annat”, gav eleverna möjligheten att tillägga sitt eget adjektiv om inget av de givna passade. En elev från grupp A, nio från grupp B, två från grupp C och fyra från grupp D använde möjligheten, tillsammans 16 elever. En enda flicka i åttonde klassen

ville ha en tillräckligt krävande lärare och placerade denna egenskap som den viktigaste. Bland pojkarna i åttonde klass fick egenskapen ”en sexig, vacker kvinna som ser bra ut” mest understöd och den hade placerats som den första eller den andra. Till detta måste man förhålla sig med viss reservation: menar de alla det allvarligt eller är det helt och hållet skämt? Pojkar i denna ålder är vanligen väldigt intresserade av det motsatta könet och av sakerna som associeras med sex, men skulle en sådan här lärare verkligen befrämja inläringen? Troligen skulle de manliga eleverna koncentrera på någonting annat än undervisningen. Gymnasieflickorna hade placerat egenskaperna sporrande (uppmuntrande fanns ju på listan) och en angenäm röst som inte fräser eller ”kraxar” som den fjärde och femte viktigaste. 50% av pojkarna i sin tur längtade efter en kvinnlig lärare som ser bra ut, de andra längtade efter en sporrande och en avslappnad lärare som tar allt lugnt. Den största delen av egna svar var alltså förknippade med utseende och könet.

Tabell 12 Egenskapernas placering

| | FLICKOR | POJKAR | BÅDA |
|-----------------|---------|--------|------|
| Ung | 18. | 7. | 11. |
| Behörig | 1. | 2. | 1. |
| Avspänd | 8. | 3. | 7. |
| Pratsam | 22. | 16. | 20. |
| Effektiv | 4. | 9. | 6. |
| Pålitlig | 14. | 17. | 16. |
| Entusiastisk | 10. | 13. | 12. |
| Sträng | 19. | 20. | 22. |
| Schyst | 6. | 5. | 5. |
| Glad | 12. | 12. | 13. |
| Skojig | 13. | 8. | 10. |
| Uppmuntrande | 2. | 6. | 3. |
| Lugn | 17. | 14. | 15. |
| Hjälpsam | 7. | 10. | 8. |
| Sinne för humor | 5. | 1. | 2. |
| Vänlig | 8. | 11. | 9. |
| Punktlig | 16. | 20. | 18. |
| Beslutsam | 15. | 22. | 17. |
| Kamratlig | 19. | 15. | 19. |
| Motiverande | 3. | 4. | 3. |
| Beaktande | 11. | 19. | 14. |
| Något annat | 21. | 17. | 21. |

8.2 Alla fyra grupper

De fem viktigaste egenskaperna varierade lite mellan grupperna men alla hittade sina fem bland följande nio: *behörig*, *uppmuntrande*, *motiverande*, *schyst*, *ung*, *avspänd*, *skojig*, *effektiv* och *har sinne för humor*. Ordningen inom grupperna visas i tabellen nedan.

Tabell 13 Skillnader mellan grupperna: fem viktigaste egenskaper

| | GRUPP A | GRUPP B | GRUPP C | GRUPP D |
|----|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|
| 1. | Behörig | Sinne för humor | Behörig | Behörig |
| 2. | Uppmuntrande | Ung | Motiverande | Motiverande |
| 3. | Sinne för humor | Avspänd | Effektiv | Sinne för humor |
| 4. | Motiverande | Skojig | Uppmuntrande | Uppmuntrande |
| 5. | Schyst | Schyst | Schyst/sinne för humor | Avspänd |

Som man kan se är skillnaderna inte så stora mellan grupperna. Behörighet uppskattas mycket i alla grupperna förutom i grupp B som består av 14-15-åriga pojkar. Denna grupp skulle vilja ha en svensklärare som är liksom en vän, som är trevlig att vara med. Andra, speciellt gymnasterna, tar hänsyn till sådana egenskaper som bäst skulle kunna befrämja deras inläring: att läraren uppmuntrar och motiverar samt är effektiv. Men man får inte glömma bort den roliga sidan. Vem orkar sitta på lektionerna om allting är allvarligt, någon ”vitamininjektion” då och då biter säkert.

När alla gruppernas svar kombineras blir ordningen *behörig, sinne för humor, uppmuntrande, motiverande* och *schyst*. En bra svensklärare är alltså behörig till sin utbildning att undervisa i svenska, han tar inte allt på fullt allvar, han har förmågan att uppmuntra och motivera sina elever samt är alltid hygglig mot alla.

9 SPRÅKFÖRMÅGA

Det första temat, språkförmågan, försöktes kartlägga med hjälp av en öppen fråga och fyra påståenden. De fyra påståendena handlade om olika sidor av språkförmågan:

- 01 Läraren bör kunna svenska perfekt
- 02 Läraren måste känna till språkets kultur
- 03 Läraren bör uttala som en rikssvensk
- 04 Läraren måste kunna svara på alla frågorna

På den öppna frågan fick eleverna svara med egna ord och skriva vad de tycker är det viktigaste i lärarens språkförmåga.

9.1 Grupp A

Över hälften av flickorna i åttonde klass skrev att svensklärarens språkförmåga måste vara bra. En del formulerade samma sak på lite annat sätt: språkförmågan måste vara utmärkt eller så bra som möjligt eller nästan perfekt. Påstående 1 fick medelvärdet 1.87, vilket betyder att eleverna i denna grupp tyckte att väldigt viktigt eller viktigt för en lärare att kunna svenska perfekt. *"Man måste kunna lita på att läraren vet vad han talar om"* skrev en av flickorna. Vad en bra språkförmåga sedan innehåller hade inte alltid beskrivits, men i det följande går vi genom några motiveringar.

En bra svensklärare uttalar tydligt, korrekt och ordentligt. Han talar alltid långsamt, men på samma gång mycket flytande. En elev krävde en svensklärare med svenska som modersmål, medan några andra tyckte att läraren borde uttala finlandssvenskt och inte rikssvenskt. En elev uttryckte sin opinion så här: *"läraren måste kunna tala svenska som svenskarna, men man behöver inte uttala rikssvenskt, åtminstone inte i början. Mot slutet av studierna skulle man kunna undervisa redan det "riktiga" svenska språket."* Dessa åsikter måste tas på allvarligt. Åttaklassisterna har studerat svenska bara två år så deras kunnande och förståelse har inte hunnit utveckla sig så mycket. Om man talar väldigt snabbt och otydligt med en stark rikssvensk accent kan de flesta av eleverna ha svårigheter i att förstå och följa med och då får de ingen nytta av undervisningen. Till påstående 3 om lärarens rikssvenska uttal blev responsernas medeltal 2.81, alltså rikssvenskt uttal är relativt viktigt.

Eleverna kommenterade inte så mycket de övriga faktorerna i språkförmågan. Till exempel om ordförrådet sades det bara att det måste vara så bra att läraren inte behöver kolla ordboken vid varje fråga. Läraren måste kunna svara på alla frågor, påstående 4 fick medelvärdet 2.27, dvs. att egenskapen var relativt viktig, och det är positivt om han vet någonting extra också, utanför böckerna. Han måste också kunna grammatiken *"väldigt bra"*. Några tyckte att svenskläraren borde kunna andra språk också, åtminstone engelska. Men om man behandlar svåra saker, t.ex. grammatiska regler, förklarar en bra lärare dessa på finska. En bra lärare vet också mycket om den svenska kulturen, på påstående 2 om kulturvetandets betydelse svarade eleverna att det är viktigt eller har lite påverkan (medelvärdet 2.72). Kort sagt vet en bra lärare mera än eleverna.

Det som var överraskande var att en relativt stor del av eleverna i den här gruppen påpekade också att läraren inte behöver vara perfekt och veta allt, utan läraren också får göra misstag. *"Om läraren är perfekt, kräver han det av sina elever också"* motiverade en elev, en annan *"jag vill inte ha en lärare som kräver perfekt uttal och tror sig att själv kunna uttala perfekt"*.

Läraren får alltså inte kräva för lite men inte heller för mycket. Här stöter man igen på frågan om elevernas nivåskillnader. Det är väldigt svårt att ta hänsyn till alla elevindivider och deras behov. Bakom dessa tankar kan också ligga viljan att komma lätt undan, speciellt när ämnet inte är det mest lockande.

9.2 Grupp B

Pojkarna på åttonde klass kommenterade svensklärares språkförmåga mycket fåordigt. De flesta sade bara att den måste vara bra, eller uttryckte samma sak på något annat sätt. Språkförmågan måste vara *måttlig*, läraren måste *kunna språk* eller *kunna finska och svenska* eller han måste *kunna svenska*, vilket ju är självklart. Men om eleverna har velat säga det här så måste det betyda någonting. Situation med vikarierna är inte alltid så bra som den borde vara, det kan vara svårt att få en på kort varsel, och därför kan det hända ibland att vikarien inte precis är behörig och hans kunskaper i och om svenska är t.o.m. ringa. I St Michel har man ibland haft svårigheter att överhuvudtaget få någon vikarie. Vidare ville några ha en bättre lärare än bra: läraren måste vara perfekt eller hans språkförmåga måste vara grundlig eller väldigt bra eller utmärkt. Ett par elever påpekade att svenskläraren helt enkelt måste vara bättre än eleverna. Åsikterna att man inte behöver kunna språk eller att språkförmågan får vara hurdan som helst speglar tydligt den likgiltiga attityden till svenskan. Alla tyckte inte om att läraren är för bra. En svensklärare kan vara bra även om han inte kan allt. En elev uttryckte sin åsikt på följande sätt: ”*Läraren måste kunna relativt mycket så att han inte är en total klantskalle*”.

Av andra faktorer fick uttal mest kommentarer. En bra lärare talar flytande och uttalar tydligt samt uttalar finlandssvenskt. Det skulle också vara bra om läraren använde svenska mycket under lektionerna så att man blev van vid språket. Pojkarna betonade också att läraren borde ha ett omfattande ordförråd, och han måste kunna svara på elevernas frågor. Det är ”*bra om han har jobbat i Sverige*”, skrev en elev. Vistelsen i Sverige påverkar säkert ens språkförmåga, ordförråd, uttal och kulturkunskaper.

Till de fyra påståendena responderade pojkarna så här: nummer 1 fick medelvärdet 1.94, tvåan 3.20, trean 2.98 och fyran 2.27. Alltså, perfekt svenska bedömdes viktigast, medan att kunna språkets kultur hade bara lite betydelse. Läraren bör kunna svara på frågorna, men han behöver inte nödvändigtvis uttala rikssvenskt.

9.3 Grupp C

Gymnasieflickornas grupp kommenterade lärarens språkförmåga överlägset mest. De sade inte bara att den måste vara bra eller dylikt utan de beskrev noggrannare vad en bra språkförmåga innebär när det gäller svenska.

Drygt en tredjedel använde uttrycket bra, men uttrycket bra räcker inte ensamt. Läraren måste kunna språk så bra som möjligt, väldigt bra eller utmärkt. Vidare måste talet vara flytande och kunskaperna mångsidiga. I denna grupp var det bara några få som krävde en perfekt eller nästan perfekt lärare. Språkförmågan ansågs då vara *"den viktigaste egenskapen... gärna bott ifrågavarande landet, måste behärska språket perfekt och modern"*. Det är ju också sant att *"om lärarens egen språkförmåga är svag, inspirerar det inte heller eleverna att lära sig"*. Språkförmågan måste alltså å ena sidan vara tillräckligt bra. Å andra sidan var det mest individer precis bland gymnasieflickorna som medgav att läraren inte behöver vara perfekt och kunna allt. Detta gav upphov till åsikter av följande typ: *"läraren behöver inte heller vara en gående ordbok och minnas allt"*. Dessutom är det *"jättefint om läraren kan erkänna också sin egen okunnighet"*. En elev betonade också mera den pedagogiska sidan och skrev att blotta språkförmåga inte räcker om man inte kan undervisa. En annan ville *"hellre (ha) en (lärare) som är entusiastisk, motiverande och uppmuntrande än prima (till sin språkförmåga)"*. Eleverna i gymnasiet lägger kanske mera märke till själva undervisningen och lärarens metoder osv. En bra svensklärare borde också kunna uppmuntra alla utan att bry sig om fel. Enligt denna grupp innebär en bra språkförmåga att läraren kan svara på frågorna eller tar reda på saken om han inte vet. Man skulle kunna säga att en bra lärare behärskar språket i varje situation. Ytterligare vill han upprätthålla sin språkförmåga genom att utbilda sig vidare osv.

Det viktigaste med uttalet var att läraren uttalar klart och tydligt, för att inte glömma bort att uttalet måste vara rätt. På tal om accenten varierade svaren väldigt mycket. Några ville höra ett rikssvenskt uttal, andra ett finlandssvenskt, en del tyckte också att läraren bör kunna båda. Den häftigaste åsikten meddelade att *"en svensklärare bör kunna rikssvenska, inte finlandssvenska!!!"* En elev påpekade att bara han talar antingen rikssvenska eller finlandssvenska men inte någon blandning, en annan påpekade att läraren borde använda bassvenska och inte slang el.d. Den muntliga färdigheten ansågs också vara den viktigaste. Läraren borde vidare använda svenska alltid, också när han ger råd osv. Det är också viktigt att tala naturligt och *"inte låta som ett band"*.

En del elever betonade grammatikens betydelse, det är ju klart att läraren måste kunna det. Eleverna i gymnasiet har ett klart mål, studentprovet, och för det måste de behärska grammatiken. Därför måste också läraren kunna undervisa i grammatik. Ett omfattande ordförråd fick understöd samt att kunna någonting ”extra”. Att kunna något om språkets historia, kultur och folkets vanor ett par elever tyckte att det är viktigt. Det skulle vara bra om läraren kunde ”*några hjälpande knep och trick*”, uppenbarligen med tanke på undervisningsfärdighet. Andra åsikter var till exempel att en bra svensklärare kan också andra språk och talar finska vid behov, t.ex. när grammatiken behandlas.

De fyra påståendena fick följande understöd: att kunna svenska perfekt var viktigt (1.78), att kunna kulturen relativt viktigt (2.33), att uttala rikssvenskt dömdes ha lite påverkan (2.84) och att kunna svara på frågorna var relativt viktigt såsom kulturvetandet (2.35).

9.4 Grupp D

Gymnasiepojkarna beskrev en bra svensklärares språkförmåga oftast med uttrycket: den måste vara bra. Vad detta ”bra” sedan betyder tycks inte vara så lätt att säga. En elev skrev att språkförmågan måste vara ”*så bra att (läraren) kan undervisa högklassigt*”. Detta ”högklassigt” säger nästan ingenting, alla kan ha sina egna åsikter om en ”högklassig” undervisning. Språkförmågan kan också vara utmärkt för att tillfredsställa eleverna. Några ville ha en lärare som kan svenska perfekt eller nästan perfekt, medan andra menade att fallet inte behöver vara det. Det hette att: ”*en bra svensklärare kan allt*”. Medelvärdet till påstående 1 blev 1.80, dvs. att kunna svenska perfekt var viktigt. Ändå tyckte alla inte det, utan skrev att språkförmågan måste vara ”tillräcklig”, med tanke på studentprovet. En sade att ”*bara han kan nånting*”. Eftersom gymnasisterna har ett mål och de vill naturligtvis klara sig så bra som möjligt, måste läraren vara behörig för att kunna hjälpa dem att nå målet. Det var också viktigt att läraren kan svara på frågorna eller tar reda på saken om han inte vet det. Påstående 4 om detta (2.41) bekräftar åsikterna – det är viktigt. Vidare tyckte man att en bra lärares språkförmåga bör vara flytande, mångsidig och omfattande, vilket betyder att läraren behärskar rikssvenska och finlandssvenska, slang och vardagsspråk samt språkets olika nyanser.

Om uttal och artikulation skrev pojkarna att läraren måste tala tydligt och naturligt, dvs. han får inte direkt läsa ur boken. Läraren borde tala svenska så mycket som möjligt under lektionerna, men på ett sådant sätt att det är lätt att förstå. Detta betyder uppenbarligen att läraren inte får tala för snabbt eller använda för svårt språk, utan han måste tala långsamt och

använda enkla och tydliga uttryck. Dessutom borde han ha finlandssvensk accent, vilket påstående 3 om rikssvenskt uttal stöder. Medelvärdet var 2.85, rikssvenskt uttal är alltså inte så viktigt.

Det tycks vara viktigt för att vara en bra svensklärare att kunna andra språk också. I alla fall måste svenska vara lärarens huvudämne, vilket kanske inte alltid är fallet när det är fråga om vikarierna. En elev skrev att läraren borde ha bott utomlands. De andra faktorerna i språkförmågan väckte inte så många opinioner, man måste förstås kunna grammatik samt ha ett omfattande ordförråd. Några elever använde uttrycket *bättre än eleverna*, som enligt dem förklarar allt. I påstående 2 ansågs kulturvetandets betydelse ha lite påverkan (2.68).

9.5 Sammanfattning

Lärarens språkförmåga är en av de viktigaste faktorer som påverkar inläringen av språk, i detta sammanhang inläringen av svenska. Eleverna fick skriva hurdan är en bra svensklärarens språkförmåga. Enligt dem är frågan inte så lätt att svara på, eftersom svaren oftast var korta och fåordiga. Detta kan bero på den korta tid som de hade att svara på och de kanske vågade inte att stanna för att fundera på saken, utan försökte hinna svara på alla frågorna. I alla fall skrev flickorna mera än pojkarna och gymnasisterna mera än åttaklassisterna. Orsaken till det förra är väldigt svårt att säga, men att gymnasisterna skrev mera kan bero på att deras studiemotivation är högre och att de har ett klart mål vilket inte finns i grundskolan, nämligen studentprovet. Dessutom kan man märka av svaren hos den åttonde klassens pojkar att de inte bryr sig om saken. Svaren var korta och relativt många skrev någonting i stilen "hur som helst". Gymnasieflickorna i sin tur lade mera märke till själva undervisningen än de andra. Det räcker ju inte att läraren kan svenska utan han måste också kunna överföra sina kunskaper till eleverna, dvs. att undervisningsfärdigheten är lika viktig som språkförmågan.

Alla informanterna var eniga eller nästan eniga om vissa saker. En sådan sak var till att börja med att språkförmågan måste vara bra, utmärkt eller dylikt. Det som var intressant var att det i alla grupperna fanns elever som påpekade att en svensklärare kan vara bra även om han inte kan allt. Allmänt taget krävde gymnasisterna mera än åttaklassisterna, men det är ju förståeligt. Uttalet kommenterades mest, en bra svensklärare talar tydligt, klart och tillräckligt långsamt. Majoriteten ville höra och lära sig finlandssvenska men inte rikssvenska, även om det fanns elever som absolut tyckte att målspråket borde vara rikssvenska. En del av eleverna

tycks tänka att det enda "riktiga" svenska språket är det som talas i Sverige. Ytterligare måste läraren ha ett omfattande ordförråd samt grundliga kunskaper om grammatiken. Det är bra om han kan också andra språk samt någonting extra, t.ex. slang, vanor osv. Det som var igönonenfallande var att relativt många skrev att läraren måste "kunna svenska" eller "ha svenska som huvudämne". Detta tyder på att eleverna har kanske haft så ofta och så många vikarier som inte riktigt kan svenska, och då blir eleverna säkert frustrerade. Tur är att de vet vad de är berättigade till och nöjer sig inte med någonting sämre. Om de gjorde det skulle inlärningsresultat vara ännu svagare.

Tabell 14 Språkförmåga

| PÅSTÄENDE | A | B | C | D | F | P | K 8 | K 2 | Totalt |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 01. | 1.87 | 1.94 | 1.78 | 1.80 | 1.83 | 1.87 | 1.91 | 1.79 | 1.85 |
| 02. | 2.72 | 3.20 | 2.33 | 2.68 | 2.53 | 2.94 | 2.96 | 2.51 | 2.75 |
| 03. | 2.81 | 2.98 | 2.84 | 2.85 | 2.83 | 2.92 | 2.90 | 2.85 | 2.87 |
| 04. | 2.27 | 2.27 | 2.35 | 2.41 | 2.31 | 2.34 | 2.27 | 2.38 | 2.33 |
| Totalt | 2.41 | 2.60 | 2.33 | 2.44 | 2.38 | 2.52 | 2.51 | 2.38 | 2.45 |

Skillnaderna mellan grupperna framgår av tabellen ovan. Som man kan se är de inte så stora. Det första påståendet fick medelvärdet 1.85, alltså att det är viktigt att läraren kan svenska perfekt. Viktigast var det för gymnasieflickorna och minst viktigt för pojkarna i åttonde klass. Jämfört med svaren på de öppna frågorna var det lite överraskande att eleverna responderade så här starkt på påståendet. Det var nämligen en relativt stor grupp som svarade att läraren inte behöver kunna allt eller vara perfekt. Av de fyra påståendena som gällde språkförmågan var det första det viktigaste. Alla andra bedömdes ha lite påverkan. Att läraren kan språkets kultur tycktes vara viktigast för gymnasieflickorna, medan det för högstadiepojkarna hade minst betydelse. Statistiskt signifikanta skillnader på 5 %-nivå angående kulturkunskaper fanns mellan grupper A och C ($p=0.033$), mellan grupper B och C ($p=0.000$) samt mellan grupper B och D ($p=0.011$). Medelvärdet för alla grupperna blev 2.75. Rikssvenskt uttal var ännu mindre betydelsefullt, medelvärdet var lite högre: 2.87. Skillnaderna mellan grupperna var obetydliga. Att läraren kan svara på frågorna var relativt viktigt, viktigaste var det för högstadieeleverna.

10 UNDERVISNINGSFÄRDIGHET OCH -STIL

De fyra påståendena om undervisningsfärdighet och -stil var följande:

- 05 Lärarens lektioner måste innehålla vissa rutiner
- 06 Läraren måste ha ovillkorlig auktoritet i klassrummet
- 07 Läraren bör vara tålmodig med allt och alltid
- 08 Läraren bör kräva mycket av sina elever

Svaren på den öppna frågan om en bra svensklärares undervisningsfärdighet kan i alla grupperna samlas in under tre rubriker: disciplin, material och "annat". Den första observationen som man gjorde var att det tycktes vara lättare att svara på denna fråga än på den första och eleverna hade mera att säga om saken.

10.1 Grupp A

Över hälften av flickorna i denna grupp tyckte att man måste ha disciplin på lektionerna. Nästan hälften av dem skrev ett litet tillägg: disciplin ja, men inte *för* mycket. "*För mycket disciplin, t.ex. att vråla, får eleverna bara att bli mer entusiastiska*" svarade en flicka och menade att om lärarens huvuduppgift är att hålla disciplin med vilka medel som helst börjar också eleverna motsätta sig med vilka medel som helst. Några tyckte att läraren måste vara en tydlig boss, dvs. att denna har den ledande positionen i klassrummet. Det skulle också vara bra om reglerna klargjordes genast i början. "*Arbetsron är viktig!*" skrev en elev klokt, medan en annan sade att "*man (läraren) måste kunna vara sträng och inte börja gråta mitt under lektionen om någon säger någonting*". Läraren borde alltså kunna ta sin ställning på något sätt, vilket inte alltid är lätt. Om läraren börjar gråta skulle det vara välgrundat att också eleverna tittar på spegeln. Ibland kan det hända att eleverna retar och pinar läraren över hans toleransgräns och över den goda smakens gränser. Man får inte sära andra avsikligt, inte ens en lärare som undervisar i ett ämne som man inte riktigt tycker om. Det är ju sant att alla eleverna talar om sina lärare bakom ryggen och dessa diskussioner är inte ofta de mest smickrande. Men som sagt är det inte så lätt att genast ta sin position som någon sorts ledare i klassrummet – utan ledning lyckas undervisningen inte.

Det fanns också elever som inte intog denna ståndpunkt utan ville ha en viss frihet i klassrummet. Man borde få tala, men man får dock inte störa lektionen. Några tyckte att man

måste få vara alldeles fritt, vilket skulle vara katastrofalt. Läraren får inte under några omständigheter tappa fattningen eller bli arg eller skrika, utan han denna måste alltid vara lugn och tålmodig.

Det viktigaste med materialet var omväxling och mångsidighet. Dessa gällde såväl lektionerna, material som arbetsformer. Man borde inte bara använda t.ex. böcker eller transparanger, utan man borde ha mångsidigt brevidmaterial. Dessa kan innehålla videor, tävlingar, paruppgifter och grupparbete, tidningar och tidskrifter, kassetter och projekt osv., bara materialet är intressant. En del elever krävde mycket uppgifter och aktivitet på lektionerna, och några tyckte att man bör ha extra uppgifter för de avancerade. Det är precis det svåraste problemet i skolan: hur kan man ta hänsyn till alla elevernas behov? I dagens skolvärld håller klasstorlekarna bara att öka, vilket sätter ibland t.o.m. orimliga krav på läraren. I varje klass finns det begåvade och mindre begåvade elever, och man borde kunna uppfylla allas behov så att ingen blev frustrerad på grund av att han inte kan eller att allt är för lätt. Förslaget var egentligen bra, om läraren bara hade tid och energi att hitta dessa extra uppgifter. Ytterligare borde lektionerna naturligtvis vara roliga så att man trivdes där.

Själva lektionerna borde läraren planera noggrant och på förhand. Man borde avancera lagom och inte streta på med, inga dröjsmål får inte förekomma. Lektionerna flyter alltså snabbt. Så här tyckte en del, medan några andra påpekade att man inte får avancera för snabbt. Vilken den rätta takten är då är omöjligt att säga. Om takten är för hög, hinner alla inte lära sig; om den är långsam blir några frustrerade. En bra lärare försöker uppenbarligen balansera mellan "de snabba" och de som behöver mera tid för sin inläring. Undervisningsstilen måste vara rolig och lektionerna avspända. När man behandlar grammatik eller ger råd, måste det hända tydligt. Läraren får inte ge för mycket läxor, tyckte några. En elev frågade om man alltid måste stanna i klassrummet. Det skulle säkert vara roligt att ha lektioner på något annat ställe, men var då? De praktiska arrangemangen skulle kunna orsaka problem, t.ex. om man höll lektionen ute. Men det är ju också sant att omgivningen påverkar inläringen. Att på något sätt försöka omväxla den skulle påverka inläringen. En bra svensklärare "bombarderar" inte bara en elev och inte heller framhäver fel. En elev skrev moget att "*undervisningsfärdighet borde ses i elevernas kunnande*", vilket träffar huvudet på spiken. Om läraren inte kan undervisa, är det väldigt svårt för eleverna att lära sig.

Påståendena från fem till åtta behandlade undervisningsfärdigheten. Högstadiesflickorna tyckte att man inte behöver ha rutiner (medelvärde 3.31; rutinerna nästan ingen påverkan) och att en ovillkorlig auktoritet har lite betydelse (2.66). Viktigare var att läraren är alltid och i alla

saker tålmodig (1.92). Enligt denna grupp kräver en bra svensklärare inte så mycket av sina elever (3.40).

10.2 Grupp B

Pojkarna var inte så ivriga att ha disciplin, en del av dem medgav nog att det måste finnas disciplin, men största delen tillade att det inte får finnas för mycket av den. En måttlig disciplin skulle alltså vara det bästa. Dessutom *"om klassen är krånglig och läraren "lös" fungerar sakerna inte"*, skrev en pojke. Läraren borde också *"hålla en viss linje om vad som får göras och vad som inte"*. Eleverna förstod ganska bra att det blir ingenting av inläring om det inte finns åtminstone lite disciplin. Det tycks också vara så att eleverna tycker om en lärare som är strikt i viss mån och låter ingenting rubba sin ställning. En bra lärare kan alltså behandla sina elever. I denna grupp fanns det också elever som är mot disciplinen. Läraren får inte vara en torris, inte för småpetig. Han är lugn och blir inte genast arg, med andra ord är han tålmodig. Svaren på påstående 7 om lärarens tålmod stöder detta, medelvärdet var 1.94, alltså är det viktigt. Ett par pojkar ville att eleverna skulle få vara alldeles fritt utan disciplin. Från inläringens synpunkt skulle en sådan situation säkert inte befrämja språkförmågan. En informant skrev t.o.m. att det spelar ingen roll. Tydligt använder man fortfarande kvarsittande som straff i vissa skolor, ett par elever ville att det borde avskaffas. Det är kanske inte den bästa straffformen, men man har inte så många alternativ. Denna fråga skulle kunna diskuteras i klassen, eleverna har kanske några förslag. På auktoritetpåståendet (6) svarade eleverna att det har relativt lite påverkan (medelvärdet 3.27).

På tal om materialet var mångsidighet den viktigaste egenskapen. Pojkarna föreslog t.ex. par- och grupparbete, spel o.d., någonting "roligt", någonting "som passar för unga". Många illustrerande exempel skulle hjälpa samt att ha bra böcker. Olika elever tycker om olika slags arbetsformer, en ville inte ha för många arbetsboksuppgifter, en annan inte för många stenciler. Någon tyckte att man inte får ha för mycket nytt. I allmänhet kommenterade pojkarna inte så mycket materialfrågan. Mera hade de att säga om lektionerna. Lektionerna borde gå snabbt och flytande, och de borde förstås vara intressanta och gärna avsläpnade. Planeringen på förhand påpekades också. Ytterligare kan en bra svensklärare "undervisa". Att eleverna skrev så här – och det var inte bara några få – antyder att eleverna har haft lärare som inte riktigt kan undervisa, eller har kanske ingen utbildning för det. En bra lärare är också krävande och effektiv. Här går åsikterna lite isär eftersom påstående 8 om att läraren bör

kräva mycket av sina elever fick medelvärdet 3.68, vilket betyder att saken har nästan ingen betydelse. Enligt påstående 5 ville pojkarna inte ha rutiner (3.32).

Det var överraskande många pojkar som svarade att materialet/disciplinen eller undervisningsfärdighet inte spelar någon roll eller får vara hur som helst. Detta speglar tydligen den negativa inställningen till ämnet. När man inte är intresserad av ämnet eller t.o.m. hatar det, tycks ingenting annat heller spela någon roll.

10.3 Grupp C

Gymnasieflickorna som kanske har mera motivation än de två förra grupperna framhävde undervisningsfärdighets betydelse. Gymnasieeleverna *måste* lära sig vissa saker för att kunna klara av studentexamen – då kan de också kräva mera av undervisningen.

Nästan hälften av flickorna påpekade disciplinens betydelse för inläring. Man får bara inte ha det för mycket utan lämpligt, dvs. i den mån att arbetsron bevaras. Ett par elever ville ha en absolut auktoritet, medan största delen sade t.ex. att *"disciplin måste hållas, men inte så att man sitter som på kyrkbänken"* eller att *"man (läraren) behöver inte skrika med rött ansikte men en viss auktoritet måste bevaras"*. Påståendet om auktoriteten fick 2.65, dvs. att det har lite påverkan. Om disciplinen är för hård kan det skapa *"en sådan atmosfär att eleven får ångest"*, vilket från inläringens synpunkt inte är bra. Man gav också råd att disciplinen borde fungera på elevernas villkor vilket betyder att läraren måste få eleverna på sin sida. Detta är inte så lätt. En obefintlig minoritet ville ha en lärare utan auktoritet eller åtminstone inte en sådan som uppför sig som en boss.

I denna grupp var de nyckelorden igen mångsidighet och omväxling. Dessa egenskaper användes för att beskriva såväl material, lektioner som metoder. Opinionerna om rutiner fördelade sig jämnt: en del ville ha dem, andra ville inte ha dem. Påstående 5 visade att de har bara lite påverkan (3.28). En bra lärare använder nya saker/metoder/arbetsätt och så illustrerande material som möjligt. Många gav olika förslag om arbetsformer osv. Till exempel skulle man kunna använda musik, videor, portfolior, tidningar, föredrag, grupparbete och stenciler som hjälpmedel. Gymnasieflickorna ville också ha mera/mycket muntlig träning. Eleverna skrev också vad de inte vill ha, sådana var användning av bara böcker eller transparanger. Dessutom borde läraren inte binda sig för mycket till färdigt material. I alla fall kan *"materialet öka intresse för ämnet"*.

Eleverna betonade planeringen av lektionerna på förhand. De borde vara avspända och flytande, och naturligtvis intressanta. Ytterligare borde de avancera logiskt. Läraren borde vara effektiv, motiverande och han borde beakta alla. Enligt påstående 7 borde läraren vara relativt tålmodig (2.34). Entusiasmen var viktig. Hans undervisningsstil borde skilja sig från andra så att man orkar följa med. Repetition och förhör var viktiga för några samt att grammatiken skall behandlas grundligt. Att läraren kräver mycket av sina elever bedömdes ha lite påverkan, medelvärdet (påstående 8) blev 2.91. Växelverkan mellan lärare och elever måste fungera. I all sin undervisning borde läraren ta hänsyn till studentprovet, tyckte ett par elever. Detta är precis problemet med gymnasiet. All undervisning siktar på provet vilket påverkar kunnandet på ett eller annat sätt. När det är fråga om språkförmågan, blir det lätt ganska ensidig: eleverna kan sådana saker som krävs i provet men sedan kan inte använda språket utanför skolan, i riktiga situationer. De muntliga färdigheterna har diskuterats relativt mycket under de senaste åren och man har börjat att se att språkförmågan borde vara mer omfattande. En muntlig del i provet skulle säkert förbättra situationen.

10.4 Grupp D

För gymnasiepojkarna var disciplinen viktig. En bra svensklärare har kontroll över klassen men är inte för sträng. Ett par informanter stödde en ovillkorlig auktoritet eller ville ha ordning i allt. En pojke motiverade sin vilja att ha en sträng lärare med att eleverna lär sig bäst då. Den andra delen tyckte mera om en lärare som inte är för dominerande. Det värsta är om läraren skriker – enligt eleverna hjälper det inte alls utan gör sakerna ännu värre. En påpekade också moget att disciplinen behövs inte om läraren beaktar alla och är schyst. I alla fall behöver läraren humor för att kunna behandla klassen, skrev en elev. När elevernas reaktioners genomsnitt räknades blev resultatet att denna grupp tycker att en ovillkorlig auktoritet bara har lite påverkan (3.05).

Denna grupp använde också gärna orden mångsidighet och omväxling för att beskriva bra undervisning. Eleverna tycks avsky om man alltid använder samma medel och metoder. Men det finns också alltid elever som lär sig bäst med vanliga rutiner. I denna grupp var det några elever som ville ha rutiner, medan två gånger så många inte ville ha dem. Påstående 5 om rutiner fick medelvärdet 3.22, alltså rutinerna tycks påverka lite bra undervisningsfärdighet. En bra lärare försöker ta med nya saker och använda nya metoder, och han kan hitta en balans mellan olika material. Eleverna hade några förslag om hurdana metoder man borde använda, men mest ville de ha mera muntliga uppgifter. De ville också ha någon extra information och någonting annat än teori. Man borde ha någonting roligt ibland så att man orkar med de

vanliga sakerna. Dagens lärare använder uppenbarligen för många stenciler för att stödja undervisningen, men eleverna tyckte inte alls om dem.

En bra svensklärares lektioner är avspända och flytande, och läraren har planerat dem i förväg så att de blir välorganiserade, vilket betyder att tiden utnyttjas effektivt. Lärarens effektivitet och punktlighet bedömdes också vara egenskaper av bra undervisning. Man borde avancera relativt snabbt, tyckte några. Läraren borde kunna "undervisa" och orka undervisa; "*om man kan allt men får det inte att komma ut, lär ingen någonting*". En egen undervisningsstil ansågs vara något positivt. En elev tyckte att den klassiska stilen passar bäst för gymnasiet. Med den klassiska stilen menade han uppenbarligen böcker, förhör, prov osv. Det var också viktigt för några att läraren "*godkänner att det är elevens egen sak om han studerar eller inte*". I gymnasiet är eleverna mera ansvariga om sin egen inläring, men det blir ju väldigt frustrerande för läraren om eleven inte har lust att lära någonting. En sådan kommentar väcker frågan att vad de då gör i gymnasiet om de inte har någon avsikt att studera. Men det är ju sant att läraren inte kan ha ansvaret för allas studerande och inläring, inte åtminstone på gymnasienivån där alla eleverna studerar frivilligt. De två sista påståendena som gällde undervisningsfärdighet, handlade om lärarens tålmod och om läraren borde kräva mycket. Den förra fick medeltalet 2.34 vilket betyder att tålmod är relativt viktigt, den senare fick 2.91, saken påverkar alltså bara lite.

10.5 Sammanfattning

Alla eleverna kommenterade ganska mycket en bra svensklärares undervisningsfärdighet. Deras svar följde mest de hjälpord som hade givits i blanketten: material, disciplin, lektionernas förlopp, men de hade också möjlighet att skriva vad de ville om ämnet.

Grovt taget förstod alla att det måste finnas disciplin – annars kan man inte arbeta vilket i sin tur leder till att man inte lär sig någonting. Men av disciplinens anhängare hade en stor del tillagt att disciplinen måste vara måttlig. För mycket disciplin får eleverna bara att börja göra uppror. Läraren får inte börja skrika eller bli arg, utan han måste bibehålla sitt tålmod i varje situation. En del elever i varje grupp ville ha en riktig auktoritet, medan andra inte tyckte det. Bland högstadieeleverna fanns det några som tyckte att man borde få vara alldeles fritt eller åtminstone friare under lektionerna. Sådana åsikter förekom inte bland gymnasisterna. Det som var kanske lite överraskande på grund av att det i varje grupp oberoende av kön och ålder fanns relativt mogna individer, var att inte en enda elev märkte att disciplinen i

klassrummet inte är enbart på lärarens ansvar, utan båda, såväl eleverna som läraren, måste vara ansvariga för arbetsron. Om eleverna har inga gränser eller de tror sig inte ha några har läraren inga medel att utöva sin kontroll. Disciplinen borde alltså vara ett samspel.

När det var fråga om material höjde sig mångsidighet och omväxling över de övriga egenskaperna. Alla grupperna betonade dessa. Man borde inte använda samma medel och metoder varje dag år efter år utan försöka hitta på någonting nytt. Om man bara har de vanliga och traditionella böckerna och ingenting annat är det inte något under om eleverna blir förslöade.

När man studerar hårt borde läraren inte glömma bort "nöjet" – eleverna ville ha någonting roligt ibland. Alla hade många bra förslag som man kunde använda för att pigga upp lektionerna. Sådana var t.ex. filmer, musik, tidningar, grupparbete, spel, föredrag osv. Ingen av dessa är omöjlig att förverkliga om läraren bara har tid och lust. Gymnasisterna ville också ha mera muntlig träning och muntliga uppgifter. I allmänhet kommenterade gymnasisterna material mera än högstadieläroverna.

En bra svensklektion är flytande och avspänd, tiden går snabbt och man har någonting att göra hela tiden. Eleverna framhävde planeringen i förväg så att resultaten blir organiserade lektioner. Läraren får alltså inte vara oförberedd och försöka hitta på vad man skall göra under lektionen. Eleverna märker sådant. En bra svensklärare har sin egen undervisningsstil som gärna är också väldigt intressant. Han måste naturligtvis kunna undervisa, skrev många. Att de hade ett behov att nämna detta får en att fundera hurdana lärare de egentligen har haft – tydligen sådana som inte kan undervisa. Det är möjligt att behärska allt som skall undervisas och på samma gång kan man inte framföra sakerna så att eleverna kan utnyttja dem. Opinionerna om avanceringstakt varierade. Några tyckte att man avancerar för snabbt, andra att man avancerar för fort. Problemet är dock att det inte finns en takt som passar för alla, det är omöjligt att ta hänsyn till alla elevindivider.

Skillnaderna mellan eleverna var inte så märkbara. Gymnasisterna krävde mera i allmänhet och de tog upp interpersonliga förhållanden, t.ex. växelverkan och relationer mellan lärare och elever. Högstadieläroverna ville i sin tur komma lättare undan. Dessa skillnader beror säkert på studentprovet som tvingar gymnasisterna lära sig åtminstone lite.

Tabell 15 Undervisningsfärdigheter

| PÅSTÄENDEN | A | B | C | D | F | P | K 8 | K 2 | Totalt |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 05. | 3.31 | 3.32 | 3.28 | 3.22 | 3.30 | 3.27 | 3.32 | 3.25 | 3.26 |
| 06. | 2.66 | 3.27 | 2.65 | 3.05 | 2.66 | 3.16 | 2.97 | 2.85 | 2.91 |
| 07. | 1.92 | 1.94 | 2.34 | 2.34 | 2.13 | 2.14 | 1.93 | 2.34 | 2.14 |
| 08. | 3.40 | 3.68 | 2.91 | 2.91 | 3.16 | 3.30 | 3.54 | 2.34 | 3.22 |
| Totalt | 2.82 | 3.05 | 2.80 | 2.88 | 2.18 | 2.97 | 2.94 | 2.70 | 2.88 |

De fyra påståendena om undervisningsfärdighet och elevernas svar på dem framgår av tabellen ovan. Signifikanta skillnader fanns vid påståenden 6 och 8. Det femte påståendet gällde rutiner och det visade sig att eleverna hade väldigt sammanfallande åsikter om saken; skillnaderna var obefintliga. Alla gruppernas medelvärde blev 3.26, vilket betyder att eleverna tyckte att rutinerna påverkar bara lite om läraren upplevs som bra eller inte. Auktoritetsfrågan fick ett lägre medelvärde, 2.91, alltså att även auktoriteten bara har en liten påverkan. Skillnaderna mellan grupperna var nu större: för flickorna (2.66 och 2.65) är auktoriteten viktigare än för pojkarna (3.27 och 3.05). De största skillnaderna fanns mellan högstadieflickor och -pojkar (2.66 vs 3.27, $p=0.003$) samt mellan högstadiepojkar och gymnasieflickor (3.27 och 2.65, $p=0.003$). Den viktigaste egenskapen i denna grupp var tålmodet som fick medelvärdet 2.14. Egenskapen var viktigare för högstadieelever (1.92 och 1.94) än för gymnasister (2.34 och 2.34) men i dagens skola behöver man säkert tålmod mera just på högstadiet. Skillnaderna mellan könen var obefintliga. Det sista påståendet som gällde det om läraren borde kräva mycket eller inte fick medelvärdet 3.22, dvs. att egenskapen påverkar bara lite. Nu var skillnaderna största mellan gymnasisterna (2.91 och 2.91) och högstadieeleverna (3.40 och 3.68), alltså statistiskt signifikanta skillnader fanns mellan grupper A och C ($p=0.017$), mellan A och D ($p=0.017$), mellan B och C ($p=0.000$) samt mellan B och D ($p=0.000$). Här märker man att eleverna på högstadiet vill komma lättare undan, medan gymnasisterna som måste uppnå relativt goda resultat och inte kan vada genom gymnasiet hur som helst, vill ha en lärare som också kräver någonting.

11 PERSONLIGHET

På frågan om personlighet fick eleverna först svara i form av fyra påståenden, därefter hade de en möjlighet att precisera sina åsikter i den öppna frågan. De fyra påståendena var:

- 09 Läraren får visa sina känslor, också sin ilska
- 10 Läraren måste vara utåtriktad och pratsam
- 11 Läraren bör vara varmhjärtad och vänlig
- 12 Läraren måste vara rolig och vitsig

11.1 Grupp A

En bra svensklärare måste och får vara "personlig". I detta sammanhang betyder personlig främst att han inte är "*någon grå mus*" utan lite ovanlig, sådan som avviker från andra på ett positivt sätt. Det kan också betyda att läraren måste och får vara sig själv, och inte försöka vara någonting som han tror eleverna vill honom vara. Eleverna t.o.m. insisterade att läraren måste våga vara sig själv. "*Ingen orkar ju lyssna på en sådan där tyst och försagd en*" skrev en elev. Så som med alla saker fanns det igen också de som var emot "personligheten". De sade att personligheten inte får påverka för mycket, att läraren inte får ha några störande drag. Vilka drag som då är störande blev outrett. Ett par elever ville ha en "vanlig" lärare. Adjektivet vanlig tycktes betyda typisk. Den största delen tyckte att personligheten påverkar, ibland "*väldigt mycket om man orkar intressera sig om språket och hur man orkar läsa läxorna*", men för några andra har "*personligheten ingen påverkan för inläringen, men den kan göra studerandet intressantare*". Några likgiltiga åsikter uttrycktes också, för några spelade personligheten ingen roll, "*om man bara kan undervisa*".

Hurdan är sedan en bra svensklärare närmare beskrivet? Vilka egenskaper uppskattar eleverna? Svaren var ofta relativt långa listor av egenskaper vilket gör det lite enformigt att gå igenom dem. Mest ville eleverna ha en glad lärare, andra adjektiv om samma sak var rolig, vitsig, positiv, pigg, gladlynt, hurtig, schyst, avspänd; alltså sådana adjektiv som återspeglar det att läraren borde alltid vara på gott humor. En viktig egenskap var också sinne för humor. Den andra större helheten samlades omkring egenskapen sympatisk: då är läraren vänlig, trevlig, hjälpsam, beaktande, pålitlig, tålmodig och uppmuntrande. Eleverna tyckte också om en extrovert typ som är öppen och pratsam, han kan och vågar visa sina känslor och framföra sina åsikter. I klassrummet är han motiverande och stimulerande, han godkänner alla och allas åsikter och gläder sig över elevernas framgång eller lyckande. Eleverna påpekade vidare att läraren borde vara entusiastisk eller åtminstone intresserad av ämnet han undervisar i. Det var också väsentligt att han kommer överens med människor och närmare sagt elever. Andra egenskaper som eleverna tyckte om var t.ex. förståelse, lugn och flexibilitet. Ett par elever betonade behörigheten vilket inte direkt är ett drag av personlighet. Kort sagt, som en flicka skrev, är en bra svensklärare "*en bra människa*".

Några berättade också hurdan lärare de inte tycker om. En sådan lärare är ringaktande och arrogant, och han har omfattat attityden ”jag vet bäst”. Det är väl klart att ingen tycker om en sådan här lärare.

Påståendena från 9 till 12 behandlade lärarens personlighet. När det gällde öppenhet med känslorna, tyckte denna grupp att den bara påverkar litet. Medelvärdet var 2.87. Mycket viktigare var att läraren är extrovert och pratsam (1.94), liksom det att han är vänlig och varmhjärtad (1.84). Alla dessa egenskaper tycktes vara väsentliga för en bra lärare. Att läraren är rolig och vitsig bedömdes också som viktig, medelvärdet blev 2.24.

11.2 Grupp B

I grupp B var denna fråga problematisk. Över en fjärdedel av pojkarna hade nämligen lämnat hela frågan obesvarad. Det kan inte ha berott på tidsbrist eftersom de sedan hade hunnit svara på de sista två frågorna. Därför börjar man undra om de har förstått frågan, närmare sagt ordet personlighet. Alla hade möjligheten att fråga om de inte kände till ordet osv. och många frågade också, men här blev det för många tomma svar. Materialet blev alltså koncist.

För en del elever spelade personligheten en viktig roll. En bra svensklärare är personlig, med andra ord lite ”annorlunda” eller originell. ”*Olikhet är trumf!*” skrev en informant. En annan tyckte att läraren får vara sådan som han själv vill. Om läraren börjar genast spela någon roll framför klassen, är det nästan säkert att eleverna inte kommer att tycka om honom. Man måste alltid vara naturlig. Några medgav att personen är viktig men undervisningen är viktigast. Man kommer inte långt med blotta personligheten, även om man skulle vara ”jättekul”, men undervisningsfärdigheten räcker inte heller ensamt om man är introvert eller aldrig ler. Ett par elever ville inte ha en personlig lärare utan hellre en vanlig.

För denna grupp var det väsentligaste att läraren har sinne för humor och att han är rolig och vitsig. På ett sådant sätt skulle kanske elever som har den negativaste attityden mot svenska trivas lite bättre på lektionerna. En elev skrev att ”*läraren skulle också få skratta ibland så att det inte blir en sådan smak av knogande mot sin vilja*”. Läraren måste inte bara få eleverna att trivas utan han borde också trivas själv. Pojkarna ville ha en svensklärare som är trevlig, snäll och glad. Det är ett plus för läraren om han är avspänd och schyst, lugn och ”god”. En bra lärare är också utåtriktad och pratsam. Han kommer lätt överens med eleverna och förstår dem. Några krävde en strikt eller dominerande lärare, men andra skrev att läraren inte får

vara småsint. Det fanns också en del elever som brydde sig inte om saken utan sade att det inte spelar någon roll hurdan läraren är: ”om han nu inte är sinnesjuk så är det helt ok”.

På de fyra påståendena svarade pojkarna på följande sätt: Att läraren är rolig och vitsig var absolut det väsentligaste. Medelvärde blev 1.76. Att läraren är extrovert och pratsam samt att han är vänlig och varmhjärtad fick samma medelvärde: 2.12. Alla dessa egenskaperna var alltså viktiga för denna grupp. Att läraren får visa sina känslor hade inte så mycket betydelse – medelvärde blev 2.76, som bland dessa påståenden är det högsta, vilket betyder att egenskapen påverkar bara lite åsikter om läraren är bra eller inte.

11.3 Grupp C

”Personliga lärare är de bästa. Bort med jämna, som blandas med massan, bort bort!!! Likaså bort med 60-talskläder?” Så här uttryckte sig en elev i denna grupp, och hennes åsikt speglar mycket den allmänna opinionen i gruppen. En bra lärare är ofta personlig; en som skiljer sig från mängden på ett eller annat sätt. Han har sin egen stil och vågar vara sig själv. Han kan gärna vara också färggrann till sin personlighet. Bara läraren kommer ihåg att ”han inte får mot sin vilja försöka vara någonting som han egentligen inte är”. Några tillade att han inte heller får vara för speciell.

Eleverna i denna grupp var de ivrigaste att beskriva en bra svensklärares personlighet. Största delen ville ha en lärare som har sinne för humor – läraren får inte vara någon torris eller surpappa. Han är glad och ler mycket, han är optimistisk och positiv. En bra lärarperson tycks ofta vara extrovert och öppen. Andra adjektiv som hade använts var rolig, avspänd, vänlig och trevlig. Man får inte heller glömma bort entusiasmen. Kort sagt är han alltid på gott humör (och visar inte sin ångest eller ilska).

När det gäller arbete i klassrummet, uppmuntrar, motiverar och hjälper en bra lärare så mycket som möjligt. Han är schyst mot alla och beaktar alla på samma sätt. Han håller inte avstånd utan är lätt att tala med eller bekanta sig med. Naturligtvis kommer han lätt överens med eleverna, men detta räcker inte till utan han måste också på riktigt bry sig om och lyssna på sina elever. Enligt några är han jämlik med eleverna men får inte göra sig till för dem. Andra tyckte att en bra lärare är boss i klassrummet.

Av andra egenskaper steg fram bl.a. pålitlighet, lugn, bestämdhet, förnuft, flit och förståelse och som den allra väsentligaste tålmod. Som sagt skulle dessa egenskaper bra kunna beskriva det allmänna människoidealet. Läraren borde också tåla stress.

Det fanns även i denna grupp en del elever som tyckte att personligheten får vara hurdan som helst *"om man bara kan undervisa"*.

På det första påståendet av de fyra svarade eleverna att det påverkar lite om läraren visar sina känslor. Medelvärdet blev 2.71. Påstående 10 visade att eleverna tycker om en lärare som är utåtriktad och pratsam. Det fick medelvärdet 2.06, det upplevs alltså som viktigt. Likadant var det egenskaperna vänlighet och varmhjärtighet i nästa påstående. Sådana egenskaper uppskattar eleverna (medelvärdet: 2.20). I denna påståendegrupp hade sista påståendet minst betydelse för gymnasieflickorna. Det var inte så nödvändigt att ha en rolig och vitsig svensklärare. Medelvärdet blev 2.82.

11.4 Grupp D

Grupp D, som består av gymnasiepojkar, gav svar av samma typ som de övriga grupperna. En bra lärare måste vara personlig på ett positivt sätt, kanske lite färggrann eller det bör finnas något visst med honom. Hur personlig läraren än är måste han komma ihåg att inte spela någon roll, utan försöka vara så naturlig som möjligt. Enligt eleverna måste läraren våga vara sig själv och ha en stark självkänsla. En del elever tyckte om en lärare som är *"normal"*, dvs. som de flesta av oss är.

För denna grupp var det viktigaste att läraren har sinne för humor och att han är rolig, vitsig, glad och pigg samt positiv. Det hjälper säkert om han är intresserad av sitt ämne. Pojkarna gillade en lärare som är extrovert och öppen till sin karaktär. Ytterligare borde han vara tålmodig, lugn, avspänd och schyst, förståelsefull och gärna väldigt vänlig. Han beaktar alla på samma sätt och kommer överens med alla. Han hjälper och uppmuntrar eleverna och försöker motivera dem att lära sig. Det är lätt att samarbeta med honom. Man kan lita på honom i många saker. Några elever tyckte vidare att en bra svensklärare kräver mycket och låter inte sina elever att komma lätt undan. För ett par elever var det väsentligt att läraren inte håller för mycket avstånd utan är hellre kamratlig. En elev skrev att *"sinne för humor, vitsighet och avspändhet håller klassandan ihop och eleverna är gärna på lektionerna"*.

Några använde också möjligheten att kommentera hurdan lärare de inte skulle tycka om. Läraren får inte vara för pigg, för allvarlig eller för ”vanlig”. Han borde inte heller vara ”en pervers” – vad eleverna verkligen har menat med detta kan man bara gissa. Ingen tycker heller om en torris. Det fanns också en del elever som tyckte att personligheten inte spelar någon roll.

11.5 Sammanfattning

För att beskriva en bra svensklärares personlighet använde eleverna i alla grupperna nästan samma adjektiv. Den bild som dessa adjektiv formar skulle lätt kunna skildra också någon annan människa än svensklärare – de passar väldigt bra för att beskriva en bra lärare i andra ämnen eller goda människor i allmänhet. Alla grupperna förutom en skrev relativt mycket, det var bara pojkarna i åttonde klass som lämnade frågan obesvarad. De tycktes ha lite svårigheter i att förstå vad man menar med personlighet och därför är det synd att de inte frågade vad den betyder. Deras opinioner skulle säkert ha haft lika mycket betydelse som de andras. I varje grupp fanns det också elever som tyckte att personligheten inte spelar någon roll när det är fråga om lärarens skicklighet. Här är det väsentligt att ta hänsyn till att opinionerna varierar. En lärare kan motivera några elever bättre än andra och detta kan bero på någon obetydlig faktor, till exempel att läraren kommer ihåg elevens namn varje gång de träffar.

Om man vill bli en bra svensklärare måste man först och främst komma ihåg att vara sig själv. Eleverna kan inte stå ut hyckleri. Läraren måste och får vara personlig, alltså ovanlig eller originell, han bör bara vara sig själv. Det lönar sig inte att spela en roll framför eleverna eftersom de upptäcker det genast. Dessutom kan det efteråt bli ännu svårare att bilda goda relationer till eleverna. En del elever ville också påpeka att läraren inte heller får vara för speciell. Detta betyder närmast att läraren inte borde ha några störande drag. Tyvärr blev det alldeles oklart vilka sådana drag är.

När man samlar ihop sådana egenskaper som förekom bland varje grupp blir en bra svensklärares personlighet följande:

- som har sinne för humor
- glad och rolig
- extrovert, öppen och pratsam
- avspänd och schyst

- hjälpsam och uppmuntrande
- vänlig, trevlig
- tålmodig, pålitlig och lugn
- som kommer lätt överens med eleverna
- entusiastisk

Som man kan se av listan skiljer ingen av dessa egenskaperna en svensklärare från andra människor. En sådan här personlighet skulle vem som helst uppskatta och inte bara eleverna, men det är en annan sak om det finns sådana här människor i verkligheten. Att någon besitter alla dessa egenskaper och orkar leva efter dem varje dag och i varje situation kan sägas vara omöjligt. Alla lärare har säkert sina starka sidor men perfekt (i förhållande till elevernas krav) är ingen. Därför blir det ännu viktigare att vara sig själv och framhäva sina starka sidor.

Påståendena från 9 till 12 anknöt till lärarens personlighet. Tabellen nedan visar medelvärdena och skillnaderna mellan grupperna. Det första behandlade om läraren borde få visa alla sina känslor. Eleverna tyckte att det har bara lite påverkan, medelvärdet blev 2.72. Läraren kan alltså vara bra även om han inte visar sina känslor. Skillnaderna mellan grupperna var relativt små: medelvärdena varierade mellan 2.54 och 2.87. Den största var skillnaden mellan grupperna A (2.87) och D (2.54), alltså enligt gymnasiepojkarna har det mera betydelse än enligt högstadiesflickorna tyckte. Det var lite överraskande att pojkarna ville mera att läraren visar sina känslor. Samma linje fortsätter om man jämför flickorna (2.79) med pojkarna (2.65): fortfarande är saken viktigare för pojkarna. Flickorna var relativt eniga om saken, medan skillnaden mellan högstadie- och gymnasiepojkarna var större. När man jämför åttaklassisterna (2.82) med gymnasisterna (2.63) blir resultatet att egenskapen är viktigare för gymnasisterna.

Tabell 16 Personlighet

| PÅSTÅENDE | A | B | C | D | F | P | K 8 | K 2 | Totalt |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 09. | 2.87 | 2.76 | 2.71 | 2.54 | 2.79 | 2.65 | 2.82 | 2.63 | 2.72 |
| 10. | 1.94 | 2.12 | 2.06 | 1.95 | 2.00 | 2.04 | 2.03 | 2.01 | 2.02 |
| 11. | 1.84 | 2.12 | 2.20 | 2.25 | 2.02 | 2.19 | 1.98 | 2.23 | 2.10 |
| 12. | 2.24 | 1.76 | 2.82 | 2.12 | 2.53 | 1.94 | 2.00 | 2.47 | 2.24 |
| Totalt | 2.22 | 2.19 | 2.45 | 2.22 | 2.34 | 2.21 | 2.21 | 2.34 | 2.27 |

I det andra påståendet var det fråga om en extrovert och pratsam lärare. Detta bedömdes som viktigt (2.02; variation mellan 1.94 och 2.12). Den största skillnaden fanns mellan grupperna

A (1.94) och B (2.12), alltså bland högstadies flickor och –pojkar. Jämförelsen mellan flickor (2.00) och pojkar (2.04) visar att saken är lite viktigare för flickorna och jämförelsen mellan åttaklassisterna (2.03) och gymnasisterna (2.01) att saken har mera betydelse för gymnasisterna men skillnaderna är väldigt små.

Det tredje påståendet behandlade om vänlighet och varmhjärtighet. Egenskaperna fick medelvärdet 2.10, vilket betyder att eleverna tycker om en sådan lärare och sådana här egenskaper är viktiga för att eleverna skall anse läraren som bra. Medelvärdena varierade mellan 1.84 och 2.25, det minsta hade grupp A och det största grupp D. Med andra ord hade egenskaperna mera betydelse för flickorna i åttonde klass än för gymnasiepojkarna. Jämförelsen mellan flickor (2.02) och pojkar (2.19) visar att saken i allmänhet betyder mera för flickorna. Medelvärdena för högstadieeleverna och gymnasisterna blev 1.98 och 2.23. En vänlig och varmhjärtad lärare påverkar alltså mera åttaklassisternas opinioner än gymnasisternas.

På tal om lärarens personlighet fanns de första signifikanta skillnaderna i samband med påstående 12: mellan grupper A och B ($p=0.027$), A och C ($p=0.003$), B och C ($p=0.000$) och mellan C och D ($p=0.000$). Påståendet fick medelvärdet 2.24, vilket betyder att roligheten och vitsigheten är viktiga för att eleverna skall tycka om läraren. Den största skillnaden fanns mellan grupperna B och C – medelvärdena 1.76 och 2.82 visar att pojkarna i åttonde klass anser egenskaperna viktiga medan för gymnasieflickorna har de bara lite betydelse. Mellan andra grupper fanns det också stora skillnader: för flickorna (2.53) betyder saken inte så mycket som för pojkarna (1.94) och åttaklassisterna (2.00) ville ivrigare ha en rolig och vitsig lärare än gymnasisterna (2.47).

Av dessa fyra påståenden var det som handlade om utåtvändhet och pratsamhet de viktigaste. Att läraren visar sina känslor hade minst betydelse.

12 RELATIONER TILL ELEVER

I denna sektion reds ut hurdana åsikter eleverna hade om lärarens förhållningssätt till eleverna, hur de tycker läraren borde förhålla sig till dem. Temat kartlades med hjälp av följande påståenden:

- 13 Läraren bör känna sina elever till namnet
- 14 Läraren bör lyssna på sina elever
- 15 Läraren måste vara jämlik med elever
- 16 Läraren är lätt att samarbeta med

12.1 Grupp A

Av de egenskaper som gäller lärarens relationer till elever var jämlikhet den viktigaste. Cirka hälften av flickorna i åttonde klass nämnde den. Man använde ordet för att beskriva förhållandet mellan elever och lärare, men också förhållandet mellan elever. I lärarens ögon måste alltså alla elever vara jämlika, han måste vara opartisk. En bra lärare ställer sig inte ovanför sina elever på något sätt och han *"får inte hålla elever som dumma ungar"* heller. Denna jämlikhet innebär också att läraren inte har några favoriter. En elev skrev att *"läraren inte får diskriminera någon eller lämna någon utan hänsyn"* utan han måste förhålla sig till alla elever på samma sätt. Han beaktar alla opartiskt, tar hänsyn till elevernas åsikter och uppmuntrar alla – också de som kanske är lite svagare. En bra lärare respekterar sina elever, hjälper dem – *"läraren får aldrig vägra sin hjälp"* – och lyssnar på deras förhoppningar. Han talar med eleverna och kommer nära till dem, tar kontakt. *"Läraren borde inte ha några förhandsåsikter om elever, även om han hade hört någonting, utan han bör forma sin egen uppfattning om eleverna"* uttryckte en flicka sin åsikt. Viktigt var också att om läraren inte tycker om någon elev får han inte visa det. Sammanfattningsvis kan man säga att en bra lärare behandlar sina elever som jämlika människor.

En del elever längtade efter en lärare som liknar dem själva, dvs. ungdomar. En sådan lärare är kamratlig, på samma våglängd som de och han är *"cool"*. Andra uppskattade egenskaper som tålmod, ärlighet, schysthet och empati. Veldig många hade också skrivit vänlighet på sina papper, alltså att läraren är vänlig, snäll och positiv mot eleverna.

Denna fråga låg till grund för de flesta opinionerna om en dålig lärare. Till att börja med, skriker en bra lärare aldrig till sina elever. Han blir inte arg eller hetsar inte upp sig. Någonting sådant kan hända ibland – lärarens tålmod är ju inte oändligt. Läraren får inte skrämman ut, hota eller hacka på någon vilket borde ju vara självklart. Här var det igen fråga om jämlikhet när eleverna skrev att läraren inte får dela in eleverna i de dåliga och de goda. Inte heller får han tvinga någon att göra någonting eller själv vara trängande eller anfallande på något sätt. Vid sidan av dessa borde han *"förstå de s.k. problemungdomarna"*.

Det var bara ett par elever som tyckte att läraren måste respekteras som en tydlig lärare med auktoritet. Läraren får inte bli en kompis utan vissa gränser måste bibehållas.

De fyra påståendena som gällde relationerna behandlade olika aspekter av relationen mellan lärare och elever. Det första, att läraren känner sina elever till namnet, bedömdes som mycket viktigt, medelvärdet blev 1.51. Att läraren lyssnar på var ännu viktigare (1.33), egentligen den viktigaste egenskapen i denna grupp. Jämlikheten som betonades i de öppna frågorna fick medelvärdet 1.72 och stöder opinionerna. Läraren borde också vara lätt att samarbeta med – påstående 16 fick 1.58, dvs. att saken var viktig för flickorna i denna grupp.

12.2 Grupp B

Pojkarna hade inte så mycket att säga om ifrågavarande saken. Övriga många lämnade frågan alldeles obesvarad, en skrev att den inte spelar någon roll, medan de andra svarade med några få ord.

Jämlikheten var den viktigaste egenskapen för pojkarna också. Den måste råda såväl mellan elever som mellan lärare och elever. En bra lärare ”*jämför elever inte med varandra*”, uppenbarligen menar eleverna att man inte får jämföra elevernas personligheter – man måste ju jämföra deras kunskaper för att kunna ge betyg. Eleverna tyckte inte om en lärare som håller favoriter. Enligt dem borde läraren känna och godkänna alla, lyssna på och uppmuntra samt respektera alla likadant. ”*(Läraren bör) förhålla sig som till människor inte som till en flock. Förutom att eleverna ibland är som en flock...*” skrev en pojke och uttryckte åsikten av många andra: läraren borde anse eleverna som människor – även om de inte uppför sig så exemplariskt.

I sin relation till elever är en bra lärare enligt denna grupp positiv, vänlig eller mild, förståelsefull, beaktande, hjälpsam, pålitlig och tålmodig. Man kan inte begränsa dessa egenskaper till att gälla bara en bra svensklärare, inte heller en bra lärare i vilket som helst ämne utan alla dessa passar till en god människa, en sådan som man skulle vilja ha som vän. Det var lite överraskande att det inte fanns någon som skrev att en kamratlig lärare skulle vara den bästa. Humorns betydelse dök upp igen, några elever tyckte att läraren borde förhålla sig till elever med humor eller åtminstone avspänt, men ett par pojkar ville att läraren förhåller sig seriöst till dem. En informant ville ha en neutral relation.

Eleverna berättade också hurdan lärare de inte vill ha. Först och främst får han inte skrika eller vara arrogant. Det är också väsentligt att han inte indelar elever i kloka och dumma individer, och inte ens i flickor och pojkar utan alla hör till "samma klass". Detta antyder en elevs svar: *"Inte så att om någon flicka vippar på sin röv framför en manlig lärare stiger hennes betyg med två"*.

Responser på påståendena var följande: det första om kännedom om elevernas namn fick medelvärdet 1.73, det är alltså viktigt. Att läraren lyssnar på sina elever var viktigare (1.66), medan jämlikheten och samarbete var mindre viktiga (2.06 och 2.12). Jämfört med de tidigare påståendena var egenskaperna i dessa fyra påstående hittills de allra viktigaste vilket betyder att relationen mellan lärare och elever är väsentlig.

12.3 Grupp C

För flickorna i gymnasiet var en god relation mellan lärare och elever väsentlig och därför hade de mycket att säga om saken. Det som uppskattades mest bland dem var jämlikheten. Denna råder mellan lärare och elever samt mellan eleverna. För en lärare måste alla elever vara lika viktiga. En bra lärare förhåller sig opartiskt och objektivt till sina elever och behandlar alla på samma sätt. Han är schyst. Eleverna tyckte inte om att läraren har favoriter, inte heller om att vissa elever har blivit en nagel i ögat på honom. Han får inte diskriminera - *"man får inte dela eleverna in i de goda och de dåliga"* – och det tycktes ha hänt med dessa eleverna att de har blivit hånade av läraren eftersom relativt många skrev att läraren inte får hacka på eleverna.

En bra svensklärare hjälper, speciellt de långsamma, men ännu viktigare var att han uppmuntrar och motiverar och glömmer inte att ibland ge beröm också. En elevs "berättelse" stred starkt mot detta: *"Svenskläraren sa en gång mitt i kursen att "du har nu inga möjligheter att klara av kursen". Sånt retar en! Och man vill inte ens försöka"* Det händer ofta när läraren har så mycket att ta hand om och märka att han glömmer bort att ge också positivt uppmuntrande vilket skulle vara väldigt viktigt. Det värsta är om han bara kommer ihåg att skälla även om eleven gör sitt bästa och verkligen försöker. Man borde alltid hitta tid för att ge positiv feedback.

Eleverna tyckte vidare om en vänlig, tålmodig, positiv och förståelsefull lärare som också beaktar alla som individer. *"Det skulle vara bra om läraren skulle kunna "komma ner" till elevernas nivå utan att förlora sin uppskattning"* skrev en flicka. Här borde man alltså hitta

den gyllene medelvägen i att på samma tid vara en lärare och en vän till eleverna. Några elever ville också ha en kamratlig lärare, medan andra tyckte att läraren inte får vara för kamratlig eftersom trovärdigheten lider då. Uppskattning bland eleverna skaffar läraren på många olika sätt, enligt denna grupp bl.a. genom att respektera och lyssna på eleverna, att bry sig om dem och att förhålla sig till dem som till människor. Växelvekan var viktig för några, en del talade i sin tur om ömsesidig respekt. Läraren får inte vara arrogant eller bete sig som en boss och titta neråt eleverna. Ett par elever sade att läraren inte får förlöjliga eller håna eller underskatta sina elever, inte heller får man "djävlans" när eleven inte kan någonting. Man borde ytterligare kunna tala med honom också om någonting annat än om studierna. Andra egenskaper som denna grupp tyckte om var saklighet, deltagande, bestämdhet och att läraren ger nya möjligheter, alla dessa fick bara ströröster.

Den viktigaste egenskapen bland påståendena var att läraren lyssnar. Påståendet fick medelvärdet 1.55. Nästan lika viktiga var också lärarens samarbetsförmåga (1.58) och att han känner till elevernas namn (1.69). Jämlikheten bedömdes som den minst viktigaste av dessa fyra, medelvärdet blev 2.36.

12.4 Grupp D

Pojkarna i gymnasiet andra klass tyckte att jämlikheten är den viktigaste saken i relationen mellan lärare och elever samt mellan elever. Jämlikheten innebär att läraren är objektiv och schyst, och beaktar alla, också de svaga, likadant. En bra lärare förhåller sig till eleverna fördomsfritt, ärligt och öppet. Han kräver mycket men hjälper också vid behov. Nästan lika viktigt som jämlikheten var egenskaperna uppmuntrande och motiverande. Ytterligare borde lärare ta hand om och uppskatta eleverna, tro på dem och ingjuta tro i dem. Relativt många ville ha en kamratlig lärare eller dylikt: läraren borde "*behandla (eleven) som en kompis, men ändå bevara sin ställning som nummer ett*". På något sätt måste läraren försöka få eleverna på sin sida, men av detta gav informanterna inga närmare råd. Läraren borde också agera vänligt och positivt samt förståelsefullt och tålmodigt. Han borde också vara avspänd. Dessutom "*måste läraren kunna läsa eleverna mellan raderna*" och det räcker enligt en pojke att skildra en bra relation till elever.

Denna grupps lista om vad läraren inte får göra blev längre än listan om hurdan han borde vara. Först och främst får det inte finnas någon diktatur i klassrummet, läraren får inte bete sig som en tyrann eller som Gud. Han får inte gorma eller bli nervös utan han måste bevara sitt

tålmod i varje situation. En bra svensklärare får inte hänga upp sig på fel eller bombardera en elev med frågor, speciellt om denna inte vet svaret. Ytterligare är han aldrig spetsfundig eller hånfull. Läraren får inte gå in på personligheter.

I allmänhet tyckte några att relationen borde vara neutral eller saklig, medan ett par elever medgav att den får vara hurdan som helst för deras del. Det var en elev som inte svarade på frågan.

Påstående 13 om kännedom av namn fick medeltalet 1.80 vilket betyder att saken enligt informanterna i denna grupp har ganska stor betydelse, alltså läraren borde veta sina elevers namn. Att läraren lyssnar på eleverna var något viktigare (1.61). Nästa påstående om jämlikhet (2.25) visade att egenskapen uppskattas mycket bland pojkarna. Lärarens samarbetsförmåga borde också vara bra för pojkarna tyckte att den är också väsentlig (1.85).

12.5 Sammanfattning

Lärarens relationer till elever tycks vara en väsentlig faktor när man försöker forma en bild av en bra lärare, denna gång av en svensklärare. Eleverna uttryckte sig mångordigt och betonade en bra relations betydelse för skolarbete. Allmänt taget skrev flickorna mera än pojkarna och de skildrade relationen noggrannare. Bland pojkarna hände det också att de lämnade frågan alldeles obesvarad eller svarade att saken inte spelar någon roll. Detta förekom inte bland flickorna utan alla svarade på något sätt, även om det var kort.

Det var speciellt iögonfallande att den allmänna linjen var att läraren inte får göra någonting men eleverna får och när de gör någonting som kanske inte skulle vara acceptabelt inom skolnormerna, borde läraren bara "förstå". Eleverna var alltså inte färdiga att ta ansvar för ett bra förhållande utan det var lärarens sak att försöka bilda det. Detta skulle man bättre kunna förstå bland högstadiel elever men detta var relativt vanligt bland gymnasister också.

Hurdan är då en bra relation? Enligt eleverna grundar den sig på jämlikhet. Det måste gälla mellan eleverna; de bör vara likvärdiga i lärarens ögon. Det måste också gälla mellan lärare och elever vilket betyder att läraren inte ställer sig ovanför eleven utan är alltid medveten om att eleverna är människorna så som läraren själv. I jämlikheten ingår också att läraren inte indelar eleverna i klasser (de goda – de svaga), inte heller får han ha favoriter eller syndabockar. Han är schyst och objektiv. Det andra viktiga kännetecknet på en bra relation är

att läraren lyssnar på sina elever. Eleverna är ju tvungna att lyssna på läraren men denna borde alltid ha tid att lyssna på vad eleverna har att säga. Andra uppskattade egenskaper är tålmod, förståelse och lugn. Läraren får inte skrika eller på något annat sätt tappa fattningen och han får inte hänga sig upp på fel eller ”bombardera” en elev med frågor. Han respekterar sina elever och deras åsikter, hjälper dem vid behov, uppmuntrar och motiverar dem. Det var lite överraskande att en så liten del av eleverna ville ha en kamratlig lärare. Även om man borde bilda en jämlik relation måste man på samma tid hålla det klart vem som bestämmer i klassrummet. Detta ville också eleverna.

Tabell 17 Relationer till elever

| PÅSTÄENDE | A | B | C | D | F | P | K 8 | K 2 | Totalt |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 13. | 1.51 | 1.73 | 1.69 | 1.80 | 1.60 | 1.77 | 1.62 | 1.75 | 1.68 |
| 14. | 1.33 | 1.66 | 1.55 | 1.61 | 1.44 | 1.64 | 1.50 | 1.58 | 1.54 |
| 15. | 1.72 | 2.06 | 2.36 | 2.25 | 2.04 | 2.16 | 1.89 | 2.31 | 2.10 |
| 16. | 1.58 | 2.12 | 1.58 | 1.85 | 1.58 | 1.99 | 1.85 | 1.72 | 1.78 |
| Totalt | 1.54 | 1.89 | 1.70 | 1.88 | 1.67 | 1.89 | 1.72 | 1.84 | 1.78 |

Av tabellen ovan framgår medelvärdena för alla påståendena. Sammanfattningsvis kan man konstatera att dessa påståenden om relationen hittills har de lägsta medelvärden vilket pekar på att lärarens relation till elever har mest betydelse med tanke på ett bra lärarskap. Statistiskt signifikanta skillnader på 5 %-nivå fanns i samband med påståenden 14, 15 och 16.

Det första påståendet var hur viktigt det är att läraren känner till sina elevernas namn. Grupp A, alltså flickorna i åttonde klass, hade det lägsta medelvärdet (1.51) och grupp D, pojkarna i andra klass i gymnasiet, hade det högsta (1.80). Med andra ord var det viktigare för eleverna i grupp A, men alla gruppernas svar placerade sig mellan 1 och 2. Skillnaderna var inte stora, allas medelvärden betydde att läraren måste veta sina elevers namn. När man jämför flickor (1.60) och pojkar (1.77) framgår det att saken hade mera betydelse för flickorna och jämförelsen mellan årskurserna (1.62 och 1.75) visar att en liten skillnad finns också där, nämligen att åttaklassisterna tyckte att saken är viktigare. Jämförelsen inom klassgrupperna visar att gymnasisternas åsikter var närmare varandra (1.69/1.80; skillnaden 0.11).

Hur mycket det att läraren lyssnar på eleverna har betydelse framgick av påstående 14. Som man kan se hade grupp A det lägsta medelvärdet (1.33) medan grupp B hade det högsta (1.66, $p = 0.037$). Gruppernas svar placerade sig igen mellan 1 och 2. Saken hade mera betydelse för flickorna (1.44) än för pojkarna (1.64), och vidare för åttaklassisterna (1.50) än för

gymnasisterna (1.58). Skillnaderna var nog relativt små. På detta ställe var gymnasisterna enigare än åttaklassisterna (skillnaden 0.06).

Jämlikheten som betonades i de öppna frågorna fick överraskande de högsta medelvärdena av dessa fyra påståenden, från 1.72 till 2.36. Det lägsta hade igen grupp A medan grupp C hade det högsta ($p=0.003$). Båda är alltså flickgrupper men åttaklassisterna tyckte att jämlikheten har en större betydelse för ett bra lärarskap. Skillnaden mellan dem var den största som förekom bland dessa påståenden (0.64). Den andra signifikanta skillnaden fanns mellan grupper A och D ($p=0.024$) En relativt stor skillnad fanns också mellan åttonde klass och gymnasium, 0.42, vilket tillsammans med den förra skulle kunna tyda på att eleverna i gymnasiet lär sig bättre eller åtminstone tycker mera om läraren om denna bevarar sin ställning som ledare i klassrummet. Jämlikheten var viktigare för flickorna (2.04) än för pojkarna (2.16). Ytterligare var gymnasisterna enigare än högstadieläverna, skillnaderna inom grupperna var 0.11 (klass 2) och 0.54 (klass 8). Allmänt taget placerade sig alla grupperna inom samma kategori: jämlikheten är viktig.

Sista påståendet handlade om lärarens samarbetsförmåga. Grupp A och grupp C fick samma medelvärde 1.58, för dem hade saken mest betydelse medan det högsta medelvärdet förekom i grupp B (2.12). Signifikanta skillnader fanns mellan grupper A och B ($p=0.001$) och mellan B och C ($p=0.001$). I alla grupper var medelvärdet mellan 1.58 och 2.12, vilket placerar dem i samma kategori av viktighet. Flickorna (1.58) hade lägre medelvärde än pojkarna (1.99) och åttaklassisterna (1.72) lägre än gymnasisterna (1.85). Enigheten var också större bland gymnasisterna (skillnaden 0.27).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att grupp A hade det lägsta medelvärdet i alla påståenden och därför var dess totala medelvärde det lägsta. Detta betyder att lärarens relationer till elever påverkar mest åttaklassistflickornas åsikter om en bra lärare. Men skillnaderna mellan grupperna var i allmänhet så små att betydelsekategorin förblev densamma.

13 DET YTTRE VÄSENDET

Det yttre väsendet och dess betydelse för bra undervisning frågades också. Denna "egenskap" var med närmast av nyfikenhet. De fyra påståendena som anknyter sig till temat var:

- 17 Läraren bör ha moderiktiga kläder
- 18 Läraren bör vara kvinnlig
- 19 Läraren måste vara ungdomlig
- 20 Lärarens yttre väsen måste vara så neutralt som möjligt

I den öppna frågan kommenterade eleverna huvudsakligen följande tre drag: ålder, kön och klädsel.

13.1 Grupp A

Cirka 40 % av flickorna i åttonde klass tyckte att de yttre egenskaperna inte spelar någon roll vid bra undervisning. En av informanterna skrev att den *"inte spelar någon roll så länge läraren kan vara med eleverna och sällskapa med dem"*. Det finns alltså viktigare egenskaper som påverkar mera. Om läraren har till exempel moderiktiga kläder och en fin frisyr räcker det inte om han däremot inte har några interaktiva eller sociala färdigheter. Ytterligare fanns det elever som definierade närmare att speciellt könet inte har någon betydelse, medan till exempel åldern har. Mera om dessa se tabell 18, s. 78.

De andra som ville kommentera saken gjorde det på ett försiktigt sätt. Några sade bara att *"det yttre väsendet påverkar först"*. Med det menade de att det yttre väsendet kan påverka den första uppfattningen om läraren när man träffas för första gången.

En tredjedel av flickorna i åttonde klass ville ha en ung lärare. För dem betyder ung 20-30 år gammal. Några skulle vara nöjda om läraren var ungdomlig vilket nödvändigtvis inte är samma sak som ung. Läraren kan vara hur gammal som helst bara han är ungdomlig. Den allmänna motiveringen lydde att unga lärare kanske kan sätta sig in i elevernas position bättre än äldre lärare. Bara en elev ville egentligen ha en äldre lärare. Några kunde inte riktigt bestämma sig utan de sade att *"en ung lärare är trevligare, en gammal har däremot mera erfarenhet"*. Eleverna kan alltså uppskatta erfarenhet också.

För hälften av flickorna hade könet ingen betydelse. Bara några få medgav att de vill ha en kvinnlig (2 elever) eller en manlig (2 elever) lärare. Frågan om könet lossade många kommentarer, till exempel följande: *"En manlig lärare måste förhålla sig till flickelever på samma sätt som till pojkelever. Man måste förhålla sig normalt och inte flämta på örat eller kasta några slippriga vitsar"* Har denna elev haft sådana erfarenheter avslöjades inte. Alla elever borde vara jämlika framför läraren. Det är viktigast och inte könet.

Informanterna i grupp A kommenterade ganska mycket lärarens klädsel, även om en del sade att den inte spelar någon roll. Det tycktes dock räcka om läraren klär sig snyggt och har rena kläder. Normala och vanliga, sakliga kläder skall också vara bra. Läraren behöver alltså inte vara en gående modedocka. Fastän det var några flickor som krävde det också. Resten av åsikterna var utspridda: läraren borde klä sig hur han själv vill, eller han måste klä sig originellt. Det yttre väsendet får inte vara för strikt, inte heller får det väcka uppmärksamhet.

På de fyra påståendena reagerade flickorna i denna grupp på följande sätt: bara ungdomligheten (3.45) hade någon betydelse. Alla andra påståendena placerade sig i kategorin "nästan ingen påverkan". Minst betydelse hade könet (4.34), vilken åsikt tycks dominera i denna grupp.

13.2 Grupp B

24 pojkar i åttonde klass, dvs. cirka en fjärdedel, skrev att det yttre väsendet inte spelar någon roll. Fyra hade lämnat frågan obesvarad. Annars uttryckte sig pojkarna ganska fritt, som denna pojke: *"Jag bryr mig inte om, bara han inte är någon 100-årig, ilsken gubbe eller gumma"*. Sådana här åsikter speglar klart ogillandet av svenska som skolämne.

Enligt denna grupp är en bra lärare ung, gärna under 30 år gammal, eller åtminstone ungdomlig. *"Helst en ung lärare som kommer ihåg hur plågsamt det är att studera svenska. Då är det lättare för elever att identifiera sig"* skrev en informant. Det enda är att det knappast finns en svensklärare som tycker att studera svenska är tråkigt. Några sade att läraren inte får vara för gammal, men definierade inte hur gammal är för gammal.

Hälften av pojkarna ville ha en kvinnlig lärare, en motivering lydde att *"läraren måste vara kvinnlig eftersom männen gormar"*. Ingen ville ha en manlig lärare.

Frågan om klädseln fick pojkarna att verkligen bli entusiastiska. Sammanfattningsvis skulle en bra svensklärare vara en ung och sexig kvinna med goda former, gärna i bikini eller ännu bättre, utan kläder. Man måste ju förhålla sig till detta med vissa reservationer. Vid 15-års ålder är pojkarna såväl som flickorna vanligtvis mycket intresserade av sexuella saker, vilket säkert påverkar deras opinioner. Därför bör man inte ta sådana här åsikter så allvarligt. Andra uttryck som användes i gruppen var till exempel naken, moderiktig, ringa/tajta kläder, vanliga eller sakliga kläder och ganska många gånger nämndes en ung kvinna som ser bra ut.

Pojkarna gav relativt mycket betydelse för det yttre väsendet när man tittar på påståendena. Att läraren är ungdomlig fick det lägsta medelvärdet, 2.08, vilket betyder att åldern i detta sammanhang är viktig. Moderiktiga kläder (2.76), kön (2.76) och neutralitet (3.00) hade nästan lika litet påverkan.

13.3 Grupp C

De flesta gymnasieflickor tyckte också att lärarens yttre egenskaper inte spelar någon roll, inte åtminstone könet: de *"spelar ingen roll så länge hörseln och synen fungerar"*. Det är viktigare att läraren kan undervisa så att eleverna lär sig någonting.

För en del informanterna var åldern en väsentlig sak. De skrev att läraren bör vara ung eller ungdomlig. Unga lärare har sina goda sidor precis som gamla lärare. Unga kan förstå bättre elever, men *"gamla, eleganta lärare har ofta den bästa auktoriteten och de är respekterade"*. En gammal lärare kan enligt denna grupp vara lite konservativ och tråkig. Men han kan också ha värdighet som hör ihop med åldern.

Några flickor ville ha en manlig lärare, en frågade t.o.m. var alla manliga svensklärare är. Men för största delen spelar könet ingen roll.

En tredjedel svarade att läraren bör klä sig snyggt. Ett snyggt utseende kan öka trovärdigheten. Andra tyckte att behörigheten är viktigare eller att läraren får se ut som han själv vill. Ett överraskande stort antal elever kommenterade på följande sätt: *"bara det inte faller loppor från hans hår"*, *"bara han tar hand om sin hygien"*, *"läraren får inte lukta"*, *"läraren måste vara ren/tvätta sitt hår"*. Man skulle kunna dra en slutsats på basis av sådana detaljerade beskrivningar: dessa elever har kanske haft en lärare som har underlåtit att vårda sin hygien. Några var av den åsikten att läraren får använda sådana kläder han själv vill eller har en egen stil. Ändå får han inte vara för igönenfallande (klädseln, make-up, parfym): *"det lönar sig att ta hänsyn till att om man själv tycker om att använda mycket parfym, så tycker alla andra nödvändigtvis inte om det"*. I denna grupp togs det också upp *"en sak som borde beaktas: röst. Om lärarens röst liknar kritans gnäll på tavlan eller bormaskinen kan eleverna inte koncentrera sig"*. Det finns nog saker som läraren inte kan göra någonting åt.

Enligt påståendena var ungdomlighet (3.73) den viktigaste egenskapen för gymnasieflickorna. Moderiktigheten (4.28) och det kvinnliga könet (4.65) var oväsentliga. Neutraliteten däremot vägde litet mera med medelvärdet 3.92.

13.4 Grupp D

För över 50 % av gymnasiepojkarna hade de yttre egenskaperna någon betydelse. Cirka 40 % svarade nog att de är oväsentliga.

Mest betydelse hade åldern. Läraren borde vara ung (under 30 år) eller rätt ung (under 50 år). Ungdomlig eller ”modern” skulle också passa bra, modern med tanke på att läraren följer sin tid. En ung lärare upplevs ofta vara på samma våglängd som eleverna. Pojkarna ville inte ha en lärare i pensionsåldern, han får inte vara *”någon gammal svamp/harpa”*, de vill inte ha *”några fossil”*. En pojke definierade sin idealsvensklärare så här: *”ålder: 19-25, kön: kvinna, klädsel: lättklädd, men inte för sexig”*. Uppenbarligen kom de inte att tänka på att det praktiskt taget är omöjligt att bli en lärare vid 20-års ålder.

Det var ganska få elever som ville ha en kvinnlig lärare. De som medgav det motiverade sin åsikt med att det är trevligt att titta på en kvinna. Bara två elever skulle vilja ha en manlig lärare, men de motiverade inte sin vilja.

Åsikterna om klädseln delar gruppen itu. Den ena sidan tyckte att läraren får klä sig som han vill, om han bara tar hand om sin hygien och ser snyggt och normalt ut. Den andra sidan vill kort sagt ha *”en 25-årig bystrottning”* som har *”sexiga och tajta kläder eller läder på sig”*. De senare var dock i minoritet.

Påståendenas medelvärden blev alla i samma betydelsekategori, nämligen att de har bara lite betydelse. Den viktigaste var påståendet om ungdomligheten (3.05), medan alla andras medelvärden låg närmare kategorin 4, dvs. nästan ingen påverkan. Minst betydelse hade moderiktiga kläder (3.94).

13.5 Sammanfattning

Det var uppmuntrande att se att dagens elever är tillräckligt mogna för att de yttre egenskaperna inte är det väsentligaste i undervisningen. De vet redan vad de kan kräva och kräver det också. De förstår att det finns viktigare egenskaper som påverkar undervisningen och inlärningen. Tabellen nedan visar antalet elever som svarade att det yttre väsendet inte spelar någon roll. I tabellen kan man också se de elever som tyckte att könet till exempel inte har någon betydelse, men åldern däremot har.

Tabell 18 De yttre egenskapernas roll

| | A | B | C | D |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| INGEN ROLL ALLS | 35 = 41% | 24 = 28% | 45 = 53% | 35 = 42% |
| - ÅLDER | 9 | 4 | 2 | 5 |
| - KÖN | 40 | 14 | 31 | 25 |
| - KLÄDSEL | 16 | 17 | 7 | 14 |

Som man ser tyckte över hälften av gymnasieflickorna att det yttre väsendet inte påverkar, medan bara 28 % av pojkarna i åttonde klass var av samma åsikt. Det kan också vara en mogenhetsfråga när skillnaden är så stor. Det är ju vanligt att flickorna mognar tidigare än pojkar, och här gäller det också en åldersskillnad på cirka tre år.

Några kommenterade noggrannare en bra lärares yttre egenskaper. Åldern tycktes vara den viktigaste: läraren bör vara relativt ung eller åtminstone ungdomlig, omkring 30 år. Eleverna motiverade sin åsikt med att unga lärare kan bättre förstå unga elever, de kan lättare komma ihåg hur det är att vara ung. Unga lärare har många goda sidor, men eleverna hittade några goda sidor för äldre lärare också: de har erfarenhet som de unga inte ännu har kunnat skaffa sig. I några fall tycktes adjektivet gammal betyda samma som "ett fossil".

I lärarens yrke dominerar det kvinnliga könet kraftigt. Manliga språklärare är i minoritet och många elever har inga erfarenheter av dem. Vid denna fråga hade eleverna en möjlighet att kräva en manlig lärare, men det framgick att könet i stort sätt inte spelar någon roll så länge alla blir opartiskt behandlade. Pojkarna ville ha en kvinnlig lärare oftare än flickorna, vilket kan bero på att i denna ålder blir man ofta intresserad av det motsatta könet. Flickornas åsikter stödde inte detta antagande, bara några få frågade efter manliga lärare.

Klädseln kommenterades också, men i allmänhet räcker det om läraren klär sig snyggt, rent och sakligt, några använde också adjektivet normalt. Många sade att läraren får klä sig som han själv vill, att hans kläder inte påverkar undervisningen. En överraskande stor del av pojkarna på båda klassnivåerna beskrev sin ideallärare som en ung och kurvig kvinna med sexiga kläder på sig. Det är mycket sannolikt att de svarade så där med glimten i ögat. Kanske dessa elever skulle hellre komma till svensklektioner om läraren bjöd någon ögonfröjd, men hur detta skulle påverka deras koncentrations- och inlärningsförmåga är svårare att säga. Detta skulle vara också ett intressant ämne för vidare forskning.

Tabell 19 nedan visar elevernas responser på de fyra påståendena om de yttre egenskaperna. Statistiskt signifikanta skillnader på 5 %-nivå fanns vid varje påstående. Medelvärdet för alla fyra blev 3.54, vilket betyder att de inte är viktiga för undervisningen. Det första påståendet handlade om läraren moderiktiga kläder. Medelvärdena varierade mellan 2.76 (grupp B) och 4.28 (grupp C, $p=0.000$), kläderna påverkar alltså mest åsikter av pojkarna i åttonde klass och minst gymnasieflickornas åsikter. Andra signifikanta skillnader var mellan grupper A och B ($p=0.000$) och mellan B och D ($p=0.000$). Jämförelsen mellan flickor och pojkar visar att kläderna har mera betydelse för pojkar (3.35) än för flickor (4.08). Här är skillnaden inte så stor som mellan de yttersta ändarna B och C. Om man sedan jämför åttaklassisterna (3.32) med gymnasisterna (4.11) märker man att kläderna spelar en större roll för eleverna i åttonde klass, men de har bara litet påverkan fortfarande.

Samma linje fortsätter genom alla påståendena. Påstående 18 om lärarens kvinnliga kön fick medelvärdet 3.87, 19 om ungdomlighet fick 3.08 och 20 om neutralitet fick 3.50. Vid varje påstående fanns den största skillnaden mellan grupp B och grupp C ($p=0.000$), så att grupp B har det lägsta medelvärdet och grupp C det högsta. Detta betyder att könet och åldern samt neutraliteten är mera viktiga för pojkarna i åttonde klass än för gymnasieflickorna. I jämförelserna mellan flickor och pojkar förekommer samma fenomen: pojkarna ville hellre ha en kvinnlig (3.25) och ungdomlig (2.57) lärare med ett neutralt yttre väsende (3.28), medan för flickorna spelar dessa egenskaper inte så stor roll (4.50/3.59/3.72). Pojkarnas åsikter placerades vid varje påstående i betydelsekategori 3, medan flickornas opinioner var i kategori 4. Jämförelsen mellan åttaklassisterna och gymnasisterna visar också vid varje påstående att de yttre egenskaperna är viktigare för de yngre eleverna i åttonde klass: påståendet om det kvinnliga könet fick medelvärdet 3.55 från åttaklassisterna och 4.20 från gymnasisterna, ungdomligheten 2.77 och 3.39 och neutraliteten 3.26 och 3.74. Betydelsekategorierna förblev i alla fall samma förutom det sista påståendet. Vid påstående 18 var skillnaderna signifikanta mellan högstadiesflickor och -pojkar ($p=0.000$), mellan högstadiesflickor och gymnasiepojkar ($p=0.000$), mellan högstadie- och gymnasiepojkar ($p=0.001$) samt mellan gymnasieflickor och -pojkar ($p=0.000$). Vid påstående 19 fanns det signifikanta skillnader mellan grupper A och B ($p=0.000$), grupper B och C ($p=0.000$) och mellan grupper C och D ($p=0.004$). Signifikanta skillnader i responserna på det sista påståendet fanns mellan grupper A och B ($p=0.042$) och mellan B och D ($p=0.025$).

Tabell 19 Det yttre väsendet

| PÅSTÄENDE | A | B | C | D | F | P | K 8 | K 2 | Totalt |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 17. | 3.78 | 2.76 | 4.28 | 3.94 | 4.08 | 3.35 | 3.32 | 4.11 | 3.71 |
| 18. | 4.34 | 2.76 | 4.65 | 3.74 | 4.50 | 3.25 | 3.55 | 4.20 | 3.87 |
| 19. | 3.45 | 2.08 | 3.73 | 3.05 | 3.59 | 2.57 | 2.77 | 3.39 | 3.08 |
| 20. | 3.52 | 3.00 | 3.92 | 3.55 | 3.72 | 3.28 | 3.26 | 3.74 | 3.50 |
| Totalt | 3.80 | 2.65 | 4.15 | 3.57 | 3.97 | 3.11 | 3.23 | 3.86 | 3.54 |

Sammanfattningsvis kan man konstatera att gymnasisterna uppskattar mera undervisningsfärdigheter osv. än lärarens utseende. Det gör nog också åttklassisterna. De yttre egenskaperna väger mera för pojkarna än för flickorna, men de har ändå bara litet betydelse. Av alla de fyra påståendena var ungdomligheten klart den viktigaste egenskapen. Den tycks ha lite påverkan, medan alla andra har nästan ingen påverkan. Eleverna förhöll sig förnuftigt till ämnet, även om de uttryckte också väldigt starka opinioner.

14 DISKUSSION

Enligt 340 högstadie- och gymnasieelever är en bra (svensk)lärare först och främst behörig, har sinne för humor, han är uppmuntrande, motiverande och schyst. Dessa var de viktigaste egenskaperna av en bra lärare.

Eleverna visste ganska klart vad de skulle vilja ha. De hade formulerat en egen bild av en bra lärare, troligen på grund av sina erfarenheter av olika slags lärare. I denna undersökning målade de nu tillsammans en noggrann bild av en perfekt lärare. De visste vad de kan kräva och vad de är berättigade för. Lyckligtvis medgav några av dem också att det inte finns sådana lärare som kan allt och vet allt och på köpet har "den rätta personligheten". Läraren är också mänsklig, han behöver inte veta allt.

Den bild som eleverna gav motsvarar relativt bra den teoretiska bilden. I olika undersökningar har man kunnat bygga en bild av en bra lärare. Denna bild är omöjlig i praktiken, det medger forskarna också. De ideal som Haavio skrev om för 30 år sedan gäller idag hur bra som helst: disciplin, tålmod, gladlynthet osv. Väldigt mycket har alltid krävts av en lärare. På sätt och vis har lärarens yrke blivit lättare (alla hjälpmedel) men på samma gång har anspråken ökat.

Inom litteraturen har man behandlat alla de fem temana, några mera och andra mindre. Till exempel finns det ganska litet data om lärarens yttre väsende. I det följande ska jag gå igenom de läraregenskaperna som togs med i denna undersökning: språkförmåga, undervisningsfärdighet, personlighet, relationer till elever och det yttre väsendet genom att jämföra teorin med elevernas åsikter.

Tidigare undersökningar har betonat bl.a. bra uttal som en viktig del av språklärarens språkförmåga. Läraren fungerar som en modell för korrekt språkbruk och därför måste han tala och uttala bra. Ihop med språkförmågan hör också kulturkunskaper och olika slags kontakter med språket. Läraren skall ständigt utbilda sig vidare, och en ständig utveckling är väsentlig. En mer praktisk sak är att läraren skall kunna svara på elevernas frågor. Detta betonade eleverna mest. Lika viktigt för dem var också bra uttal. Eleverna påpekade vidare att läraren inte behöver veta allt. Kulturen spelade inte så stor roll som i teoridelen, men den får man inte heller glömma. Allmänt taget råder det en viss enighet mellan forskningar och elever när det är fråga om lärarens språkförmåga.

Enligt eleverna måste undervisningen vara mångsidig och omväxlande. På lektionerna måste man ha mycket aktivitet så att de går snabbt. Dessa aktiviteter bör läraren planera på förhand, han får inte komma in i klassrummet funderande på samma tid vad man ska göra. Om lektionerna är välplanerade trivs eleverna också bättre. På samma linje är forskarna, som tycker att variation både i arbetssätt och material hör till bra undervisningsfärdighet. Planering ses också som viktig. Forskarna har tagit hänsyn till interpersonliga färdigheter som en del av undervisningsfärdighet, som eleverna diskuterar i samband med lärarens personlighet och relationer till elever. Ytterligare är behörighet en väsentlig faktor av båda parterna, denna egenskap placerades ju bland de fem viktigaste av eleverna också. Andra saker som kommer fram i undersökningarna är t.ex. bestämdhet, tydlighet och kreativitet. Eleverna kommenterade dessa inte här. Kreativitet kan man förbinda med omväxling och mångsidighet: om läraren vill omsätta dessa i praktiken måste han vara kreativ. För eleverna betyder bestämdhet sträng disciplin. Om stilen sades det att den ska anpassas till egna starka och svaga sidor, dvs. var och en skapar sin egen stil med tanke på sina personliga egenskaper. Också eleverna uppskattade lärarens egen stil, lärarna får inte komma ur samma schablon.

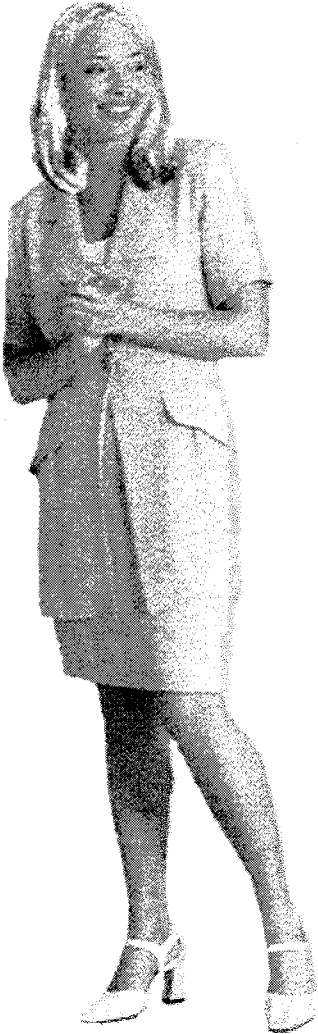
Disciplin är en del av undervisningsfärdighet som väcker debatt. I litteraturen betonar man dess betydelse, och det gjorde också eleverna lite överraskande nog. De tillade dock att en måttlig disciplin räcker. Alla de tre ledartyperna kan man hitta i elevernas svar: några ville ha en auktoritär lärare, andra en demokratisk och även laissez-faire-typen krävdes. Ansvaret för arbetsron har inte bara läraren, vilket också en del elever förstod.

På tal om personlighet stöter man på samma adjektiv inom litteraturen och i elevernas svar. Sinne för humor tycks vara en av de viktigaste egenskaperna, liksom pålitlighet och entusiasm. En bra lärare är också vänlig och varmhjärtad. Experterna nämner vidare ärligheten och flexibiliteten, medan eleverna sade att läraren bör vara sig själv. För eleverna var det väldigt viktigt att läraren är glad och rolig. Båda parterna tyckte att skolarbete inte får vara bara allvarligt knogande. Också läraren bör ha glimten i ögat.

En bra lärares relation till sina elever karaktäriserade eleverna med orden som jämlikhet och schysthet. Läraren måste se sig jämlik med eleverna och alla elever måste vara jämlika med varandra. Men både eleverna och forskarna var eniga om att läraren ändå bör bevara sin auktoritetsställning. Läraren får inte vara för kamratlig, det vållar bara problem. Auktoriteten måste accepteras och respekteras av eleverna för att arbetet skall fortskrida. Detta räcker inte utan det måste gälla en ömsesidig respektrelation i klassrummet. Ytterligare måste det finnas samma regler för alla. Eleverna formulerade detta så att läraren bör vara objektiv. Det innehåller också att läraren inte håller några favoriter eller syndabocker. Han uppmuntrar, motiverar och stöder alla på samma sätt. Inom litteraturen tar man upp också ärligheten och öppenheten, som är viktiga i alla relationer. Eleverna nämnde vidare att en bra lärare känner till sina elever till namnet, elever måste alltså vara individer för läraren. Att läraren lyssnar bör man inte heller glömma. Han måste verkligen ha tid att lyssna på elevernas opinioner och tankar, och visa intresse för dem.

Det yttre väsendet bör inte underskattas säger Lee (1983). Men det får inte heller vara för viktigt utan andra saker måste komma först. Eleverna tyckte i allmänhet att det inte påverkar så mycket. De skulle nog gärna vilja ha en ung eller ungdomlig lärare som klär sig snyggt och rent. Könet är inte väsentligt. Liknande åsikter finns i teorin också.

Av alla de undersökta temana var relationer till elever det som påverkar mest bra undervisning. Om de är goda, fungerar allt annat också bättre. Sedan kommer lärarens personlighet, språkförmåga och undervisningsfärdigheter. De yttre egenskaperna är minst viktiga för en bra lärare. Figur 2 på nästa sida visar nu en helhetsbild av en perfekt (svensk)lärare. Hon uppfyller alla krav.

| | | |
|---|--|---|
| <p>RELATIONER TILL ELEVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - uppmuntrande - motiverande - schyst - objektiv - lyssnande <p>UNDERVISNINGS- FÄRDIGHET</p> <ul style="list-style-type: none"> - behörig - mångsidighet - omväxling - planering på förhand - egen stil - måttlig disciplin |  | <p>PERSONLIGHET</p> <ul style="list-style-type: none"> - har sinne för humor - vänlig - varmhjärtad - glad - är sig själv <p>DET YTTRE VÄSENDET</p> <ul style="list-style-type: none"> - ålder: ung/ungdomlig - kön: (kvinna) - klädsel: snygg <p>SPRÅKFÖRMÅGA</p> <ul style="list-style-type: none"> - bra uttal - kulturkunskaper - ständig utveckling |
|---|--|---|

Figur 2 En perfekt (svensk)lärare

I denna undersökning kartlades också elevernas attityder mot svenska. I tidigare undersökningar har man haft en majoritet av positiva attityder. Detta hände inte här. I allmänhet ställde majoriteten av eleverna sig negativt till svenska som skolämne. Flickorna hade litet positivare attityder än pojkarna. Motiveringarna var i stort sett samma som i större undersökningar, de som var mot svenska motiverade sin inställning med tvång och att svenska är svårt. De som var för grundade sina opinioner t.ex. på landets tvåspråkighet. Dessa elever gav också mer praktiska skäl, för stora grupper kan t.ex. påverka. Läraren har naturligtvis en väldigt stor påverkan: om man tycker om läraren kan man tycka mera om ämnet också, även om ämnet var motbjudande, men om läraren på något sätt väcker negativa känslor kan också ämnet bli tråkigare. Man kan säga att svenskan kanske inte är det lättaste ämnet att undervisa i. Läraren behöver förklara varför man måste studera just detta ämne och det är inte en lätt uppgift. Eleverna svarade att en bra lärare kan motivera sina elever för att studera svenska.

Litteraturen bjuder olika metoder för att göra detta, till exempel genom att skapa en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassrummet och att skapa sådana undervisningssituationer som ger eleverna en känsla av att lyckas.

Språkinläringen påverkas av väldigt många faktorer som man ser i figur 1 på s. 6. En bra lärare känner till alla dessa faktorer och försöker att ta hänsyn till dem när han undervisar. Hur svarar lärarutbildningen på alla de krav som ställs för lärarskapet av experterna såväl som av eleverna?

Utbildningen koncentrerar sig relativt kraftigt på den teoretiska sidan, vilket också är viktigt. Den innehåller nog praktik men dess andel är liten och den bjuder inte så många verktyg för arbetslivet. Det kan inte förnekas att den teoretiska bakgrunden inte skulle behövas, teorin ger just det som behövs att läraren blir "bättre än eleverna" som informanterna också sade. Men det är först och främst praktik som lär en. Bara genom att testa sina kunskaper och färdigheter ser man vad som behövs för att bli en bra lärare. Växelverkan med eleverna är den viktigaste saken, eleverna och deras inläring speglar lärarens färdigheter bäst. Mest får blivande lärare upplysningar om undervisningsfärdigheter, allt annat kommer med praktiken i den mån som det är möjligt. Själva praktiken varar egentligen så kort tid att man inte hinner lära sig allt.

Det faktum att lärarpraktiken sker enbart i en skola (Jyväskylä normalskola) där alla blivande lärare auskulterar, kan ge en litet förvriden bild av vad läraryrket egentligen är. Man får undervisa en grupp bara några gånger och hinner alltså inte bekanta sig med eleverna. Om man har en eller två lektioner då och då har man mycket tid att planera lektionerna vilket inte är möjligt i arbetslivet när man har tjugo lektioner per vecka. Dessutom är eleverna så vana vid att år efter år få nya aspiranter att de kräver mera och mera och blivande svensklärare måste hitta på allt nytt och ovanligt.

I alla fall är lärarutbildningen byggd så att den ger en så mångsidig och rik bild av lärarskapets alla sidor som möjligt. Dessutom måste man komma ihåg att läraryrket är ett yrke där man aldrig blir färdig utan det krävs en reflekterande ställning och livslång utveckling.

IV SLUTORD

Det är en lång väg man måste gå om man vill bli en lärare. Och om man vill bli en *bra* lärare räcker det inte att läsa alla de obligatoriska böckerna eller att vada genom kurserna. För det första måste man ha kallelse för yrket. Ibland kan det kräva att man måste göra en avstickare från vägen, ibland lönar det sig att hitta den egna vägen. Det viktigaste är att man är sig själv, njuter av det man gör och gör det på ett sätt som känns bra. Det finns inte bara ett enda sätt som är det rätta. För det andra måste man få erfarenheter och lära av dem, använda dem som byggmaterial för sitt eget lärarskap. I lärarens yrke betonas det en ständig utveckling och reflektion, en bra lärare följer sin tid och är färdig att överväga sin praxis och uppfattningarna bakom den. För det tredje kan en bra lärare ta hänsyn till alla krav som ställs för hans yrke. Idag är lärarens yrke ett av de mest fordrande och läraren har fått mera och mera uppfostringsansvar. I korskelden av alla krav borde läraren utnyttja sina starka sidor och anpassa sin undervisningsstil på dem och på sina svagheter på ett sätt som lämnar rum för utveckling.

Eleverna är den grupp som direkt påverkas av undervisningen och som också har sina åsikter och förväntningar. Ett bra förhållande mellan lärare och elever innebär att de kan diskutera med varandra, lyssna på varandras åsikter och respektera varandra. Då kan det betyda att läraren måste komma litet ned från den traditionella auktoritetsställningen, men å andra sidan, kan det också löna sig. Frågan om hur eleverna erfar undervisningen kan ge dyrbar information och kanske göra den effektivare, intressantare och mer motiverande. Säkert skulle eleverna känna sig också viktigare om de fick vara med i att besluta om sakerna.

I denna pro gradu- avhandling kartlade jag elevernas opinioner om en bra (svensk)lärare och jämförde dem med forskarnas åsikter. Skillnaderna var inte stora, utan båda parterna uppskattade huvudsakligen samma egenskaper. Av deras åsikter byggde jag en bild av en perfekt (svensk)lärare. Det enda problemet är att det är omöjligt att vara en sådan lärare, men man kan ha det som mål och försöka utveckla sig mot det. Man måste nog komma ihåg att också läraren bara är mänsklig och ofullkomlig. Ingen kan vara perfekt. Men en bra början skulle vara att verkligen lyssna på sina elever, att lyssna på vad de har att säga och respektera det.

LITTERATUR

- Allardt, Erik 1997. *Vårt land, vårt språk: en attitydsundersökning om det svenska i Finland*. Finlandssvensk rapport nr 35. Folktinget. Helsingfors: Yo-paino.
- Ausubel, David P. 1978. *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bratt, Bengt 1977. *Tala, leva, lära. Om språk, kommunikation och arbetsformer i undervisningen*. Malmö: Liber Läromål.
- Burt, Marina - Dulay, Heidi 1981. Optimal language learning environments. I: Alatis, J.E. - Altman, H.B. - Alatis, P. (red.) *The second language classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press, 177-192.
- Cook, Vivian 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Duckworth, Eleanor 1987. *"The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Ellis, Rod 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eneroth, B. 1984. *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Entwistle, Noel 1988. *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Ericsson, Eie 1989. *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning. The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Getzels, J.W. - Jackson, P.W. 1967. The teacher's personality and characteristics. I: Gage, N.L. (red.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally & Company, 506-582.
- Gordon, Thomas 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: Tammi.
- Haavio, Martti H. 1969. *Opettajapersoonallisuus*. Fjärde upplagan. Jyväskylä: Gummerus.
- Hammerly, Hector. 1986 *Synthesis in language teaching. An introduction to linguistics*. Blaine: Second Language Publications.
- Herberts, Kjell - Landgårds, Ann-Sofi 1992. *Tvång eller privilegium? Debatten om obligatorisk svenskundervisning i den finska grundskolan*. Forskningsrapport nr 17. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning.
- Hightet, Gilbert 1963. *The art of teaching*. London: Methuen & Co Ltd.
- Håkansson, Gisela 1986. Quantitative studies of teacher talk. I: Kasper, G. (red.). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 83-98.

- Kari, Jouko 1994a. Katsaus suomalaiseen didaktiikkaan. I: Kari, Jouko (red.). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY, 10-19.
- Kari, Jouko 1994b. Opettajan roolit, toimenkuva ja identiteetti. I: Kari, Jouko (red.). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY, 159-171.
- Koro, Jukka 1994. Kehittyvä opetustyö. I: Kari, Jouko (red.) *Didaktiikka ja opetustyö*. Juva: WSOY, 102-148.
- Krashen, Stephen D. - Terrell, Tracy D. 1983. *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuusinen, Kirsti-Liisa 1991. Motivaatio. I: Kuusinen, Jorma (red.). *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY, 173-201.
- Kyriacou, Chris 1992. *Essential teaching skills*. Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Lahdes, Erkki 1994. Deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan luonne. I: Kari, Jouko (red.). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY, 36-42.
- Lahdes, Erkki 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsingfors: Otava.
- Larsen-Freeman, D. - Long, M.H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lee, W.R. 1983. The many strands and twists of motivation. I: *International IATEFL Conference 17*. Twickenham. Series B, paper nr 94.
- Linnarud, Moira 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- LOPS 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsingfors: Opetushallitus.
- LPS = Lärarens pedagogiska studier för blivande ämneslärare. Läsåret 1997-1998. Jyväskylä Universitet, Institutionen för lärarutbildning, Pedagogiska fakulteten.
- McArthur, Tom 1983. *A foundation course for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, A. - McIntyre, D. 1969. *Teachers and teaching*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Naeslund, Lars 1990. Teacher styles. I: Day, C. – Pope, M. – Denicolo, P. (red.) *Insight into teacher's thinking and practice*. London: The Falmer Press, 170-177.
- Numminen, Jaakko 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. I: Korpinen, Eira (red.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä University: Yliopistopaino, 29-35.
- Nyberg, Folke 1983. Svenskt i Finland under århundraden. I: *Boken om Svenskfinland*. Vasa: AB Svenska Läromedel, 143-150.
- POPS 1996. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsingfors: Opetushallitus.
- Rivers, Wilga M. 1983. *Speaking in many tongues*. Essays in foreign-language teaching. Tredje upplagan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solstrand, Helena 1983. Det finlandssvenska språket. I: *Boken om Svenskfinland*. Vasa: AB Svenska Läromedel, 143-150.
- Suomen Laki II* 1997. Helsingfors: Kauppakaari Oy.

- Söderhielm, Ulf 1994. *Om svenskheten i Finland: aktuella kommentarer och förslag*. Helsingfors: L-Offset.
- Tiainen, Mervi 1995. *What is 'a good English teacher' like?* Pro gradu-avhandling vid Institution för engelska. Jyväskylä Universitet.
- Vad säger lagarna om språkliga rättigheter?* 1996. Finlandssvensk rapport nr 32. Helsingfors: Miktor.
- Viberg, Åke. 1987 *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wragg, E. C. 1984. Teaching skills. I: Wragg, E. C. (red.) *Classroom teaching skills*. New York: Nichols Publishing Company.
- Wright, Tony 1987. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

BILAGA: FRÅGEBLANKETTEN

MILLAINEN ON HYVÄ RUOTSINOPETTAJA?

Kyselylomake kevät -98

Anu Pärnänen

Jyväskylän yliopisto/pohjoismaisten kielten laitos

TAUSTATIEDOT (ympyröi)

Luokka 8 II
 Sukupuoli 1=tyttö 2=poika

A. Pidätkö ruotsin kielen opiskelusta? Perustele vastauksesi

B. Valitse alla olevista ominaisuuksista ne viisi tärkeintä, jotka mielestäsi tekevät ruotsinopettajasta ”hyvän”. Numeroi 1-5, niin että 1=tärkein.

| | | |
|--------------------------|---------------|--------------------|
| __nuori | __ankara | __ystävällinen |
| __pätevä | __reilu | __huumorintajuinen |
| __rento | __iloinen | __täsmällinen |
| __puheliias | __hauska | __päättäväinen |
| __tehokas | __rohkaiseva | __kaverillinen |
| __luotettava | __rauhallinen | __motivoiva |
| __innostunut | __auttavainen | __huomioonottava |
| __jokin muu, mikä? _____ | | |

C. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Ympyröi se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. (1= se on mielestäni erittäin tärkeää, 2= tärkeää, 3= sillä on vähän vaikutusta, 4= ei juuri minkäänlaista merkitystä, 5= täysin epäolennainen asia)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 Opettajan tulee osata ruotsia täydellisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02 Opettajan on oltava tutustunut myös kielen kulttuuriin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03 Opettajan tulee ääntää kuin ruotsalainen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04 Opettajan on kyettävä vastaamaan kaikkiin kysymyksiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05 Opettajan tunneilla pitää olla tiettyjä rutiineja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06 Opettajalla oltava ehdoton auktoriteetti luokassa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07 Opettajan tulee olla kärsivällinen kaikissa asioissa ja aina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08 Opettajan tulee vaatia paljon oppilailtaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09 Opettaja saa näyttää tunteensa, myös vihaisuutensa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 Opettajan on oltava ulospäinsuuntautunut ja puheliias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 Opettajan tulee olla lämminsydäminen ja ystävällinen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 Opettajan on oltava hauska ja vitsikäs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 Opettajan tulee tuntea oppilaansa nimeltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 Opettajan tulee kuunnella oppilaitaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 Opettajan on oltava tasavertainen oppilaiden kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 Opettajan kanssa on helppo tehdä yhteistyötä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 Opettajan tulee pukeutua muodikkaasti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 Opettajan tulee olla naispuolinen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 Opettajan on oltava nuorekas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 Opettajan oltava mahdollisimman neutraali ulkoisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

D. Kerro vapaasti omin sanoin millainen sinun mielestäsi on hyvä ruotsin opettaja. Käytä apuna alla olevaa jaottelua. Voit myös kertoa millaisesta opettajasta ET pidä.

I Opettajan kielitaito?

II Opettajan opetustaidot (materiaalit, kurinpito, tuntien kulku jne.)?

III Opettajan persoonallisuus?

IV Opettajan suhtautuminen oppilaisiin?

V Opettajan ulkoinen olemus (ikä, sukupuoli, vaatetus jne.)?

Nyt olet osaltasi ollut mukana tekemässä mahdolliseksi opinnäytetyötäni. Tuhannet kiitokset arvokkaasta palautteestasi!