

**SVENSKA I BYSKOLEMILJÖ
UNDERVISNINGS- OCH INLÄRNINGSERFARENHETER I
ETT ÖSTFINLÄNSKT LÅGSTADIUM**

Venla Mäkäräinen
Kandidatavhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk och kommunikationsstudier
2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta: tiedekunta	Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos: Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Venla Mäkäräinen		
Työn nimi: Svenska i byskolemiljö: Undervisnings- och inlärningserfarenheter i ett östfinländskt lågstadium		
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Kandidaatintutkielma	
Aika: Maaliskuu 2018	Sivumäärä: 28 + liitteet	
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia ilman muodollista ruotsin opettajan koulutusta opettavalla luokanopettajalla on ruotsin opetuksesta kyläkoulussa. Syksyllä 2016 voimaan astuneen uuden tuntijaon mukaan ruotsin kielen B1-oppimäärän opinnot alkavat peruskoulun 6. luokalla. Tarkoituksena on tutkia, kuinka kyläkouluympäristön erityispiirteet tukevat tai hankaloittavat tätä muutosta.</p> <p>Tutkimusaineisto on kerätty yhdestä itäsuomalaisesta kyläkoulusta semistrukturoitujen haastatteluiden ja luokahuoneobservoinnin avulla joulukuussa 2017 ja tammikuussa 2018. Haastattelin tutkimusta varten sekä ruotsia opettavaa opettajaa että yhtätoista kuudesluokkalaista, jotka opiskelevat ruotsia. Opettajan haastattelukysymykset koskivat aihepiireiltään opettajan koulutusta, ruotsinopettajuutta, opettajuuden resursseja ja tuen mahdollisuuksia, oppilaiden ja ympäristön asenteita sekä kyläkoulua oppimisympäristönä. Oppilaiden kysymykset puolestaan liittyivät yleisiin käsityksiin ruotsin kielestä, ruotsin opiskeluun kyläkoulussa, opettajan rooliin opetuksessa, sopiviin tapoihin oppia ruotsia sekä ruotsin kielen käyttöön.</p> <p>Olen analysoinut tutkimusaineiston kvalitatiivisesti hyödyntäen narratiivista analyysiä opettajan ja oppilaiden kertomusten tulkinnassa. Painotus analyysissä on opettajan kertomuksissa, jotka ovat tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeisimpiä.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että kyläkoulun opettaja kokee pedagogisten taitojen olevan kielellisiä taitoja tärkeämmässä asemassa alakoulun ruotsin opetuksessa. Opettajan kokemus epävarmuus omasta kielitaidosta vähentää ruotsin käyttöä luokahuoneessa. Kyläkouluympäristö mahdollistaa yksilöllisen opetuksen, yhteisölliset työtavat ja oppilaan koko polun seuraamisen, mutta tasaisesti kaikille aineille riittävä rahoitus koetaan haasteena. Oppilaat suhtautuvat positiivisesti ruotsin opiskeluun kyläkoulussa, mihin opettajalla on merkittävä vaikutus.</p>		
Asiasanat: byskola, lärarskap, sammansatt klass, östra Finland, svenska		
Säilytyspaikka: JYX		
Muita tietoja – Additional information		

INNEHÅLL

1	INLEDNING	5
1.1	Syfte och forskningsfrågor	5
1.2	Material och metod.....	7
2	TEORETISKA UTGÅNSPUNKTER	10
2.1	Tidigare forskning	10
2.2	Centrala begrepp.....	12
2.2.1	Byskola	12
2.2.2	Byskolelärarskap.....	12
2.2.3	En sammansatt klass	13
3	ANALYS AV RESULTATEN.....	14
3.1	Lärarens erfarenheter att undervisa svenska utan formell utbildning	14
3.1.1	Lärarens utbildning i språket.....	14
3.1.2	”Pedagogiska kunskaper är viktigast”.....	16
3.1.3	”Ett ämne bland andra”	18
3.1.4	Stöd	18
3.2	Byskolan som inlärningsmiljö.....	19
3.2.1	Varje elev blir hörd	20
3.2.2	Samverkan.....	20
3.2.3	Synlighet av svenska.....	21
3.2.4	Flexibilitet	22
3.2.5	Finansiering.....	22
3.3	Elevernas erfarenheter av svenskundervisningen i byskolan	22
4	AVSLUTNING.....	25
	LITTERATUR	27
	BILAGOR.....	29
	Bilaga 1.....	29
	Bilaga 2.....	31

1 INLEDNING

Från och med den nya timfördelningsförordningen hösten 2016 har studier i B1-svenska inletts redan i årskurs 6 under ledning antingen av en klasslärare eller av en ämneslärare i svenska. I den nya läroplanen för grundläggande utbildning (2016) har varje kommun fattat beslut om undervisningsarrangemang på ett eget sätt, vilket har resulterat i att det finns variation i lärarnas utbildning mellan olika skolor och kommuner (KARVI 2017). I vissa grundskolor är ämneslärarna ansvariga för svenskundervisningen, medan i andra skolor har klasslärarna tagit ansvar. Då är det vanligt att formell behörighet att undervisa i svenska saknas. Medan lågstadiet i sig avviker från högstadiet vad angår kulturella, pedagogiska och strukturella innehåll och betingelser, är dessa faktorer ändå mer unika i små byskolor som ligger på landsbygden, har under 50 elever och har högst tre lärare (Karlberg-Granlund 2009: 1-11).

Svenskan i lågstadiet är ett relativt nytt fenomen och därför finns det inte mycket forskning om ämnet. Ännu mindre finns det forskning om svenskundervisning i byskolesammanhang. Tidigare forskning har inte iakttagit svenska och byskolan tillsammans, utan den har fokuserat till exempel på byskolan som inlärnings- och arbetsmiljö generellt (t.ex. Laukkanen et al. 1986, Karlberg-Granlund 2009), på de färdigheter som klasslärarutbildningen ger att undervisa i läroämnet svenska jämfört med ämneslärarutbildningen (t.ex. KARVI 2017, Pasanen 2017) eller på de attityder som eleverna och lärarna i grundskolan har till svenskan (t.ex. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Trots att till exempel Nationella centret för utbildningsutvärderingen (KARVI 2017) har samlat in material om de färdigheterna klasslärarna själva tror att de har att undervisa svenska, saknas personliga berättelser om hur det känns att undervisa ett ämne där man inte har formell behörighet i. Utgående från detta erbjuder byskolan med sin svensklärare och elever en givande utgångspunkt att undersöka omgivningens roll i undervisnings- och inlärningsprocess av svenska i lågstadium.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min kandidatavhandling är att undersöka en klasslärares erfarenheter om att undervisa svenska i en östfinländsk byskola. Jag är speciellt intresserad av en lärare som inte har en formell behörighet i svenska språket.

De forskningsfrågor jag söker svar på är följande:

1. Hurdana erfarenheter har läraren om att undervisa svenska utan formell utbildning?
2. Vilka faktorer i byskolekontexten stödjer och förhindrar svenskundervisningen?
3. Hur upplever eleverna svenskundervisningen i byskolan?

Jag kommer att söka svar på mina forskningsfrågor genom att lyfta fram lärarens berättelser om sitt arbete som svensklärare i byskolekontexten och spegla dessa berättelser i lågstadiesvenskans nuvarande ställning i ljuset av redogörelser och tidigare forskning (t.ex. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, KARVI 2017, Pasanen 2017). Jag är speciellt intresserad av de känslor som reformen har väckt hos läraren och om hen själv tycker att hens utbildning ger bra färdigheter att undervisa svenska. Genom intervjuer är mitt mål att utreda om läraren har upplevt osäkerhet rörande sitt lärarskap, hurdana resurser hon har som stöd (t.ex. kolleger, kommun, fortbildning) och om byskolekontexten kan ses som en resurs.

Förutom läraren kommer jag att söka svar på hur eleverna som studerar i en sammansatt klass (se avsnitt 2.2.3) upplever svenskundervisningen i skolan och vilka tankar de har om svenskan i allmänhet. I en bredare kontext vill jag utreda om landbygds miljön påverkar attityder och värderingar till svenskan. Jag är intresserad av hur lärarens och elevernas subjektiva utgångspunkter och bakgrunder påverkar undervisnings- och inlärningsprocesser.

Min hypotes är att byskolemiljön påverkar svenskundervisningen och lärarens upplevelser både positivt och negativt. Jag antar att svenskan inte uppfattas som viktig på den östfinländska landsorten för möjligheter att använda språket i praktiken är få. Detta syns antagligen i svenskundervisningen i byskolan. Å andra sidan antar jag att till exempel den lilla undervisningsgruppen på 11 elever påverkar undervisnings- och inlärnings erfarenheter positivt. Jag antar dessutom att läraren har lagt ner mycket självständigt arbete för att kunna undervisa i svenska. Jag tror att byskolepersonalen har stött läraren, medan kommunen inte har erbjudit så mycket stöd. Därutöver antar jag att läraren har en positiv syn på svenskan för hen har själv valt att undervisa ämnet.

På tiden av nedskärningar och nedläggningar av små skolor i kommuner utgör en byskola en unik omgivning. Den är både en arena för barnets lärande och växande och en samhällslig spelplan som

speglar större frågor på ett konkret sätt (Karlberg-Granlund 2009: 1). Byskolan i min undersökning ligger på landsbygden och består av 48 elever, som undervisas av tre klasslärare och två biträdande lärare. Läraren som är ansvarig för svenskundervisningen i skolan har 23 års erfarenhet av läraryrket varav nästan 20 år i den aktuella skolan.

Skolnätverket i skolans hemkommun Kiuruvesi består av fyra byskolor och en enhetsskola och gymnasium i kommunens centrum. Den lokala läroplanen är avfattad tillsammans med tre grannkommuner. I årskurs 6 studerar man två veckotimmar i svenska, medan man i årskurs 7 och 8 har en timme (Utbildningsstyrelsen 2016). Kommunen är enspråkig. År 2015 bodde dock totalt 76 individer med invandrabakgrund i kommunen (Kiuruveden kaupunki 2016: 31). År 2011 kom de flesta invandrarna från Östeuropa, det vill säga Ryssland eller Estland (Ylä-Savon SOTE 2012: 9), och svenskan är inte så synlig i kommunens språkliga kontext. Svenskan kan emellertid användas som kontaktsspråk och kommunen erbjuder också tolkningstjänster vid behov.

Vad svenskundervisningen i lågstudier beträffar har kommunen, enligt läraren i undersökningen, bestämt sig att inte rekrytera några ämneslärare som skulle cirkulera i skolorna på landsbygden, utan varje skola har utsett en klasslärare bland skolans lärarkår till ansvarig för svenskundervisningen. Bara i samskolan i centrum är det ämneslärare som undervisar svenska. För att stödja lärarna som började undervisa i svenska hade kommunen sänt ut information om en fortbildningskurs som arrangerades i landskapets största stad, samt en kurs arrangerad av lärobokproducenter. Kurserna var ändå valfria och den enda möjligheten för formell fortbildning från kommunens sida enligt den intervjuade läraren. Att fortbildning har varit på lärarnas eget ansvar har resulterat i att lärare med varierande förutsättningar ger undervisning i landsbygdskommunens byskolor.

1.2 Material och metod

Materialet för denna undersökning består av intervjuer. Intervjuernas fokus ligger på läraren för hen är experten på sin egen undervisning (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 12). För att få en helhetsbild av verksamheten i skolan ur olika perspektiv, blir därtill de 11 eleverna i årskurs 6 kort intervjuade när det gäller deras erfarenheter av svenskinläring och svenskundervisning i skolan. Eleverna har tagits med i undersökningen för att det är synnerligen viktigt att ta hänsyn till

elevernas åsikter när man forskar i hur undervisningen upplevs, vad som gör den effektiv och hurdana förändringar som önskas (Murphey 2008). Materialet består av sammanlagt en lärarintervju och tio elevintervjuer. Eleverna intervjuades en åt gången, med undantag av två elever som önskade att få komma tillsammans. Lärarens intervju tog en och en halv timme och elevernas intervjuer cirka fem minuter per elev. Intervjuerna var *semistrukturerade*, det vill säga jag följde ett strukturerat frågeformulär med teman och frågor som var bestämda på förhand, medan de lämnade också rum för de intervjuades egna tankar, i stället för svarsalternativ. Intervjuerna spelades in och transkriberades av mig. Frågorna i lärarintervjun kan grupperas kring temaområdena *lärarens utbildning samt övrig bakgrundsinformation, svensklärarskap, resurser och möjligheter att få stöd, byskolan som inlärningsmiljö* och *elevernas och omgivningens attityder* (se bilaga 1). Centralt var att samla in lärarens reflexioner kring arbetet som svensklärare utan utbildning och skolan som arbetsmiljö. Eleverna blev tillfrågade till exempel om deras *uppfattningar om svenska språket, svenskan i byskolan och behagliga och obehagliga undervisningsmetoder i svenska* (se bilaga 2). Läraren hade tillgång till frågorna per e-post på förhand, alla elever och deras förmyndare har gett tillstånd för intervjun, och varje deltagare är anonym. De första intervjuerna genomfördes i början av december 2017 och de flesta i januari 2018. Intervjuerna genomfördes på finska.

En viktig utgångspunkt för urvalet av skolan i undersökningen har varit dess läge och storlek. Skolan ligger på landsbygden i östra Finland som inte hör till det tvåspråkiga området. Därför stöter läraren och eleverna inte på svenska i sin vardag. Trots att skolan representerar en typisk byskola (se avsnitt 2.1.1), har den ändå relativt stort elevantal i sin byskolekontext, vilket betyder att jag har tillräckligt med informanter för mina intervjuer.

Jag tillämpar kvalitativ metod i min undersökning. Med andra ord undersöker jag genom intervjuer kvaliteten hos något, medan en stor kvantitet av undersökningsenheter inte är nödvändig (Alasuutari 2011: 39). Den kvalitativa naturen av min undersökning möjliggör att lyfta fram enskilda lärar- och elevröster rörande förändringen i läroplanen och därigenom att samla in djupgående subjektiv information. Med hjälp av *narrativ analys*, det vill säga analys av berättelser, syftar jag till att tolka och förstå upplevelser och erfarenheter förmedlade av intervjudiskussion (Ruusuvoori 2005: 189, Karlberg-Granlund 2009: 90). Ytterligare styr *faktaperspektivet* (på finska *faktaperspektiivi*) mina tolkningar av informanternas svar. Det innebär att jag gör en klar åtskillnad mellan verkligheten och de slutsatserna jag drar utgående från den, samt sanningsenlighet av den insamlade informationen och informanternas ärlighet. (Alasuutari 2011: 90)

När man använder intervjuer som insamlingsmetod är det viktigt att observera också intervjuarens, det vill säga forskarens roll i detta sammanhang, som inte är en neutral iakttagare. Intervjun som insamlingsmetod bygger på interaktion mellan den intervjuade och intervjuaren. Det gör att intervjusituationen inte kan vara helt jämlik, utan metoden omfattar alltid makt av intervjuaren. Frågorna, till exempel, kräver svar av den intervjuade. Med andra ord är min forskning *dubbelsubjektiv*, vilket gör att forskarens röst hörs i bakgrunden. På dessa grunder är det viktigt att intervjufrågorna är genomtänkta och att man reflekterar noggrant kring hur mycket intervjuarens röst hörs i de intervjuades svar. (Ruusuvuori 2005: 22-56, 145-162)

På grund av att min forskningsgrupp är så liten och för tillfället varierar svenskundervisningen mellan lågstadier synnerligen mycket, kan man inte samla in omfattande material och generalisera slutsatser att gälla alla liknande skolor. Enligt Alasuutari (2011: 87) är målet med kvalitativ undersökning dock inte att ge generaliserbar information utan hellre presentera en bit av den undersökta världen. Med hjälp av en skola som exempel hoppas jag att skapa en bild om det läget för tillfället; de framgångar och utmaningar som en klasslärare i ett litet lågstadium, formellt utbildade i svenskundervisning, har mött.

2 TEORETISKA UTGÅNSPUNKTER

I detta kapitel presenterar jag först i avsnitt 2.1 tidigare forskning och redogörelser om byskolor och klasslärarnas färdigheter att undervisa svenska. Därefter i avsnitt 2.2 presenterar jag de centralaste begreppen i min undersökning som är *byskola*, *byskolelärarskap* och *en sammansatt klass*.

2.1 Tidigare forskning

Karlberg-Granlund (2009) har forskat i läraryrket i byskolor. Att svenskan har blivit ett lågstadieämne kan ses som en betydande förändring för byskolor. Enligt Karlberg-Granlund (2009: 239) befinner byskolan sig ”i brännpunkten för samhällsförändringar” vilket kan leda till vissa svårigheter. Utfallet av förändringen beror på de minsta beståndsdelarna i en organisation. Detta kan tolkas så att förändringen är speciellt problematisk för byskolor, ”de minsta enheterna i det finländska skolsystemet”. (McLaughlin 1987, refererad i Karlberg-Granlund 2009: 7) Samtidigt måste man ta hänsyn till att också dessa enheter består av individer. För att förstå hur förändringarna inverkar på mikronivån, måste man ta med individernas åsikter (McLaughlin 1987: 174). Karlberg-Granlund (2009: 7) framför att ”resultat av förändringar på skolfältet beror av organisationens kapacitet och resurser, handlingsprogrammets koherens och realism, den politiska miljön och förändringsmotiven”. Byskolan är således en fruktbar kontext att undersöka förändringar i en grundskolekontext.

Karlberg-Granlund (2009: 241) understryker att ”byskolan representerar en egen skolkultur”, där läraren är en nyckelperson som definierar på många sätt hur skolan ser ut. Byskolelärarens yrkeskunnande kan beskrivas som en balansgång mellan å ena sidan systematik och organisering och å andra sidan flexibilitet och frihet (Karlberg-Granlund 2009: 247). Med andra ord har byskoleläraren både mer ansvar än lärarna i större skolor och å andra sidan mer frihet att välja när man undervisar vissa saker och när man byter schemat vid behov. Litenhet samt belägenhet av en byskola kan också vara en utmaning. Karlberg-Granlund (2009: 247) lyfter fram att det stora ansvaret av enskilda lärare i små skolor och periferin gör att det kan vara svårt att locka och behålla lärare. Ytterligare kan tillgängliga resurser, både ekonomiska och kontextuella (förtroende och samverkan), vara begränsade jämfört med större skolor. Därför skulle handledningen för lärarna i små skolor vara speciellt viktigt. (Karlberg-Granlund 2009: 141, 249).

Att samma lärare undervisar eleverna länge kan ses både som en pedagogisk möjlighet och utmaning. En fördel med att undervisa i byskolan är att ha möjlighet att se och följa den enskilda elevens långsiktiga utveckling. Byskolans litenhet erbjuder såväl pedagogiska som kulturella kreativitet, samverkan och gemenskap. Samtidigt är den långvariga kontakten med enskilda elever också en pedagogisk utmaning: läraren måste finna lämplig balans mellan närhet och distans, trygghet och utmaning, läraren som person och läraren som rollfigur, familjaritet och professionalitet, samt äkthet och integritet. (Karlberg-Granlund 2009: 161-163)

I klassläraryrket måste man behärska flera ämnen omfattande, vilket gör att det inte är lätt att behärska alla ämnen på samma nivå. Friedrich Eklund (2017) har forskat i grundskolelärares uppfattningar om hur ämnesintressen och ämneskunskaper direkt påverkar det pedagogiska arbetet i klassrummet i Sverige. Enligt hennes undersökning kan lärarens ämneskunskaper, oftast brist på kunskaper, påverka undervisningen (Friedrich Eklund 2017: 18). Friedrich Eklund (2017) framför att det kan uppstå osäkerhet om man inte har någon utbildning för att undervisa ämnet, utan man har fått legitimation i ämnet genom erfarenhet. Även trots fortbildning kan man uppleva att man inte har tillräckliga kunskaper. Några lärare känner sig däremot säkra med sina grundkunskaper i samtliga ämnen de undervisar, men saknar råd om hur de ska fördjupa sig i ämnena. Lärarna är osäkra på vilka förmågor som eleverna ska utveckla när deras lärare undervisar i många ämnen. (Friedrich Eklund 2017: 18)

Utöver lärarens utbildning är lärarens undervisningsupplevelser och elevernas inlärningsupplevelser påverkade av skolmiljön och skolgemenskapen; deras koherens och storlek, och de möjligheter som de erbjuder. Skolan med sin arbetskultur och traditioner viktig som social kontext (van Lier 2004, refererad i Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2010: 11). *Sociala* och *ekologiska teorier* understryker att kontexten inte är något som finns som sådan utan den skapas av deltagarna. Naturen av kontexten bygger således på den gemenskap och växelverkan som eleverna och hela skolans personal har skapat tillsammans i klassrummen och skolan. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2010: 11).

Enligt KARVI-rapporten (2017) om hurdana färdigheter som klasslärarutbildningen ger för undervisningen i svenska, finns det för tillfället inga universitet som erbjuder kurser som riktar sig speciellt till svenskundervisningen. Ämneslärareutbildningar i svenska innehåller bara lite lärarpraktik med lågstadielever: närmare hälften av studerandena (49 %) har inte erbjudits

möjligheter till övningsundervisning i årskurserna 1–6. Med andra ord uppstår det en situation där klasslärarstuderandena har bristfälliga färdigheter i svenska språket och ämneslärarstuderandena saknar kunskaper om att undervisa yngre elever i svenska. Problemet har uppstått främst för att universitetens fortbildningsresurser inte är tillräckliga. (KARVI 2017)

Icke desto mindre över hälften av klasslärarstuderandena (58 %) anser att de har tillräckligt goda kunskaper att undervisa svenska för det innehållet i läroämnet i lågstadiet är så lätt att man kan undervisa ämnet utan djupa kunskaper i språket (KARVI 2017). Ordförande för KARVIs utvärderingsgrupp anser däremot att det är synnerligen viktigt att ha goda språkkunskaper i årskurs 1–6, för då tar eleverna modell om korrekt uttal och man skapar grunder för vidare inläring.

2.2 Centrala begrepp

I detta avsnitt redogör jag begreppen *byskola*, *byskolelärarskap* och *en sammansatt klass* som är centrala i min undersökning.

2.2.1 Byskola

Vad som kan kallas en *byskola* eller liten skola varierar beroende på kontext. Inom finsk forskning har byskolan definierats som en liten skola på landsbygden med en till tre lärare för årskurserna 1–6 i sammansatta klasser (Laukkanen et al. 1986: 99-101). Karlberg-Granlund (2009: 241) poängterar att byskolan är ”en kulturell miljö som formats i nära relation mellan skolan och byn”.

Begreppet *liten skola* uppträder till en viss grad parallellt med begreppet *byskola* (Karlberg-Granlund 2009: 1). Enligt Karlberg-Granlund (2009: 1) benämner Statistikcentralen och Utbildningsstyrelsen skolor med högst 50 elever små skolor. Enligt Utbildningsstyrelsen år 2009 var över 25 procent av grundskolorna skolor med färre än 50 elever och nästan 20 procent med 50–99 elever. Icke desto mindre går bara 12 procent av alla finska elever i skolor som hör till dessa grupper (Kumpulainen 2010: 44).

2.2.2 Byskolelärarskap

Karlberg-Granlund (2009: 241) beskriver *byskolelärarskapet* som ”en kontextuellt förankrad kunskap” och ”ett yrke inom ett yrke”. Trots att man således har en generell lärarutbildning och

kompetens, lär man sig byskollärarskapet i praktiken och det kan även beskrivas som en särskild yrkesidentitet och yrkeskultur. I yrkeskulturen finns det utrymme för variation som skapas inte bara i den lokala skolan utan också av de lokala människor som finns på den lokala orten.

Enligt Kalaoja (2002: 8) är läraryrket i byskolor präglad av informella relationer mellan skolpersonal och elever, vilket bygger upp en familjär atmosfär. Samtidigt kan lärarens person och intresse präglade den lokala skolan. Enligt en studie av Karlberg-Granlund (2009) upplever byskollärarna att i stället för omöjligheter har de ett stort handlingsutrymme och goda möjligheter att betona saker som de anser är viktiga i undervisningen i relation till eleverna.

2.2.3 En sammansatt klass

En sammansatt klass syftar på en undervisningsgrupp med elever från olika årskurser eller, vid årskursintegrerade studier, elever i olika åldrar (GLGU 2014: 38). Denna typ av klasser är särskilt vanliga i små skolor på landsbygden (Kalaoja 2002: 8), men kan bildas också i större skolor (Laukkanen et al. 1986: 5). En sammansatt klass kan etableras antingen på grund av lågt elevantal eller av pedagogiska skäl (GLGU 2014: 38). På grund av elevantal har skolan i min undersökning kombinerat årskurserna 0–2 (som kallas för *alaluokka*), årskurserna 3–4 (*keskiluokka*) och årskurserna 5–6 (*yläluokka*). Undervisningen i en sammansatt klass kan genomföras antingen i sin helhet eller delvis enligt elevernas årskurser. Har man valt att följa årskurserna delvis, studerar till exempel eleverna i årskurs 6 ämnesinnehåll i vissa ämnen enligt sjätte eller femte årskurs. Vad det gäller studiernas innehåll är det viktigt att ta hänsyn till kontinuitet och konsekvent avancemang. Man ska emellertid alltid trygga elevernas rätt till det totala antalet timmar som fastställs i läroplanen. Därutöver är det särskilt viktigt att trygga att elevernas studiefärdigheter utvecklas. (Läroplan 2016: 38) Å ena sidan erbjuder sammansatta klasser goda förutsättningar för en helhetsbetonad undervisning där man utnyttjar mångvetenskapliga lärområden. Möjligheter till kollaborativt lärande och modellinläring är särskilt bra i en sammansatt klass. Å andra sidan kan lärare möta utmaningar rörande läroplan som är olämplig för flera årskurser, innehållet som är inkonsekvent att undervisa för flera årsgrupper, tidsanvändning och brist på undervisningsmaterial och annat stöd. (Kalaoja 2002: 8)

3 ANALYS AV RESULTATEN

Detta kapitel handlar om vilka resultat jag har fått. I avsnitt 3.1 presenterar jag lärarens erfarenheter av svenskundervisning. Därefter i avsnitt 3.2 presenterar jag byskolan som inlärningsmiljö ur lärarens perspektiv. Sist presenterar jag elevernas erfarenheter av svenskundervisning i byskolan i avsnitt 3.3.

3.1 Lärarens erfarenheter att undervisa svenska utan formell utbildning

Detta avsnitt handlar om lärarens erfarenheter att undervisa svenska utan formell utbildning. Jag har delat lärarens svar i fyra kategorier som är *Lärarens utbildning i språket* (3.1.1), *”Pedagogiska kunskaper är viktigast”* (3.1.2), *”Ett ämne bland andra”* (3.1.3) och *Stöd* (3.1.4).

3.1.1 Lärarens utbildning i språket

Jag inledde intervjun med läraren genom att ställa frågan om varför läraren hade valt att undervisa svenska i skolan. En orsak till intresset var att läraren under sin egen skoltid hade alltid tyckt om språk och studerat franska och tyska samt svenska och engelska. Det allmänna intresset för språk nämner också Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 15) i sin undersökning som vanligaste väg att bli svensklärare. Därutöver konstaterar Friedrich Eklund (2017: 24) att läraren som får själv bestämma över sina undervisningsämnen är mest nöjd med sitt arbete.

Efter en paus hade läraren valt att undervisa engelska i skolan vilket ledde till att jobbet som språklärare började kännas speciellt trevligt och resulterade i tanken ”varför inte svenskan med”. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 15) framför hur lärarnas egna språklärare kan framstå som förebilder, vilket förekom också i lärarens berättelser om sina svenskstudier i skolan i form av uttrycket ”den goda stämning som vi hade”.

Läraren understryker att hen inte fick någon speciell utbildning för språkundervisning under sina klasslärarstudier, utan i synnerhet det första året som svensklärare var mer eller mindre en inlärningserfarenhet för läraren också (se exempel 1):

(1) *Mulla on pitkä tauko kun oon tarvinnu ruotsia millään lailla ite ja en varmaan pariin kymmeneen vuoteen, eli se on vähän niinku itelle vähän opiskelua samalla kun opetan lapsille [...] joutuu itekin vähäsen muistelemaan että mitenkäs tämä nyt olikaan*

Enligt utbildningsarrangörernas och lärarstuderandenas uppskattningar förbereder så kallade *POM-studier* (på finska *opettajan monialaiset opinnot*) i klasslärarutbildningen inte särskilt bra för svenskundervisning i lågstadiet (Pasanen 2017: 120). För tillfället saknas det en svenskkurs i dessa studier. Läraren i min undervisning konstaterar att den enda svenskkursen som hen avlade var den akademiska svenskan som hör till alla universitetsexamina. Den nuvarande klasslärarutbildningen förbereder således relativt dåligt till svenskundervisningen. De färdigheter som utbildningen ger beror i hög grad på universitet samt studentens val och förmåga att tillämpa de allmänna kunskaperna som de har lärt sig i svenskundervisningens kontext (jfr KARVI 2017).

Att utbildningen inte har förberett läraren till att undervisa svenska kan leda till viss osäkerhet i klassrummet. Friedrich-Eklund (2017: 24) nämner att osäkerhet i ämneskunskaper kan minska undervisningsvariation såväl som lärarens förmåga att låta eleverna arbeta enskilt, för att det finns en ökad risk för missförstånd. Detta kom delvis fram i lärarens berättelser när det gäller att tala svenska försiktigt i klassrummet (se exempel 2):

(2) *Että nyt niinku vähä varovaksiin [käytän ruotsin kieltä] nimenomaan sen takia sitte, että tulis kaikki ymmärretyksi oikein [...] Että kun käytät lauseita, niin sen takia [sanaston puute] ehkä arastelen ohjeitten annoissa ja semmosissa lauseitten käyttämisissä [sic], ettei tule sitten vääriä muotoja, koska jonku tarkkaan kielikorvaan saattaa jäähä vääriä muoto vaikka kaivelemaan*

Van Lier (2004, refererad i Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2010: 11) påpekar att det finns olika sätt att begripa språkinläring och därmed undervisning i språk. Traditionellt har språkriktighet betraktats som en nyckel till framgångsrik språkinläring. Om man inte är försiktig, kan felaktigheter bevaras i språket. Van Lier (2004) konstaterar dock att, i ljuset av senare synpunkter, är det inte vare sig nödvändigt eller realistiskt att sträva efter att tala ett språk som en infödd. Även infödda talare misstar sig, det är en del av språkets natur. Om man betonar för mycket språkriktighet i språkinläring, kan det komplicera både lärarens och elevernas språkliga utveckling och påverka motivationen (Van Lier 2004, refererad i Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2010: 11).

Läraren upplever att svenskan i årskurs 6 börjar med överraskande omfattande innehåll (se exempel 3), vilket också kan leda till viss osäkerhet i undervisningen.

(3) *minusta niinku sekä englannissa että ruotsissa on menty siihen, että aika isoihin niinku sisältökokonaisuuksiin hypätään heti [...] ei lähetä ollenkaan niinku pelkästään lyhkäsillä lauseilla ja lyhkäsillä aisoilla, vaan heti tuot niinku semmosen isomman sisällön, ni lapsilla mennee hetki aikaa ennen ku ne pääsee siihen juoneen kiinni*

Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 34, 47) skriver att svenskundervisningen i grundskolor borde alltmer fokusera elevernas kommunikativa färdigheter, vilket blir utmanande om läraren själv inte använder svenska i klassrummet. I årskurs 6 lär eleverna sig baskunskaper i svenska och därmed kan eleverna inte förväntas förstå komplicerade uttryck. Lärarens exempel och kontinuerlig exposition för språket i klassrummet är dock viktigt för elevernas språkliga utveckling (jfr KARVI 2017).

3.1.2 ”Pedagogiska kunskaper är viktigast”

Vid sidan av de goda ämneskunskapernas roll i undervisning betonar såväl den intervjuade läraren (se exempel 4) som tidigare forskning ämneskunskapernas och de allmänna pedagogiska kunskapernas samspel (t.ex. Friedrich Eklund 2017). Den pedagogiska kunskapen och ledarskap spelar viktigare roll än ämneskunskapen när man undervisar i årskurs 6 och lägre nivåer:

(4) *[L]uokanopettajat on käyny koulutuksessa ja sitte työvuosien aikaan niin vahvan semmosen opettajuustaipaleen, että pelkkä se opettajuus luo sitten myös, että on opettajana niinku semmonen hyvä itsetunto ja hyvät opetusmetodit, ni vielä alakoulun ruotsin pystyy viemään läpi, mutta ei sitä pitemmälle*

Lärarens långa karriär har medfört breda pedagogiska kunskaper som hen ser som allra viktigast i arbetet (se exempel 4). Läraren konstaterar också att ämneslärare som kommer utifrån skolan inte alltid är van vid den arbetskultur som råder i lågstadier, speciellt i byskolor. Byskolelläraren känner till varje elevs bakgrund och stig och kan därmed vara flexibel på basis av elevens personliga behov. Ytterligare kan lärarkåren i byskolan relativt smidigt organisera om dagar eller avvika från rutiner (jfr Karlberg-Granlund 2009).

Läraren i min undersökning medger dock att ämnesläraren som har specialiserat sig på något språk troligen har bättre färdigheter kunskapsmässigt att undervisa svenska vilket syns i exempel 5:

(5) No kyllähän se selvä homma on että ei luokanopettajan antama ruotsinopetus oo aineenopettajan ruotsinopetuksen verosta. Sit jos mä kokisin et joku on vaikka luokanopettajakoulutuksessa erikoistunu vaikka englantiin niin luulen että pystyy hyvin laadukkaasti viemään ruotsin opetusta

Detta kan ses som en utmaning enligt ordföranden för KARVIs utvärderingsgrupp (2017). Lärarnas goda språkkunskaper är synnerligen viktiga i årskurs 1–6 där eleverna börjar öva korrekt uttal och det skapas grunder för vidare inläring. KARVI-rapporten (2017) konstaterar dock att fortbildning för svensklärare på lågstadienivå borde framför allt hjälpa lärarna att använda nya undervisningsmetoder, inlärningsmiljöer och att uppmärksamma elever med behov av specialstöd.

Enligt lärarens erfarenheter har flera ämneslärare en viss yrkesstolthet som gör att de ifrågasätter klasslärarens färdigheter (se exempel 6):

(6) [L]uulen et pikkusen ehkä yläkoulussa jännittivät sitä, että miten niinku alakoululla hantlataan sitte se, että ku se on niinku heijän opetus ikkään ku jatkuu siitä mitä me ollaan saatu täällä aikaseks

Vem som har behörighet och färdigheter att undervisa i läroämnet svenska är kontroversiell. I synnerhet ur ämneslärarnas perspektiv är det bekymrande att klasslärarna inte har formell utbildning i ämnet vilket kan leda till att eleverna gå till högstadiet med vacklande kunskaper i språket (KARVI 2017). I stället för att förbättra elevernas kunskaper i svenska kan svenskans tidigareläggning med andra ord resultera i svårigheter senare på skolvägen samt öka lärarnas arbetsmängd på högre nivåer. Å andra sidan jobbar lärarna i kommunen i tätt samarbete, vilket gör att informationsutbyte mellan lågstadiet och högstadiet fungerar bra och man vet vad som återstår för högstadiesvenskan.

3.1.3 ”Ett ämne bland andra”

När man pratar om attityder till svenska framstår språket som ”ett ämne bland andra” – både i positivt och negativt avseende. För läraren i min undersökning betyder ”ett ämne bland andra” att hen inte känner att hen kräver någon speciell förberedelse för ämnet, utan tycker att hen kan undervisa på basis av de allmänna pedagogiska rutinerna som den 20-åriga karriären har medfört (se exempel 7):

(7) Mun on pakko sanoo et sillälaila luokanopettajan työssä kun se ruotsi on niinku yks oppiaine muitten joukossa. Et en niinku koe että oisin siihen ruotsiinkaan, niinku valmistamiseen, sen enempää käyttäny aikaa ku muihinkaan oppiaineisiin

Detta kan tolkas som så att lärarens arbetsmängd inte har varit för tung eller stressig. ”Ett språk bland andra”-attityden gällande skolsvenskan syns också bland elever på det viset att språket inte väcker speciellt avvikande känslor jämfört med andra ämnen i grundskolan (se avsnitt 3.3). Enligt Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 52) förhåller sig eleverna till svenska relativt positivt, men det är ändå på grund av den negativa bilden i medier som framkallar att en bra inlärningsmiljö är speciellt viktig för svenskan jämfört med övriga ämnen.

3.1.4 Stöd

Läraren i undersökningen har erbjudits en fortbildningskurs av kommunen, som hen dock inte deltog i för den anordnades på tiden när hen inte visste om sitt nya ansvar. Kommunen förpliktade läraren inte heller att delta i kursen. Detta kan tolkas att läraren inte fick mycket tid att förbereda sig för det nya ämnet och att kommunen lämnade fortbildningen på lärarnas eget ansvar. Enligt KARVI (2017) har fortbildning för undervisning i svenska i årskurserna 1–6 anordnats hittills i mycket liten omfattning. Ytterligare redogör KARVI (2017) att universitetens fortbildningskurser inte är tillräckliga för tillfället.

Läraren anser dock att det var mycket nyttigt att delta i lärobokproducenternas kurs om användning av deras bok som. Där fick hen bra tipsar till svenskundervisningen. Läraren menar också att man med hjälp av läroboken kan komplettera bristen på språkliga kunskaper (se exempel 8):

(8) *[S]anotaan näin että sen [oppikirjan] tuella pystyt aika pitkälle menemään ja viemään sitä asiaa oikein*

Skolverket i Sverige påpekar i sin rapport från år 2006 att lärarna i engelska överlämnar mycket av sitt handlingsutrymme till läroboksproducenterna för att de upplever att de på det viset kan vara säkra på att deras undervisning följer läroplanens mål, principer och innehåll. Enligt Skolverket (2006) visar forskningen att läromedlen är en viktig vägvisare i undervisningen, vilket lärarens kommentar i exempel 8 ovan också illustrerar.

Läraren i undersökningen påpekar att en av de största källorna till stöd har varit svenskläraren i kommunens samskola samt klasslärarna i kommunens andra byskolor som undervisar i svenska (se exempel 9). De andra lärarna har erbjudit goda tips och jämförelsepunkter för att bygga undervisningen på.

(9) *[O]llaan välillä yhteyksissä, jos tulee joku tilanne jossa halutaan vahvistusta ja varsinki sillon ensimmäisen vuoden aikana oltiin sitte niinku enemmänki yhteyksissä ja kysyttiin missä kohin kukakin on menossa ja minkälaisia niin tuota opetustyyylejä on käyttäny ja mitenkä on kokeisiin suhtautunu*

Stödet har varit ömsesidigt för lärarna i byskolorna har informerat ämneslärarna i kommunens samskola om elevernas språkliga avancemang och attityder till språket innan de börjar årskurs 7 där. Lågstadielärarna har också önskat att samma lärobokserie skulle bevaras i högre nivåer.

3.2 Byskolan som inlärningsmiljö

Detta avsnitt handlar om byskolan som inlärningsmiljö. Inlärningsmiljön omfattar i detta sammanhang både själva byskolekontexten och kommunen som en bredare kontext. Jag har delat svar på inlärningsmiljöns påverkande på svenskinläringen i fem kategorier som är *Varje elev blir hört* (3.2.1), *Samverkan* (3.2.2), *Synlighet av svenska* (3.2.3), *Flexibilitet* (3.2.4) och *Finansiering* (3.2.5).

3.2.1 Varje elev blir hörd

Enligt läroplanen för grundläggande utbildningen (2014) är varje elev ojämförlig och har varje elev rätt att få bra undervisning. På grund av det låga elevantalet sker undervisningen i undersökningsskolan i sammansatta klasser där två årskurser studerar tillsammans (se avsnitt 2.1.1). Läraren upplever att undervisningen i sammansatta klasser är en rikedom, men i språkämnen fungerar arrangemanget inte. Under de svenska lektionerna är gruppen uppdelad så att årskurs 5 studerar ett annat ämne när årskurs 6 har svenska. Läraren konstaterar att en av de största fördelarna med detta, samt hela byskolkontexten, är att varje elev blir hörd och tagit hänsyn till speciellt noggrant (se exempel 10):

- (10) *[N]imeenomaan se huomion antaminen on niinku helpompaa nyt kun on tämmönen jakotunti, että on vaan toinen puolisko [...].*

Att läraren lägger märke till varje enskild elev kan ses som speciellt viktigt när det gäller inläringen av ett nytt språk. Enligt läroplanen för grundläggande utbildningen (2014) är möjligheter att få subjektivt stöd och uppmuntran att sträva efter bättre resultat de som bygger upp en bra inlärmingsmiljö. Läraren påpekar därtill att i byskolan kan alla avancera i sin egen takt (se exempel 11):

- (11) *[L]ahjakkaat pystyy ikään ku opiskelemaan sivussa jo vähän ennakkoon asioita ja sitte taas ne jotka hitaammin oppii, ni pystyyvät ikkään ku vaikka kertaamaan sitte niitä asioita uuestaanki*

Som ett exempel på individualiserat avancemang nämner läraren ett fall där en elev gick om ett år i läroämnet engelska utan att dock gå om klassen i andra ämnen. När elever i olika åldrar studerar tillsammans i sammansatta klasser, erbjuder det därtill en bra utgångspunkt för social uppfostran (Laukkanen et al. 1986: 101). Laukkanen et al. (1986: 101) understryker också att det är viktigt att varje elev känner att han eller hon hör till skolsamfundet och har en roll i skolans verksamhet.

3.2.2 Samverkan

Vid sidan av undervisningen består en trygg skoldag av elevernas deltagande, samverkan mellan hem och skola och samverkan med andra sektorer (GLGU 2014: 33). Enligt Karlberg-Granlund

(2009: 127, 130) präglas yrkeskulturen i byskolan av olika former av samverkan, både med skolans personal som ett teamarbete och med lokalsamhället. Samverkan med lokalsamhället syns i skolan i undersökningen till exempel på det sättet att föräldrarna är väldigt aktiva i skolverksamheten. De frivilliga föräldrarna möjliggör till exempel goda omständigheter för eleverna och lärarna att motionera i skolmiljön genom att ta hand om skidspår och skridskobana. Laukkanen et al. (1986: 72-73) påpekar att samverkan i byar syftar till att utveckla service i byar, vilket berör speciellt skolor som uppfattas att vara till nytta med tanke på andra funktioner i byar.

I en trygg miljö som baserar sig på samverkan av lärarna, eleverna och hem är det lätt att följa de enskilda elevernas skolstig. Detta hör till byskolemiljöns styrkor (se exempel 12):

(12) *[O]n pystyny jo ikään ku seuraamaan ennen ku ne tulee sun luokalle ja sitte taas pystyt tukemaan niinku seuraavan luokka-asteen opettajaa antamalla tietoja siitä lapsesta. Että kyllähän täällä se polku nimenomaan on helpompi ohjata.*

Enligt läraren känner hela lärarkåren varje elev och deras familjer, vilket bygger upp en atmosfär där alla känner sig välkomna.

3.2.3 Synlighet av svenska

Eleverna på landsbygden i östra Finland har inte samma möjligheter som eleverna i de tvåspråkiga områdena att se och höra svenska i sin vardagliga omgivning. Det kan ses som ett hinder för naturlig språkinläring och läraren måste söka aktiviteter från annat håll (se exempel 13):

(13) *[J]a aattellaan mikä on näilläkin lapsilla että ei oo niinku Etelä-Suomessa että ne näkee jo metroasemien kohalla ja kaupunkien nimien kohalla, ohjeissa ja viitotuksissa, liiukuessaan siellä nii kaupungissa nii ruotsin kieleen ei täällä oikestaan törmää [...]sitä pitää hakee [muualta]*

När man inte kan skaffa läromedlen i den vardagliga miljön kommer lärarens uppfinningsförmåga och yrkeskunnighet in i bilden, vilket läraren i min undersökning ser som en utmaning.

3.2.4 Flexibilitet

Enligt läraren är byskolan inte utsatt för likadan byråkrati, det vill säga tidtabeller och timplaner, som större skolor, utan skoldagen och undervisningen kan planeras relativt flexibelt. Lärarkåren kan också relativt lätt komma överens om nya ansvar, som syns i exempel 14:

(14) *Ja sit kuka vaan haluaa jotain oppiainetta pitää ja kokkee että haluaa sen haasteena ottaa tai vahvuutena ni sitte pystyy puhumaan näistä opetusjutuista et mitenkä jaetaan opettajakunnan keskuudessa*

Karlberg-Granlund (2009: 111) stöder lärarens erfarenheter genom att definiera byskolelärarens yrkeskunnande som en balansgång mellan å ena sidan systematik och organisering och å andra sidan flexibilitet och frihet. Å andra sidan konstaterar Laukkanen et al. (1986: 6) att byskolelärare, oftare än lärare i större skolor, förväntas att ställning till allmänna frågor rörande skolan och att han eller hon måste känna skolans verksamhet i sin helhet.

3.2.5 Finansiering

Den lokala läroplanen understryker betydelsen av IT-kunskaper, vilket inte har realiserats i svenskundervisningen i byskolan trots att till exempel i engelskan används det e-material. I svenska har skolan inte anskaffat tillgång till material på nätet. Undervisningen är alltså i hög grad byggd på textboken. Materiella förutsättningar för enskilda läroämnen har minskat med anledning av en ny skolbyggnad som kom till året innan. Enligt läraren är nya läromedel särskilt dyra för små byskolor där bara en liten grupp använder materialet. I större skolor är resurserna fördelad för flera elever och flera lärare kan använda samma material. Karlberg-Granlund (2009: 236) påpekar att det hur förändringarna syns i enskilda skolor beror bland annat på just organisationens kapacitet och resurser. Detta kan tolkas så att finansiering kan i viss mån påverka undervisningens innehåll i olika skolor.

3.3 Elevernas erfarenheter av svenskundervisningen i byskolan

Detta avsnitt handlar om svenskundervisningen i byskolan ur elevernas perspektiv. Jag frågade eleverna först om deras allmänna uppfattningar om svenska. Därefter kom frågorna om svenskinläring i byskolan, lärarens roll, de mest funktionella inlärningsstilarna och användning av språket utanför skolkontexten.

Enligt KARVI (2017) konstaterar svensklärarna att eleverna i årskurs 6 gärna har inlett studier i svenska, men samtidigt blir kunskaperna i svenska ständigt sämre. Också läraren i undersökningen påpekar att eleverna har allmänt positiva attityder till svenska, som också syns i elevernas svar. 6 av 11 elever svarade att inget är tråkigt i svensklektioner. Största delen av eleverna hade också en klar bild om hur de skulle kunna använda språket i praktiken. Några av dem associerade även drömmar med kunskaper i svenska (se exempel 15):

(15) *Elev 1: No kyl mulla on yks haave et mä perustasin tallin Ruotsiin, ni siellä vois [käyttää kieltä]*

Elevintervjuerna bevisar att största delen av eleverna njuter av svenskinläring, medan resten av eleverna inte heller hade negativa utan neutrala åsikter. Det kan enligt läraren bero på den allmänna inställning och färdigheter att lära sig språk, vilket har litet att göra med svenska språket i sig. Läraren har också lagt märke till att några elever tycker att det är trevligt att lära sig ett nytt språk tills det är dags för det första provet. I elevintervjuerna syns också att de trevligaste aktiviteterna och innehållen är de som känns lätt (se exempel 16 och 17):

(16) *Elev 1: Jaa jotkut kuuntelut, ni neki on ihan kivoja, mut jotkut mitkä on iha sika hankalia ni sit ne ei oo nii kivoja*

(17) *Intervjuare: Tuota mikäs sun mielestä on mukavinta ruotsin tunneilla? Onko joku tietty tapa tehdä asioita tai tietynlaiset tehtävät tai?*

Elev 2: No työkirjatehtävät on mun mielestä niinku niitä helpoimpia

Enligt Karlberg-Granlund (2009: 134) är byskolans litenhet en struktur som erbjuder både pedagogiska och kulturella möjligheter till kreativitet, samverkan och gemenskap. Uppgifter som utnyttjar dessa dimensioner upplevde också elever mest motiverande. Eleverna lyfte fram sådana arbetsätt som ”uppgiftsbanor” (på finska *tehtävärata*), korsord och bingo, där de kan jobba tillsammans. Också flexibilitet av svenskundervisningen i skolan kom fram i några elevsvar (se exempel 18):

(18) *Elev 10: No ehkä justiisa se kun se on semmosta vähä vapaata, ei oo että tässä järjestyksessä pittää tehdä nähä tehtävät ja [...]*

I svar gällande svenskinläring i byskolemiljö kom speciellt lärarens roll fram (se exempel 19):

(19) *Elev 8: No onhan meillä mukava opettaja niin onhan se sillo hauskaa*

Läraren beskrevs bland annat som jämlik, rättvis och trevlig. Undervisningen för sin del beskrevs som klar, tydlig och förståelig. Släkt i Sverige eller i svenskspråkiga områden i Finland samt resande var de vanligaste källor av motivation till att lära sig svenska. Detta speglar de regionala särdragen av språkinläringen där språket inte är synligt i ens vardagliga miljö.

4 AVSLUTNING

Syftet med min undersökning var att undersöka en klasslärares erfarenheter om att undervisa svenska i en östfinländsk byskola utan formell behörighet i svenska språket. För det första ville jag få svar på hurdana erfarenheter läraren har om att undervisa svenska utan formell utbildning. För det andra var jag intresserad av vilka faktorer i byskolekontexten stödjer och förhindrar svenskundervisningen. För det tredje ville jag utreda hur eleverna upplever svenskundervisningen i byskolan.

Slutsatsen, som man inte kan sägas ge generella svar på den mångdimensionella frågan då omfattningen är relativt liten (Alasuutari 2011: 83), är att läraren anser att goda pedagogiska färdigheter är allra viktigast i svenskundervisningen i byskolan. Det som saknas i språkliga färdigheter verkar bli kompletterat av de allmänna pedagogiska kunskaperna och den kompakta undervisningsgruppen som möjliggör att man som lärare kan få individualiserat stöd.

Läraren har varit osäker på att använda svenska i undervisningen för att undvika språkliga fel, vilket har lett till att hen inte använder svenska mycket i klassrummet. Trots allt borde läraren sträva efter att använda språket så mycket som möjligt för att stå som förebild för elever (t.ex. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 34, 47, KARVI 2017)

När det gäller byskolekontexten är de små undervisningsgrupperna en av de styrkorna i svenskundervisningen. I gruppen på elva elever får varje elev mycket tid och hänsyn. Också eleverna tyckte att det är viktigt. Ytterligare känner varje lärare i skolan varje elevs familj och stig i skolan och kan därmed planera och erbjuda individualiserat stöd i samverkan med hem och skolpersonalen.

Litenhet har också sina nackdelar och för det mesta rör det finansiering. Skolan i undersökningen har nyss flyttat till en ny skolbyggnad och därför är budgeten för de enskilda ämnena, inklusive svenskan, mindre. Den största bristen gällande svenskundervisningen är att skolan inte har tillgång till material på nätet, även om den lokala läroplanen understryker betydelsen av IT-kunskaper (Utbildningsstyrelsen 2016).

Eleverna har positiva eller neutrala attityder till svenskan, och läraren spelar en viktig roll där. Det dök upp i motsats till hypotesen att svenskan i lågstadiet inte väcker så starka känslor, utan det ses som ett ämne bland andra. I olika medier visar sig den obligatoriska skolsvenskan mer kontroversiell än den egentligen är (se avsnitt 3.1.3). Eleverna är medvetna om sammanhang där svenskan är nödvändig och största delen av eleverna menar att språket är lätt att lära sig.

När man analyserar lärar- och elevintervjuer är det slutligen viktigt att spegla svaren i ett faktaperspektiv, där man beaktar sanningsenligheten av de insamlade svaren. Det är möjligt att intervjusituationen blev inverkad av den offentliga intervjumiljön och därigenom rädslan att bli hörd av kolleger eller lärare. Att intervjufrågorna var bestämda på förhand och eleverna var intervjuade enskilda i hallen ledde till att några av eleverna var reserverade och fåordiga. Med läraren hade vi kommit överens om att eleverna skulle se frågorna på förhand för att bereda sig bättre, vilket dock inte förverkligades.

När det gäller fortsatt forskning om svenskundervisningen i byskolor skulle jag kunna utvidga undersökningsområdet till andra delar i Finland och ta med större skolor i större städer för att kunna jämföra undervisnings- och inlärningserfarenheter mellan olika skolmiljöer. Jag skulle också kunna betänka intervjumiljön så att informanterna skulle känna sig trygga att uttrycka sina ärliga åsikter.

De små berättelserna av mina informanter kan dock ses spegla samhällets stora berättelser. Jag presenterar här en bit av verkligheten gällande svenskundervisning i byskolor som inte kan generaliseras, men som kan fungera som ett exempel och utgångspunkt för vidare undersökning.

LITTERATUR

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Dufva, Hannele 2011. Ei kysyvää tieltä eksy: Kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: Kalaja P., Alanen R. & Dufva R. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. (SIDOR)

Friedrich Eklund, E. 2017. *Den breda kunskapen: En kvalitativ studie om hur bred ämneskunskap påverkar undervisningen i grundskolan*. Självständigt arbete 1 för grundlärare Fk-3 och 4-6. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala Universitet. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1110582/FULLTEXT01.pdf>

GLGU =Utbildningsstyrelsen. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen [Hämtad 15.11.2017]

Green-Vänttinen, M., Korkman, C., Lehti-Eklund, H. 2011. *Svenska i finska grundskolor*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C., Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Kalaja, Paula 2011. Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. I: Kalaja, P, Alanen R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002. Characteristics of Finnish small rural schools – What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? I: Kalaoja, E. (red.): *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21. 3-19.

Karlberg-Granlund, Gunilla 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo: Åbo Akademis förlag.

KARVI= Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2017: *Med vilka färdigheter ges undervisning i svenska? Utvärdering av lärarutbildningarna i svenska*. <https://karvi.fi/sv/2017/05/31/utvardering-av-lararutbildningarna-i-svenska/> [Hämtad 11.11.2017]

Kiuruveden kaupunki 2016. *Kiuruveden kaupungin yhdenvertaisuussuunnitelma*. <http://www.kiuruvesi.fi/loader.aspx?id=2c43235f-efb1-44ff-bc50-d5ab301824d7> [Hämtad 11.3.2018]

Kumpulainen 2010. *Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2010*. http://www.oph.fi/download/130716_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2010.pdf [Hämtad 10.2.2018]

- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. *Pieni koulu. Kunnallisen koulutoimen kehitys. Opetus pienissä kouluissa*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Murphey, Tim 2008. The Collaborative Wisdom of Student Voice. I: *Divergence and Convergence, Educating with Integrity: Proceedings of the 7th Annual JALT Pan-SIG Conference*. May. 10 - 11, 2008. Kyoto, Japan: Doshisha University Shinmachi Campus. <http://hosted.jalt.org/pansig/2008/HTML/Murphey.htm>. 1-7. [Hämtad 9.2.2018]
- Pasanen, J. 2017: *Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen valmistajana*. Kasvatustieteiden pro-gradututkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53831/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705082241.pdf?sequence=1>. [Hämtad 11.11.2017]
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (red.), 2005. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Skolverket. 2006. Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap. *Rapport 284*. www.skolverket.se [Hämtad 10.3.2018]
- Utbildningsstyrelsen 2016: *Iisalmen, Kiuruveden, Sonkajärven ja Vieremän perusopetuksen opetussuunnitelma* <http://www.kiuruvesi.fi/loader.aspx?id=526aed0b-1ecf-4a63-af7b-ec4490310f38> [Hämtad 1.3.2018]
- Ylä-Savon SOTE 2012: HYVIS 2012 – 2015. *Ylä-Savon yhteistoiminta-alueen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma*. <http://www.kiuruvesi.fi/loader.aspx?id=af1e6a19-3908-47a1-91ec-e897f1f85274> [Hämtad 1.3.2018]

BILAGOR

Bilaga 1.

Frågor för läraren

TUTKIMUSHAASTATTELU: Svenska i byskolemiljö: Undervisnings- och inlärningsfarenheter i ett östfinländskt lågstadium

KYSYMYKSIÄ OPETTAJALLE (*En klasslärares erfarenheter om att undervisa svenska i en byskola utan en utbildning i svenska språket*)

Taustatiedot

- Millainen koulutus sinulla on?
- Kuinka juuri sinusta tuli koulun ruotsin opettaja?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana, millä luokka-asteilla ja missä kouluissa?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana tässä koulussa?
- Millainen on kuntanne kielikonteksti: Mitä kieliä kunnassa käytetään ja kuinka paljon? Onko kunnassanne merkittäviä kielivähemmistöjä? Käytetäänkö kunnassa ruotsin kieltä?

Ruotsinopettajuus

- Kuinka kuvailisit itseäsi opettajana yleisesti? Kuinka kuvailisit opetustasi?
- Mikä on alakoulun ruotsin opetuksessa mielestäsi tärkeintä?
- Millaisia tavoitteita asetat oppilaille? Mitä heidän tulisi osata ruotsin kielestä alakoulusta lähtiessään?
- Millainen on oma suhteesi ruotsin kieleen?
- Kumpaa kieltä (suomea vai ruotsia) pääasiassa käytät ruotsin opetuksessa?
- Oletko muuttanut jotakin ruotsin opetuksessasi kuluneen vuoden aikana? Mitä?
- Mistä saat tai etsit ideoita ja inspiraatiota muutoksiin opetuksessa?
- Millaisten opetusmetodien olet huomannut johtavan hyvin oppimistuloksiin?

Opettajuuden resurssit ja tuen mahdollisuudet

- Onko sinulla kontakteja ruotsin kieleen koulun ulkopuolella?
- Kuinka paljon aikaa koululla vietetyn ajan ulkopuolella käytät ruotsin kielen parissa?
- Millaista yhteistyötä teette kollegoiden kanssa (oman koulun muut opettajat, kunnan muut ruotsin opettajat) ruotsin opetukseen liittyen?
- Onko kunnan koulutoimi tarjonnut tukea ruotsin opetukseen liittyen?
- Onko sinulla ollut mahdollisuus osallistua jatkokoulutukseen ruotsin opetukseen liittyen? Millaiseen koulutukseen?

- Onko sinulla kontakteja Suomen ruotsinopettajien yhdistykseen tai muihin vastaaviin yhteisöihin?

Oppilaiden ja ympäristön asenteet

- Mikä oppilaiden mielestä on mielenkiintoisinta kielen opiskelussa?
- Ovatko oppilaat motivoituneita oppimaan ruotsia? Miten oppilaat yleisesti suhtautuvat ruotsin kieleen? Tekevätkö oppilaat mielestäsi tarpeeksi töitä oppiakseen ruotsia?
- Oletko huomannut eroja asenteissa ruotsin ja muiden kielten opiskelua kohtaan?
- Kuinka huoltajia on informoitu ruotsin opetuksen alkamisesta alakoulussa?
- Miten ruotsin tulo alakoulun opetussuunnitelmaan on otettu perheissä vastaan? Onko vanhemmilta tullut palautetta asiaan liittyen?
- Millainen asenne kunnassa mielestäsi yleisesti on ruotsia kohtaan?
- Miten ruotsin opetus kunnan muissa alakouluissa on järjestetty? Onko kunnalla yhtenäistä politiikkaa ruotsin opetukseen liittyen?

Kyläkoulu oppimisympäristönä

- Millainen oppimisympäristö kyläkoulunne on?
- Millaisia vahvuuksia koulullanne on oppimisympäristönä? Millaisia haasteita?
- Millaista tukea koulun johto tarjoaa ruotsin opetukseen?
- Millaisia muutoksia ruotsi on tuonut koulun ja luokan arkeen? Entä opettajan työmäärään?
- Miten ruotsin opetus on järjestetty yhdysluokassa, jossa osa oppilaista ei opiskele kieltä?
- Millaisena näet ruotsin opetuksen ja oman opettajuutesi tulevaisuuden koulussanne?

Koulutus

- Millaiset ammatilliset valmiudet koulussanne on antaa ruotsin opetusta?
- Millaisena näet koulutuksen merkityksen ruotsin opettajuudessa alakoulussa?
- Kuuluiko luokanopettajakoulutukseesi ruotsin kieltä tai ruotsin opettamiseen liittyvä kurssi? Millaisia ne olivat sisällöltään?
- Mitä mielestäsi vaaditaan luokanopettajalta, jonka työtehtäviin kuuluu myös ruotsin kielen opettaminen?
- Onko sinulla ollut epävarmuuden tunteita omaan ruotsin opettajuuteesi liittyen?
- Oliko sinulla mahdollisuus harjoitella ruotsin opettamista ennen varsinaisen opetuksen alkamista?
- Osaatko sanoa, millaisia taustoja muilla alakoulun ruotsin opettajilla kunnassanne on?
- Kuinka paljon kunta on tukenut ruotsin opetuksen aloittamista alakoulussa (esim. jatkokoulutus)?
- Ennen kuin ruotsi alkoi uuden opetussuunnitelman mukaan, motivoitiinko sinua opettamaan kieltä esim. kunnan taholta? Miten?
- Pitäisikö kaikkien ruotsia opettavien luokanopettajien mielestäsi osallistua pakolliseen lisäkoulutukseen?
- Teettekö koulullanne yhteistyötä muiden opettajien kanssa ruotsin opetukseen liittyen?

Bilaga 2.

Frågor för eleverna

KYSYMYKSIÄ OPPILAILLE (*Hur upplever eleverna svenskundervisningen i byskolan och vilka tankar de har om svenska i allmänhet*)

- Mitä sinulle tulee mieleen, kun kuulet sanan ruotsin kieli tai Ruotsi?
- Millaista ruotsin opiskelu on verrattuna muihin oppiaineisiin/kieliin?
- Onko ruotsi helpompaa tai vaikeampaa kuin muut aineet/kieliet?
- Millaista ruotsin opiskelu on koulussanne?
- Onko opettajalla vaikutusta siihen, miltä ruotsin opiskelu tuntuu?
- Ovatko materiaalit (kirjat, sähköiset tehtävät, kuuntelut), joita tunneilla käytetään mielestäsi kiinnostavia?
- Mikä on mielestäsi mukavinta ruotsin tunneilla? Mikä tuntuu ikävimmältä?
- Mikä on mielestäsi paras tapa oppia ruotsia?
- Mitä hyötyä on mielestäsi siitä, että koulussa opiskellaan ruotsia?
- Oletko puhunut tai käyttänyt muulla tavoin ruotsia oppituntien ulkopuolella?
- Missä voisit kuvitella käyttäväsi ruotsia koulun ulkopuolella?