

**VAD KÄNNETECKNAR EN BRA SVENSK-  
LÄRARE? NIONDEKLASSARES ÅSIKTER  
OM FRÅGAN**

**Erika Forsberg**

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikations-  
studier

2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Erika Forsberg	
Työn nimi: Vad kännetecknar en bra svensklärare? Niondeklassares åsikter om frågan	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika – Kevät 2019	Sivumäärä: 55 + 7
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä siitä, mikä on ominaista hyvälle ruotsinopettajalle ja millaisia toiveita heillä on ruotsinopetukseen liittyen. Tavoitteena oli selvittää oliko oppilaiden itsearvioimalla oppimisella, asenteella ja hyvään ruotsinopettajuuteen liitettävillä tekijöillä yhteyttä. Tutkimukseen osallistui 110 yhdeksäsluokkalaista (71 tyttöä ja 39 poikaa) neljästä keskisuomalaisesta yläkoulusta. Tutkimus toteutettiin keväiden 2012 ja 2013 aikana kyselylomakkeen avulla, jossa oppilaat arvioivat mikä on hyvälle ruotsinopettajalle ominaista, oppimistaan ruotsintunneilla ja asennettaan ruotsinopiskeluun. Lomake koostui monivalintaväittämistä ja yhdestä avoimesta kysymyksestä.</p> <p>Materiaalia tarkasteltiin pääasiallisesti kvantitatiivisin menetelmin. Tarkastelin aineistoa aluksi faktorianalyysin (pääakselianalyysi) avulla. Faktorianalyysi ei tuottanut sisällöllisesti mielekkäitä ratkaisuja, joten muodostin opettajan kompetenssia kuvaavat summamuuttujat (selkeys, didaktiset taidot, tunne- ja vuorovaikutustaidot, suullinen kielitaito, motivointi) sisällöllisin perustein aiempien tutkimusten pohjalta (Tuokko 2009; Lehti-Eklund &amp; Green-Vänttinen 2011; Håkansson &amp; Sundberg 2012; Caruso 2015). Summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet vaihtelivat välillä .74-.85 ja ne olivat toisiinsa positiivisesti yhteydessä (<math>r=.41-.60</math>) lukuunottamatta selkeyttä ja motivointia (<math>r=.13</math>). Tarkastelin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla oppilaiden arvostaman opettajan kompetenssin ja oppimisen sekä asenteiden välisiä yhteyksiä. Mitä myönteisempi asenne oppilaalla oli ruotsinopetusta kohtaan, sitä enemmän hän koki oppineensa ruotsintunneilla. Opettajakompetenssin ja oppimisen sekä asenteiden välisiä yhteyksiä ei löytynyt. Oppilaat kokivat oppineensa keskimäärin melko hyvin ja asenteet olivat melko neutraaleja.</p> <p>Oppilaat arvostivat hyvässä ruotsinopettajassa eniten selkeyttä, didaktista osaamista ja vuorovaikutustaitoja. Tärkeintä oli, että opettaja auttaa ja on tasapuolinen. Oppilaat toivoivat lisää tukea opiskeluun, pari- ja ryhmätöitä, arkiruotsia, suullisen kielitaidon harjoittamista, ruotsinkielisiä vierailijoita sekä tv-sarjoja. Tulokset mukailevat aiempia tutkimuksia, OPSin 2004 suuntauksia ja mielestäni korostavat oppimateriaalien päivittämisen sekä ruotsinopettajien jatkokoulutuksen tarvetta.</p>	
Asiasanat: högstadieelever, svenskundervisning, faktoranalys, lärarkompetens	
Säilytyspaikka: JYX	

# INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
2.1 Lärarprofession i förändring.....	7
2.1 Bra undervisning.....	8
2.1.1 Vad kännetecknar ”en bra lärare”?.....	10
2.1.2 Lärarkompetens.....	11
2.1.3 Motivation och inläring.....	14
2.2 Andraspråksundervisning.....	15
2.3.1 Kulturellt perspektiv.....	17
2.3.2 Muntlig kommunikation.....	18
2.3.3 Läromedel och andra material.....	19
2.4 Svenskundervisning i Finland.....	20
2.4.1 De allmänna målen för den grundläggande utbildningen i Finland.....	20
2.4.2 Svenskundervisningens lärandemål och inlärningsresultat i finska grundskolor.....	21
3 TIDIGARE FORSKNING OM SVENSKUNDERVISNING I FINSKA HÖGSKOLOR...23	
4 MÅL, MATERIAL OCH METOD.....	26
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	26
4.2 Undersökningsgrupp.....	26
4.3 Datainsamling.....	27
4.4 Etiska frågor.....	28
4.5 Val av metod och mätinstrument.....	29
4.6 Validitet.....	31
5 ANALYS.....	32
5.1 Faktoranalys.....	32
5.2 Reliabilitet.....	35
6 RESULTAT.....	41
6.1 De viktigaste faktorerna hos en bra svensklärare enligt niondeklassare.....	41

6.2 Samband med elevens uppskattning av olika delar av lärarkompetens, elevens inlärnin- g och inställning till svenskundervisning.....	42
6.3 Elevernas önskemål och kommentarer om svenskundervisning och vad som är viktigaste hos en bra svensklärare.....	44
7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	46
LITTERATUR.....	51
BILAGOR.....	56
Bilaga 1 Anhållan om vårdnadshavares tillstånd.....	56
Bilaga 2 Anhållan om skolans tillstånd.....	57
Bilaga 3 Enkätformulär.....	58
Bilaga 4 Rangordning av påståenden.....	61

# 1 INLEDNING

Som lärare i svenska, idrott och hälsolära är jag intresserad av hurdan en bra lärare är. Jag är särskilt intresserad av elevers åsikter om vad som kännetecknar en bra svensklärare men också den senaste forskningen om ämnet samt officiella riktlinjer och direktiv. I denna avhandling skall jag studera hur en "bra" lärare definieras och vad bra undervisning innehåller. Syftet med denna studie är först och främst utbilda mig som pedagog och vidga mina kunskaper om inläring och undervisning. Som lärare i Finland har jag en relativt stor pedagogisk frihet att organisera min undervisning på det sättet som jag vill om man jämför till exempel lärare med övriga länder. Det betyder att om denna studie ger mig nya idéer för undervisningen har jag möjligheten att använda dem i praktiken redan den följande dagen.

Medier tar ständigt upp debatten om "tvångssvenskan" vilket överraskar mig. Ytterligare finns det rätt många uppsatser om finska elevers attityder mot skolsvenskan (Pärnänen 1999; Kortelainen & Peri 2003; Ruokolainen 2012; Sulkakoski 2015). Enligt mina erfarenheter behandlar ungdomar olika skolämnen genom lärare och hen kan påverka relativt mycket deras attityder. Jag arbetar som svensklärare i Mellersta Finland som är ett helt enspråkigt område. När det gäller elevers negativa attityder mot svenska språket är det ofta fråga om att det känns svårt och avlägset, enligt min åsikt. Man hör inte språket, man känner inte någon som talar den. Detta är orsaken till att jag valde elevperspektiv till min undersökning.

För att få veta elevernas åsikter om svenskundervisning bestämde jag ställa frågor till elever i årskurs 9 från olika skolor som ligger i Mellersta Finland. Det finns några tidigare studier om ämnet. I forskningsprojektet "Svenska i toppen" (2011) Lehti-Eklund och Green-Vänttinen undersökte svenskundervisning i Finland och tog med niondeklassares syn på undervisningen genom gruppintervjuer och skrivna elevberättelser. Pärnänen (1999) undersökte i sin magisteravhandling finska ungdomars åsikter om vad det är som är typiskt för en bra svensklärare med hjälp av ett enkätformulär.

Undersökningen är genomförd huvudsakligen kvantitativt med hjälp av ett enkätformulär för att ta reda på vad det är som är relevant hos en bra svensklärare ur ett elevperspektiv.

Ytterligare tar jag reda på hurdana önskemål elever har om sina studier i svenska som andraspråk. I föreliggande undersökning utreder jag också hur deltagarna har lärt sig svenska och trivts på lektionerna under det senaste skolåret. På enkäten svarade 110 elever i årskurs nio från fyra olika skolor i Mellersta Finland. De elever som tog del i undersökningen hade börjat sina svenskstudier i årskurs sju. Enkätfrågorna bygger inte på en enskild teori utan olika aspekter på klassrumsundervisning och tidigare enkätundersökningar om ämnet.

I analysen används faktoranalys och korrelationsmatris som metod för att utreda om det finns ett bakomliggande mönster i elevernas svar. För att få mer specifik information om vad det är som viktigaste hos svenskundervisning i ett elevperspektiv genomförs en kvalitativ analys om svaren på en öppen fråga.

I undersökningen syftar jag till att få svar på följande frågor:

- Vad kännetecknar en bra svensklärare ur ett elevperspektiv?
- Finns det relationer mellan faktorer och elevernas inlärning samt inställning till svenskundervisning?
- Hurdana önskemål har elever om svenskundervisning?

För att få en vidare bild om ämnet kommer jag att gå över olika synpunkter, allmänna teorier och tidigare studier om lärarskap och undervisning samt definitioner av lärarkompetens. Därefter diskussion riktar sig mot andraspråksinlärning och språkundervisning. I bakgrundsdel gör jag till och med en genomgång av de väsentligaste författningarna som styr språkundervisningen i Finland som Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004). Vidare presenteras det om olika rapporter om de finska elevernas språkliga färdigheterna och kunskap i svenska språket samt tidigare studier om svenskundervisning ur ett elevperspektiv i Finland.

## 2 BAKGRUND

I det följande kapitlet presenteras den teoretiska bakgrunden för den här undersökningen. Beskrivningen av referensramen börjar med det allmänna och övergår till det specifika men den underliggande utgångspunkten för bakgrunden är dock svenskundervisning i finska högskolor. Några centrala begrepp som *didaktik*, *lärarkompetens* och *andraspråksundervisning* behandlas.

Först diskuteras lärarprofession och den centrala frågan om vad utmärker bra undervisning och en bra lärare med hjälp av läroböcker och studier. Sedan behandlas nationella samt internationella ramar och riktlinjer som styr svensklärares arbete. Till sist redogörs tidigare forskning om hurdan är en bra svensklärare.

### 2.1 Lärarprofession i förändring

Tanken om en ideal lärare beror på tidsålder. Uppfattningar om vad det innebär att vara en bra lärare är inte ständiga utan de utvecklas med samhället (Luukkainen 2004: 15-17). Mikkola (2002: 189) beskriver 1950-talets förväntningar på lärarens beteende höga och väldigt strikta: en allvetande lärare som bör bete sig som en ideal medborgare, också på fritiden. Det kunde sägas att de här förväntningarna lever kvar, men bara delvis i dagens finska samhälle. Luukkainen (2004: 19) konstaterar att myten om den allvetande och -kunnande läraren bryts genom nya inlärningsteorier, accelererande teknologisk utveckling och informationssamhälle. Nuförtiden talas det om det livslånga lärandet som gäller också lärarprofession (Uusikylä & Atjonen 2000: 183).

...Jag upprätthåller och fördjupar min yrkesskicklighet genom att fortlöpande utveckla mig själv... (Comenius ed 2017, Undervisningssektorns Fackorganisation)

Vad är det som krävs om lärarprofession har förändrats starkt under de senaste årtionden (Puolimatka 2002; Uusikylä 2006; Caruso 2015; Husu & Toom 2016). Världen är inte densamma som den var när lärarna själva gick i skolan eller i lärarutbildningen. Den professionella kompetensen som man har skaffat under lärarutbildningen räcker inte till ens

hela karriär, konstaterar den finska undervisnings- och kulturministeriets riktlinjer för utveckling av lärarutbildningen (Undervisnings- och kulturministeriet 2016: 6). Enligt publikationen är det viktigare än förr att läraren utvecklar sina kunskaper under hela sin karriär i dagens ständigt förändrande värld. Luukkainen (2004: 18-20) tar fram att man huvudsakligen har granskat lärararbetet ur arbetsuppgifternas synpunkt. När man har beskrivit lärarens roll har man fokuserat mest på kunnandet med undervisning och uppfostran i klassrummet. Men det räcker inte till att tala bara om kunskaper att undervisa eftersom att arbeta som lärare innebär mycket annat också (Luukkainen 2004: 18-20)

Lärarskapet är allt mer att kunna möta förändringen som aktiv aktör (Uusikylä & Atjonen 2000: 183; Luukkainen 2004: 191; Husu & Toom 2016: 9) och läraren orkar inte ensam under ökade krav (Väljörvi 2000). Eftersom världen förändras genom globalisering och digitalisering befinner skolan sig också i ständig förändring. I Finlands undervisnings- och kulturministeriets utredning av fortbildning inom läraryrket påpekas det att lärarna allt mer arbetar omgivna av ovissheten och det ofullständiga i deras vardag (Husu & Toom 2016). Utbildningsstyrelsens utredning visar att lärarens förmåga att samarbeta och utveckla undervisningsarbetet med sina kollegor får allt större tyngd på grund av de nya kompetenskrav som samhällsutvecklingen sätter igång (Väljörvi 2000: 9). Dessutom nämner Håkansson och Sundberg (2012: 647) att lärarens förmåga att utveckla relationer till kollegor samt elever och föräldrar är en kärndel av lärarens kompetens. Det är inte speciellt överraskande att enligt de nya strategiska riktlinjerna för Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen är kollegialt stöd, samarbete och nätverkande mer betydande än någonsin (Undervisnings- och kulturministeriet 2016: 6-7). Samarbete och nätverkande kan dock vara svårt att förverkliga eftersom den finska läraren traditionellt har arbetat väldigt autonomiskt (Savonmäki 2007: 34).

## **2.1 Bra undervisning**

Vad är bra undervisning? Ett vardagligt enkelt svar skulle kunna bli att man lär sig sådana saker som är ens inlärningsmål. Om målet av undervisningen är lärandet är den följande frågan naturligtvis hur man egentligen lär sig? För länge var tanken bakom inläring som sker



i klassrum varit det att en inlärare har mer passiv roll än en lärare: läraren passar information och färdigheter till inläraren som tar dem emot. Tankemodellen baserade sig på den behavioristiska inlärningsteorin. Utgångspunkten med behaviorism är att man kan leda människornas inlärningsprocess som dressera ett djur: inläring är reaktion på stimuli utifrån, positiv återkoppling till "rätta svar" främjar processen och inläring sker stegvis. (Puolimatka 2002: 84) Kritiken mot behaviorism hävdar att modellen förenklar komplexa processer som gäller människans inläring (Puolimatka 2002: 85). Olika, så kallade konstruktivistiska modellen tar en mer holistisk inställning till inlärningsprocess: man betonar individens betydelse på olika sätt och hur inläring är bunden till situation och kontext där den sker (Puolimatka 2002: 96). Som sammanfattning kan det sägas att moderna teorier om inlärningsprocess ger mer vikt på inlärarens samt omgivningens roll i processen än gårdagens teorier ger.

Forskningsfältet som är inriktat mot frågorna om undervisning kallas *didaktik*. Didaktik betyder kunskap om undervisning och lärande (Tornberg 2005: 10). Enligt Håkansson och Sundberg (2012: 10-11) är didaktikens mål att svara på praktiska frågorna såsom vad ska läras och hur uppnås de önskvärda lärandeutfallen. Uusikylä och Atjonen (2000: 22-23) skriver att didaktik betyder läran om undervisning: vad man undervisar och hur man undervisar. De erinrar att det främsta begreppet inom didaktik är undervisning och både uppfostran och lärandet ingår i den (Uusikylä & Atjonen 2000: 14-15).

Det didaktiska forskningsfältet är omfattande och har många olika aspekter. Diskussionen kring de här frågorna ovan har begåtts så länge som en någon slags systematisk undervisning har skett i världen. Det är inte speciellt överraskande att Håkansson och Sundberg (2012: 4-5) beskriver forskningsfältet på didaktiken "mångfasetterat" i deras internationella översikt över den empiriska forskningen om undervisning och lärande. Håkansson och Sundberg (2012: 641) påpekar att trots att forskningen och undervisning och lärandet har tilltagit under 2000-talet handlar det inte ofta om samband mellan lärande och undervisning.

I diskussion om vad som kännetecknar bra undervisning i skolmiljön står läraren i fokus eftersom man behöver tänka på den som undervisar: arbetsledaren i klassrum, den som skapar lärandemiljön och väljer övningar och arbetssätt. Puolimatka (2002: 371) påstår att det finns ingen allmän lösning eller metod till problem när det gäller undervisning och lärande; bra

undervisning kan genomföras genom väldigt olika arbetsmetod. Han är av den åsikten att den underliggande meningen med undervisningen är att väcka kärlek till livet och intresse att förstå det. Undervisningen borde erbjuda verktyg för eleven att kunna möta verkligheten ur olika perspektiv och i centret står läraren som bryr sig om sina elever och möter dem. (Puolimatka 2002: 370-371) Håkansson och Sundberg (2012: 645-646) tillägger att genomföra bra undervisning innebär det ett meningsfullt och välstrukturerad innehåll.

### 2.1.1 Vad kännetecknar ”en bra lärare”?

Att ha haft ”en bra lärare” kan för många elever bli av avgörande betydelse. (Tornberg 2005: 9).

I den vardagliga diskussionen om vad som karakteriserar en bra lärare kommer ofta fram hans personliga drag. Det känns som att lärarkompetens i vardagen blir definierat genom lärarens egenskaper. Varje individ har sin egen åsikt om vad som kännetecknar en bra eller en dålig lärare, vanligtvis enligt ens erfarenheter i skolan. Alla tycks vara experter på denna fråga och ha en historia som beskriver en bra eller en dålig lärare. Uusikylä (2006) har samlat in historier om finska lärare på olika årtionden ur elevernas synpunkter. Historierna fokuserar mest på lärarens personlighet när det gäller frågan om hurdan är ”en bra lärare”. Så finns det en stereotyp av en bra lärare med en viss personlighet? Uusikylä har samlat in beskrivningar skrivna av elever så orsaken till lärarnas val av arbetsmetoder och sätt att uppföra sig får man ingen kunskap om. Det är svårt att säga vilka är de underliggande faktorerna till var och ens aktioner i sitt klassrum. Bakom ett oprofessionellt beteende eller ”dåliga lärare” kan det finnas olika orsaker: dålig stämning på arbetsplatsen, brist på utbildningen eller otillräckliga resurser och stöd. Hur är det då när en individ har bra professionella färdigheter eller en personlighet som man tycker är lämpad för lärarprofessionen, men individen trivs inte på jobbet? I Svenska i toppen -projekt framkom det att det inte är lätt för läraren om ens rektor eller kollega stödjer inte ens ämne: om de förnedrar värdet eller nyttigheten (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 63). Sådana faktorer som trivsel på arbetsplats är osynliga till elever men kan ändå påverka hur läraren betar sig på lektioner och bemöter sina elever.

Tidsålder spelar också roll för vad som händer i klassrum. Detta betyder att den enskilde individens erfarenheter och historier om ”bra och dåliga lärare” berättar nödvändigtvis inte generellt om lärarkompetens och egenskaper hos en bra lärare, eftersom erfarenheter i

huvudsakligen baserar sig på individens skoltid. Om vi inte kan identifiera “en bra lärare” efter hans personliga egenskaper vad utmärker lärarkvalitet då? Uusikylä (2006: 10) tar ändå fram en negativ egenskap som dyker upp i historierna om finska lärare oberoende av tidsålder. Uusikylä konstaterar att om man medvetet vill förödmjuka och undertrycka sina elever är man olämplig för läraryrket på grund av historierna han har samlat. Uusikylä och Atjonen (2000: 12) till Rogers (1983) som har beskrivit egenskaper för en bra lärare och betonar också lärarens empatiförmåga och det att läraren bör erkänna vars och ens mänskliga värde.

En person som har brist på sin empatiförmåga kan ses som olämplig till lärarprofession men egenskaper som “empatisk” räcker inte till i frågan om en bra lärare men förhållandet mellan lärare och elever tycks vara betydelsefull. Förhållandet har ju traditionellt varit hierarkiskt om man tänker på skolan var som helst i världen. Välijärvi (2000: 8) är av den åsikten att nuförtiden är det viktigt att läraren kan möta barnen och de unga som samarbetspartner och aktiva utvecklare av undervisningen. Launonen (2000: 228) hävdar att redan under år 1944-1970 förhållandet mellan lärare och elever blev mer demokratisk i Finland. I alla fall om man jämför det nutida Finland med andra länder kan man påstå att det finska samhället inte i huvudtaget är så värst hierarkiskt så förutsättningar finns för läraren att bilda sådana relationer med sina elever som Välijärvi (2000: 8) tar upp. Ytterligare nämns det i grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen att eleven kan erbjudas möjligheten att utveckla och bygga upp lärmiljön och läraren bör välja sådana arbetsmetoder som ger stöd åt “den inläring som sker i växelverkan mellan eleverna” (GLGU 2004: 16-17). Med andra ord räcker det inte till att läraren själv har bra sociala och emotionella kunskaper utan hen borde kunna leda skolarbetet så att elever kan utveckla sina färdigheter att samarbeta och utveckla verksamhet i skolan, speciellt i dagens Finland.

### 2.1.2 Lärarkompetens

Begreppet *lärarkompetens* kan definieras på många olika sätt. Håkansson och Sundberg (2012: 642) konstaterar att det fragmenterade forskningsfältet i didaktik försvårar att sätta samman en generell skildring av lärarkompetens. I deras omfattande rapport om forskning av lärande och undervisning beskrivs lärarkompetens ändå genom tre dimensioner: relationell kompetens, ledarskap och didaktisk kompetens. Den första dimensionen gäller lärarens

förmåga att utveckla sina relationer till medarbetarna, föräldrarna och eleverna. Den andra dimensionen handlar om ledarskap och organiseringsförmåga i och utanför klassrummet. Didaktisk kompetens är den tredje kompetensen: hur innehållet undervisas i relation till lärandemål samt elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter. Håkansson och Sundberg påminner dock att forskningen visar sig att man borde se de tre dimensioner som samspelande delar i lärarkompetensen, inte som hierarkiska så de olika dimensionerna överlappar naturligtvis varandra. (Håkansson och Sundberg (2012: 647) Däremot Stensmo (2008: 5) nämner ledarkompetens, didaktisk kompetens och ämneskompetens. Ämneskompetens innebär kunskap om ämnet, att läraren är expert på sitt ämne. Stensmos definition av didaktisk kompetens påminner Håkanssons och Sundbergs definition: att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisningen. Med begreppet ledarkompetens hänvisar Stensmo (2008: 5-7) också till organiseringsförmåga och tanken om läraren som ledare av en arbetande kollektiv.

Steinberg (2005: 5) beskriver lärarprofession som ledarskapsyrke. Enligt Steinberg gäller ledarskap i klassrummet olika sätt att underlätta inläring och skapa arbetsro. Steinberg betonar lärarens kroppsspråk, organiseringsförmåga, samt tydliga spelregler och instruktion. Spelregler innebär att elever vet hur, var och hur länge ska man arbeta och vad är det man ska göra. (Steinberg 2005: 63-64) Men Steinbergs definition om ledarskap i klassrummet är bredare än bara organiseringsförmåga och tydlighet. Han nämner framgångsfaktorer hos de skickliga pedagogerna: framtiden, värderingar, inläring, påverkan, beteende, klassrumskultur samt kärlek och struktur. Dessa faktorer betyder att läraren själv vet varför hen gör vad hen gör, är intresserad av sina elever och bemöter dem, är engagerad, hänger i svängarna och förbereder sina elever för framtiden, vill utvecklas professionellt, skapar en positiv stämning och håller på ordning i klassen. (Steinberg 2005: 20-25)

Begreppet ledarskap i frågan om klassrumsundervisning kallas på engelska "classroom management" (CM). Weinstein och Weber (2011) definierar CM som en mångsidig och komplex koncept och deras utgångspunkt på ledarskap i klassrummet betonar även mer relationell kompetens hos läraren än Steinbergs (2005). Weinstein och Weber poängterar att disciplin och CM är inte synonymt och deras beskrivning av CM innehåller särdrag av alla tre dimensioner av lärarkompetens som Håkansson och Sundberg nämner (2012): ledarskap, relationell och didaktisk kompetens. Weinstein och Weber beskriver en framgångsrik ledarskap i klassrummet som en tydlig och empatisk undervisning där läraren uppfostrar,

undervisar och skapar en socialt och emotionellt tryggt lärmiljö. För att nå CM borde läraren planera sin undervisning på det sättet att hen kan bilda positiva relationer med elever och deras familjer samt elever kan bilda positiva relationer med varandra. Weinstein och Weber konstaterar också att CM innebär att läraren ska skapa en uppsmuntrande och uppskattande lärmiljön där finns regler för ett lämpligt beteende och krav på att eleven satsar på sina studier. Läraren hjälper till och erbjuder olika slags stöd om det behövs. Deras definition av ledarskap i klassrummet innehåller till och med klassrums organisering så att rummet är trivsamt, lättillgängligt, och platser för stolar, bord och läromaterial är didaktiskt påtänkta. (Weinstein & Weber 2011)

I diskussionen om lärarkompetens dyker lärarens samspelsförmåga ständigt upp. Enligt litteraturen är relationsbyggandet en kärndel av lärarens professionella kompetens (Väljjarvi 2000; Puolimatka 2002; Steinberg 2005; Uusikylä 2006; Weinstein & Weber 2011; Håkansson & Sundberg 2012). Detta kan bero på att skolan återspeglar, eller åtminstone borde återspegla samhället kring den. Samhälleliga förändringar kräver mer flexibilitet och sociala skicklighet än tidigare och på det sättet utmanar dagens lärare att utveckla sig professionellt (Aspelin & Persson 2008: 44). De senaste studierna om elevers lärande och motivation i finska grundskolan visar att ett förtroligt förhållande mellan elev och lärare samt relationer mellan kamrater främjar inlärarens motivation och hans akademiska framgång (Kiuru et al. 2015). Resultaten av studien om förskolan och lågstadiet visar att en varmhjärtad lärare kan påverka inlärningsresultat mer än till exempel läromaterial och klassens storlek, speciellt under förskolan och grundskolans tidigare år (Kiuru et al. 2015; Pakarinen et al. 2017). Interaktion mellan lärare och elever syns dock spela en betydande roll också bland unga (Virtanen et al. 2015). Sointu et al. (2017) drog också i deras studie en likadan slutsats: positiva relationer mellan lärare och elever från årskurs fem till årskurs sju har ett samband till akademisk framgång. Forskarna påminner emellertid oss att det fortfarande är oklart hur relationer påverkar inlärningsresultat (Sointu et al. 2017).

Undersökningarna ovan antyder att lärarens emotionella och sociala kunskaper samt närvaro är kanske viktigare än vi tror fast den relationella kompetensen inte verkar vara så betydande hos äldre elever än de yngre. Enligt resultaten i Muhonen et al. (2016) förbinder eleven sig mer för skolarbetet om hans känslor mot läraren är positiva och varma. Rasku-Puttonen (2018) hävdar att interaktion mellan lärare och elever kan ses som den främsta faktorn när

kvalitetet på elevens inlärningsprocess ska definieras. Förutom att bilda bra relationer mellan lärare och elever nämner hon också att läraren bör skapa en trygg inlärningsmiljö, ge emotionell stöd för elever och organisera klassrumspraktik effektivt och ge en sådan återkoppling som uppmuntrar elever att ta en aktiv roll i klassen. (Rasku-Puttonen 2018) När det gäller grunderna för läroplanen för den finska grundskolan (GLGU 2004: 17) tar man en likadan ställning till lärandemiljön i skolan: den bör vara uppmuntrande och positiv med en bra arbetsro. Lärandemiljön ska vara sådan som möjliggörs växelverkan mellan elever och lärare och stödjer elevens tillväxt och lärande (GLGU 2004: 16-17).

### 2.1.3 Motivation och inläring

Motivation och inläring hänger ihop. Salmela-Aro (2018) antar att motivationens betydelse kommer att ha en större roll i utbildningen i framtiden. Hon beskriver de framtida problemen mer komplexa än tidigare och sociala kunskaper kommer att vara ännu viktigare. Inlärare orkar anstränga sig när man upplever att studier är betydelsefulla och man arbetar tillsammans i studier. Det finns många olika teorier om inlärningsmotivation och de senaste teorierna tar upp både inlärarens tankemodeller, känslor, självbild samt upplevelser men betonar också situation och social kontext. Lärare, andra inlärare och familj påverkar individens motivation på olika sätt. Om atmosfären i klassen stödjer elevernas autonomi och känslan av kunnighet samt betonar förståelse och inläring i stället för betyg ökar det elevernas intressen till ämnet. (Salmela-Aro 2018)

Juuti och Lavonen (2018) understryker också vikten på att väcka inlärarens intresse till ämnet och att intresse inte är någon ständig egenskap hos individen. De poängterar att om man är intresserad av ämnet lär man sig bättre och trivs bättre medan man studerar. Juuti och Lavonen påstår att läraren borde satsa på att väcka intresset hos elever och ta hand om att det håller sig samt utvecklas. För att väcka intresset mot ämnet kan vara variation i arbetsmetoder och något spännande i lektioner men för att utveckla en personlig intresse kräver det motivering, att eleven får stöd i sin inlärningsprocess, autonomi, handledning och återkoppling. Att en elev ska bli intresserad av alla innehåll i skolan är orealistiskt men Juuti och Lavonen (2018) anser att detta inte är någon orsak att läraren inte ska bry sig om elevernas intressen och hur den utvecklas.

Interaktion i klassrummet påverkar inlärningsresultat men det finns inte så många studier vad är dess relation till motivation. Lerkkanen och Pakarinen (2018) tar upp att enligt studier bra inlärningsresultat har samband med en positiv stämning i gruppen, en tydlig och motiverande organisering av undervisningen och en bra undervisningskvalitet i inläringssituationer som återkoppling, stöd för att förstå och lära sig undervisningens innehåll. Högstadielärover är mer aktiva och engagerade till undervisning om de här tre områden som Lerkkanen och Pakarinen kallas *kvalitet av lärare-elevinteraktion* är höga. Elevens problem med inläring eller beteende kan påverka ofta negativt hur läraren bemöter hen. Det kan vara problematiskt eftersom en varm relation mellan elev och lärare främjar elevens engagemang till studier, speciellt hos barn men möjligtvis till och med i högskolan. Lärarens emotionella färdigheter, organiseringsförmåga, didaktiska kunskaper som att erbjuda undervisning och återkoppling som stödjer inlärningsprocess och förmågan att aktivera alla elever ger bekräftat motivation hos elever men speciellt elever med låga ämneskunskaper och resurser. (Lerkkanen & Pakarinen 2018)

## 2.2 Andraspråksundervisning

Tanken på hur man lär sig saker och ting förändras kontinuerligt och detta gäller också språkundervisning. Den tidigare synen på språkinläring var starkt påverkad av behaviorismen (Sigurd & Håkansson 2007: 154; Abrahamsson 2009: 50) och modersmålets roll betonades (Abrahamsson 2009: 50-51). Den nutida forskningen har visat att inläringen av ett andraspråk är en synnerligen komplicerad process (Abrahamsson 2009: 11). Språkliga fel kan betraktas som en naturlig del av inlärningsprocess (Abrahamsson 2009: 50-51). Enligt den moderna forskningen är individens aktiva medverkan och eget språkskapande viktiga samt interaktion i klassrummet (Sigurd & Håkansson 2007: 154). Sociokulturella perspektivet på språklärandet som har ägt rum de senaste årtiondena, ses det först och främst som en interaktiv, social process innan någon inre förståelse sker (Tornberg 2005: 13).

Vad pedagogik och praktik i andraspråksundervisning beträffar anser Richards och Burns (2012) att kommunikativ språkundervisning är den internationella nutida ramen, speciellt när det gäller engelska som främmande språk. De hänvisar till Jacobs och Farrell (2001) att den

kommunikativa synpunkten kan ses påverka dagens metodiska diskussion om andraspråksinläring: fokus på betydelse (focus on meaning), inlärningsstrategier, differentiering, samspel och interaktion, varierande bedömningsätt, koppling till övriga ämnen och så vidare. Enligt den kommunikativa undervisningens generella principer är lärarens roll en språkexpert som möjliggör en uppmuntrande, reflekterande lärmiljö där inlärare kan delta och utveckla sina kunskaper genom att arbeta tillsammans. Det vill säga att innehållet som är aktuellt, betydelsefullt, intressant samt engagerar elever främjar interaktion i klassrummet. Fel och försök är delar av inlärningsprocessen men målet är att kunna målspråket flytande. Att kunna lära sig främmande språk behöver man utveckla kommunikativa strategier, ha motivation och få olika möjligheter att använda målspråket. (Richards & Burns 2012) Kalliokoski et al. anser (2015) också att betydelser och funktioner i texter borde komma först enligt den nutida uppfattningen av språkundervisningen. Det betyder att läraren bör betonas språkbrukarens perspektiv, aktioner inom tal och skrift i stället för listor och särskilda ord vilka eleven måste lära sig utantill. Tanken är att detta engagerar eleven mer till undervisningen av språkets strukturer genom att det grammatiska är bundet till texter och innebörd. Kunskap om språket och dess fenomen erbjuder till och med färdigheter till vidare studier. (Kalliokoski et al. 2015)

Men kan man bilda en karaktärisering av "en bra språklärare" enligt litteraturen? När man granskar litteraturen om andraspråksundervisning är det svårt att nämna sådana särdrag som gäller endast språklärare. Tornberg (2005: 9-11) är av den åsikten att man bör behandla språkundervisning och didaktik i ett helhetsperspektiv. Vilka är samhällets och skolans generella mål och vad är relationen till undervisningen? Hon påpekar också att läraren är en av de viktiga personerna i elevens liv, inte bara en person som förmedlar kunskap. "En bra lärare" kan ha varit en vuxen som har gett stöd när ingen annan har gjort det eller har genom sin egen entusiasm mot ämnet inspirerat sina elever. (Tornberg 2005: 9-11) Enligt Caruso (2015: 74-79) är det också viktigt att språkläraren är entusiastisk och använder till exempel humor och musik i sin undervisning för att motivera sina elever. Avslutningsvis skulle det kunna påstås att en bra språklärare bryr sig om sina elever och är entusiastisk i sitt arbete och ur den synpunkten gäller det i grunden samma principer som gäller alla lärare.



### 2.3.1 Kulturellt perspektiv

Skolan ligger inte i en isolerad ö och undervisningen är påverkad av det samhälle som den ges i. Tornberg (2005:17) framhäver att eleverna borde kunna se sambandet mellan det som de lär sig i klassrummet och verkligheten utanför. Hon antyder att om det här sambandet saknas och språkundervisning handlar bara om skolverkligheten finns det en risk att relation till människorna som talar språket och deras värld blir för svag. (Tornberg 2005: 17) Kalliokoski et al. (2015) konstaterar att man länge har fokuserat på texter och det traditionella mönstret av tal, skrift, hör- och läsförståelse i Finland. I framtiden borde man vidga begreppet av text till världen eleven bemöter utanför lektionerna. Målet är att elever blir kultursmarta och de skulle kunna använda sina språkkunskaper redan i början av studier. Ytterligare borde man ha information om målspråkets ställning i världen. (Kalliokoski et al. 2015) Kantelinen (2015) tar en likadan inställning till språkuppfostrans bestämmelse i den finska grundskolan. Hon skriver att man kunde tolka de gemensamma europeiska målsättningarna så att eleven borde få stöd och vägledning att våga använda sin mångspråkighet och mångkulturell kunskap i situationer i och utanför skolan. (Kantelinen 2015)

Språkundervisning har till och med ämnesspecifika drag: språk och kultur kan inte skiljas. Tornberg påpekar att kulturperspektivet till och med är nödvändigt i vardagliga undervisningssituationer. Till exempel är det ofta inte möjligt att översätta ord och begrepp från ett språk till ett annat. Ord kan få olika innebörd i olika språk eftersom de är situations- och kulturellt bundna. (Tornberg 2005: 49-50) Även i läroplanen för den finska grundläggande utbildningen talas svenska språket som ett kulturämne (GLGU 2004: 90). Enligt Linna borde skolan väcka intresset bland elever för det nordiska för att främja det nordiska samarbetet i framtiden. Detta innehåller också svenska språket och kultur. (Linna 2011: 18) Att satsa på svensk kultur i svenskundervisningen i Finland tas också upp av Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 67). De understryker betydelsen av detta för både elever och lärare. Forskarna poängterar att det inte spelar någon roll vilken slags insats på kultur det gäller: vänskolor, teaterutflykter eller Lucia-fester. Lärarna är dock inte likvärdiga att kunna organisera projekter utanför skolan på grund av varierande resurser. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 67) föreslår vidare att Svenskfinland, det vill säga den finlandssvenska närkulturen, skulle kunna synas mer i undervisningen. Forskarna är av åsikten att kulturen

visserligen syns i svenskundervisningen i Finland men vardagskulturen skulle kunna få en synligare roll i undervisningen. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 67)

Tornberg (2005: 49-50) anser att nationaliteten inte betyder enhetskultur, speciellt nu när globalisering ökar. Hon föreslår att på grund av kulturell mångfald borde man överge ”de stora helhetsförklaringarna”. (Tornberg 2005: 49-50) Även i Finland syns kulturell mångfald och särskilt europeiskt samarbete på olika sätt, till och med i språkundervisning. Kantelinen (2015) hänvisar till de språkpolitiska målsättningarna av Europarådet när hon understryker att genom mångspråkighet och mångkulturell kunskap kan man sträva efter Europas utveckling. Mångspråkighet, på både den individuella och kollektiva nivån, möjliggör det europeiska samarbetet och befrämjar gemensamheten. Enligt Europarådets språkpolitiska mål är syftet att alla befolkningsgrupper skulle ha möjligheten att studera språk så verkningsfullt som möjligt. Tanken är att varje individ skulle kunna ha fungerande språkfärdigheter i två främmande språk och kunde använda sitt kunskap i praktiska situationer. Målet är inte att andraspråksinläraren skulle kunna nå den infödda talarens nivå utan hen redan som nybörjare kunde dra nytta av sin mångspråkiga och mångkulturella kompetens. (Kantelinen 2015)

### 2.3.2 Muntlig kommunikation

Ju mindre lärarkontroll, desto mer muntlig aktivitet bland eleverna. (Tornberg 2005: 47)

Muntlig kommunikation, med andra ord språkets talade användning i olika kommunikativa situationer, och speciellt dess nivå på svenska språket hos finskspråkiga elever har blivit en ny fokuspoäng i Finland under det senaste årtiondet. Utbildningsstyrelsen rekommenderar att lärarna i svenska språket borde på grundskolenivån fokusera sig på att erbjuda olika situationer där elever kan öka sina muntliga färdigheter. Rekommendation baserar sig på Utbildningsstyrelsens utredning som gjordes år 2008 av niondeklassares språkkunskaper i svenska. (Tuokko 2009: 117)

Muntliga övningar i heterogena smågrupper i stället för lärardominerade samtal ökar elevers användning av kommunikationsstrategier samt ökar deras språkliga aktivitet. Samtidigt påpekar Tornberg att för att kunna nå mer avancerad språklig kompetens krävs det att undervisningen fokuserar också på språkets formella struktur, speciellt med

andraspråksinlärare som är på högre kunskapsnivåer. (Tornberg 2005: 46-47) Språkläraren kan också uppmuntra elever att använda målspråket genom att själv tala svenska klassrummet (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 68-69).

### 2.3.3 Läromedel och andra material

Läromaterial har en central roll i språkundervisning. I Finland kan läraren i princip välja vilken slags material används i klassen och hur materialen används. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 49) påpekar att kursboken, om en sådan finns, fungerar ändå rätt ofta som huvudmaterial i undervisningen av främmande språk. Enligt Lehti-Eklund och Green-Vänttinen gäller detta också svenskundervisning i den finska grundskolan. Vanligtvis använder man samma läroböcker några år och i några skolor kan ämneslärare bestämma själva vilken bok skolan ska ha som läromaterial. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 49)

Den finska grundläggande utbildningen är kostnadsfri för elever (Lag om grundläggande utbildning 628/1998). På grund av detta bör skolböcker och andra lärverktyg, som är allt mer digitala, finnas i skolan och de används vanligtvis flera år i finska grundskolor. På sekundärutbildning, det vill säga gymnasie- och yrkesutbildning, köper elever och deras familj själva läromaterial som är nämnda till olika kurser. Å ena sidan ger detta möjligheten för språkläraren att uppdatera boklistor mer frekvent än på högstadienivån. I de nya språkläromaterialerna finns det varierande uppgifter och många tips för arbetssätt för lärare. För att få skolorna välja sina bokserier försöker förlag arbeta in i deras läromaterial de senaste förändringarna i läroplanerna. Å andra sidan kan detta sätta press för lärarna på sekundärutbildning att använda huvudsakligen boken som eleverna har skaffat sig även om den inte passar så väl till målsättningarna.

Digitalt material och nätuppgifter har fått en mer betydande roll i läromaterial. Lärarna anser att svagare elever drar nytta av nätuppgifter och de medför variation på arbetssätten men skolornas resurser att använda datorer varierar mycket (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 49). Lärarna skulle vilja ha mer lättillgänglig autentisk material på elevernas nivå, till exempel filmer, som ni inte har tid själva att leta fram (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 50). Kalliokoski et al. (2015) poängterar de att nya utgångspunkter till

språkundervisningen också borde synas på läromaterial. I alla fall framgick det i Lehti-Eklunds och Green-Vänttins studie (2011: 49) att de flesta finska lärare är nöjda med läromedlen för B-svenska. Lärarna i deras studie uppskattade att läromedlen innehåller mycket muntliga uppgifter och mer krävande övningar för elever med mer avancerade språkkunskaper (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 49).

## 2.4 Svenskundervisning i Finland

I Finland har man två inhemska språk: finska och svenska. Eleven som har finska som modersmål väljer mellan två alternativ: A- eller B-lärokursen i svenska som andraspråk. Vanligtvis studerar man svenska som andraspråk under årskurserna 7-9 enligt lärokurs B, vilket var situationen med alla elever som tog del i den här pro gradu -avhandlingens studie. Härnäst presenteras den nationella ramen för svenskundervisning i Finland samt lärandemål och inlärningsresultat.

### 2.4.1 De allmänna målen för den grundläggande utbildningen i Finland

Den obligatoriska grundläggande utbildningen, med andra ord *grundskolan*, omfattar årskurserna från 1 till 9 och den samt all läromaterial och skolmat är gratis. I den finska grundskolan undervisar utbildade och behöriga lärare huvudsakligen. På årskurserna 7-9 genomförs undervisningen av ämneslärare. Lärarna bör, oavsett nivån på de lär, genomföra lärarutbildningen vid högskolan och ha magisterexamen för att bli kvalificerade. Utbildningen styrs med den nationella läroplanen vilket fungerar som bas till lokala läroplaner. Grunderna för den nationella läroplanen (GLGU) som var aktuell då materialen samlades till den här pro gradu -avhandlingen, hade publicerats år 2004. Ändringar och kompletteringar gavs ut år några år senare, 2010. I de följande avsnitt presenteras dessa två dokumenten som styr skolarbetet i finska högskolan.

Syftet med den grundläggande utbildningen är att erbjuda allmänbildning, både uppfostra och utbilda elever. Utbildningen borde stödja elevens mångsidiga tillväxt samt färdigheter och

kunskap att agera i den allt mer internationella världen. Aktiv medborgarskap, livslångt lärande och jämställdhet samt förståelse mot andra kulturer och människor bör främjas genom utbildningen. Det nordiska kulturarvet och miljöfrågor är viktiga och borde synas i grundskolan. (GLGU 2004: 12)

Enligt läroplanen skall lärandet vara en aktiv och målinriktad process som sker i social samverkan med andra men också självständigt. Lärare väljer arbetsmetoder och de borde bland annat stimulera viljan att lära sig och ta hänsyn till elevers olika sätt att lära sig. Studiemiljön och studieredskap bör vara varierande så att man kan skapa en mångsidig pedagogisk miljö. Målet är att främja elevens färdigheter i informations- och kommunikationsteknik med hjälp av medieteknik och nätverksarbete. Studiemiljön bör stödja växelverkan mellan elever samt lärare och skall vara uppmuntrande, lugn och positiv. (GLGU 2004: 16-18)

Läraren bör hanska differentiering mer än tidigare så att hen borde ta hänsyn till olika inlärare och nivåer i sitt klassrum. Kompletteringar och ändringar till den 2004 läroplanens grunderna presenterade lärarens roll i stöd i lärandet större än tidigare: att bedöma behovet av stöd och erbjuda det ingår i undervisningsarbetet. Det vill säga att varje lärares uppgift är att följa med elevers lärande och upptäcka möjliga behov av stöd eftersom det är varje elevs rätt att få den. Dokumenten introducerade tre olika stödformer att stödja lärande och skolgång. Till allmänt stöd, som är den lägsta nivån av formerna, nämner man tillfälligt stödundervisning, handledning och även elevvårdande uppgifter. Läraren ger olika uppgifter och material under lektionen, samarbetar med skolans personal, andra kunniga och vårdnadshavare. Det viktiga är att i alla studiesituationer och läroämnen ska elevernas självkänsla, motivation till studierna och inlärningsfärdigheter stärkas. (Ändringar och kompletteringar av GLGU 2010)

#### 2.4.2 Svenskundervisningens lärandemål och inlärningsresultat i finska grundskolor

Målet med svenskundervisningen i den grundläggande utbildningen är det att eleven når sådana mångsidiga språkkunskaper i svenska språket att de har behörighet till vidare studier och kan påverka och handla i det flerspråkiga finländska samhället i framtiden. Kommunikationen och kommunikationsstrategier bör betonas i undervisningen. Elevens

kunskapsnivå i svenska är den som gäller, inte den årskurs som hen studerar i. (GLGU 2004: 94)

Lärandemålen för svenska som andraspråk baserar sig på den allmänna europeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk som har utvecklats av Europarådet (GERS 2009). Målet med lärokurs B är att nå grundläggande språkfärdigheter i svenska med fokus på muntlig interaktion, bygga upp sin kulturell kompetens och utveckla sina inlärningsstrategier (GLGU 2004: 129). I följande tabell 1 presenteras lärandemål för språkfärdigheter i årskurs 9 i svenska språket. I tabellen introduceras några kriterier för vitsordet 8 vid slutbedömningen av den grundläggande utbildningen för lärokurs B (GLGU 2004).

Tabell 1. Exempel av kriterier för vitsordet 8 vid slutbedömningen i svenska språket (lärokurs B)

TAL OCH SKRIFT	HÖR- OCH LÄSFÖRSTÅELSE
A1.3 Fungerande elementär språkfärdighet	A2.1 Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje
Kan berätta kort om sig själv och skriva korta, enkla texter om bekanta, vardagliga saker. Kan behöva hjälp av samtalspartner.	Förstår enkelt tal och texter och följer med diskussioner i ämnen som innehåller det vanligaste ordförrådet.
Uttalet kan orsaka förståelseproblem och grammatiska fel förekommer ofta i tal och skrift. Kan grundläggande satsstrukturer.	Förstår det mest centrala innehållet i korta diskussioner och huvudtankar i texter. Förstår budskap på standardspråk i normalt tempo. Kan behöva upprepning.
Behärskar vanliga ord och centrala begrepp och uttryck som gäller vardagen.	Läser och förstår korta textstycken långsamt.

Utbildningsstyrelsen utvärderade i april 2008 inlärningsresultaten för lärokurs B i svenska i slutet av den grundläggande utbildningen. Resultaten jämfördes med resultaten i den motsvarande utvärderingen som gjordes år 2001. På sex år hade kunskaperna sjunkit inom alla delområden av receptiv språkfärdighet som omfattar både hör- och läsförståelse och språkliga strukturer. Eleverna hade bästa kunskaper i grammatiska strukturer och lägsta i hörförståelse. Enligt resultaten rekommenderas det att man borde öva mer muntliga färdigheter och hörförståelse i svenskundervisning. (Tuokko 2009: 99)

### 3 TIDIGARE FORSKNING OM SVENSKUNDERVISNING I FINSKA HÖGSKOLOR

Brist på motivation och att engagera sig till svenskundervisningen tycks vara ett problem hos finska högstadielärover, speciellt hos pojkar (Tuokko 2009: 99-100). Motivation och inställning till svenskundervisning hos finskspråkiga elever har studerats rätt mycket av Utbildningsstyrelsen (se t.ex. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Tuokko 2009) och i form av pro gradu -avhandlingar (se t. ex. Sulkakoski 2015; Ruokolainen 2012; Kortelainen & Peri 2003; Pärnänen 1999). Utbildningsstyrelsens utredning från 2009 betraktar hurdana kunskaper niondeklassare har i svenska språket och hurdana attityder de har mot språkstudier i svenska språket och kultur. Studien visade att ämneskunskaper var på en lägre nivå 2009 än tio år tidigare och attityder var ganska negativa mot svenska som tidigare. (Tuokko 2009) Slutrapport över Utbildningsstyrelsen TOKI-projekt 2007-2010 fick likadana resultat hos niondeklassare och resultaten visar att attityder till skolsvenskan blir mer negativa under högskoletid. De mest negativa attityderna är hos pojkar med en låg akademisk framgång i målspråket. (Utbildningsstyrelsen 2011:3)

Samtidigt poängterar Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 65) att enligt svensklärarna både i högskolor och gymnasier (Korkman et al. 2010) negativ inställning till svenska språket inte är typiskt för deras skolor och de flesta av elever har en positiv eller neutral inställning till ämnet. Kortelainen och Peri (2003: 70) fick likadana resultat i sin pro gradu om inlärningsatmosfär i svenskundervisning hos sjuklassare: elever var i huvudsakligen nöjda med sin lärare och undervisning. Däremot tar Sulkakoski (2015: 74) fram i sin pro gradu -avhandling att Korkman et al. (2010) hade med i deras studie gymnasier vars elever hade rätt bra kunskaper i svenska språket medan hennes informanter hade mer varierande färdigheter. I Sulkakoskis undersökning ställde informanter sig mer negativ mot svenska språket än gymnasister i studien av Korkman et al. (Sulkakoski 2015: 74) I alla fall visar resultaten i Ruokolainen (2012) att elevernas inställning till svenska språket är mer positiv än de andra främmande språk tyska och franska som är obligatoriska att studera.

Svensklärarna i grundskolan anser att den viktigaste motiverande faktorn är att skapa en positiv och ledig stämning i klassrummet (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 65-66). Hurdana attityder kollegor, rektor och föräldrar har mot svenskundervisning påverkar svensklärares arbete och rektorns stöd är viktigt för läraren. Öppenhet och samarbete med elevvård samt speciallärare stödjer ämneslärares arbete. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 61-64) Att ha lugn i klassen är också viktigt för högstadieelever (Kortelainen & Peri 2003: Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 28).

Elever både i högskolor och i gymnasier föredrar vardagssvenska och praktiska övningar, muntliga färdigheter och sociala arbetssätt som par- och grupparbete (Tuokko 2009: 37-38; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 65-69). Enligt undersökningar i åtskilliga pro gradu -avhandlingar anser elever att man skulle kunna öka användning av mer autentiskt material, till exempel musik, film, tidningsartiklar, nyhetssändningar och internet (Kortelainen & Peri 2003: 71; Peltonen 2011: 39-42; Sulkakoski 2015: 78). Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) tillägger att mer lättillgänglig autentisk material är både lärares och elevers önskemål. Läraren kan erbjuda mer praktiska kommunikationssituationer genom att tala mycket svenska i klassrummet och på det sättet ge sina elever möjligheter för autentisk interaktion. Ytterligare påstår de att det skulle kunna förbättra studiemotivation om finlandssvensk närkultur syntes mer i undervisningen. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 66-69).

Högstadieelever sätter mycket värde på en klar och tydlig undervisning (Tuokko 2009: 37-38). Elever uppskattar en tydlig grammatikundervisning och att man går igenom läxorna tillsammans (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 65). Andra saker som tycks vara viktiga för högstadieelever är att takten av undervisning är lämplig, inte för fort, att eleven kan se om hen kan klara av i språkliga situationer och att hen har utvecklat sina färdigheter. Med andra ord, för elever är det viktigt att få positiva upplevelser som stödjer ens självbild som språkanvändare. (Tuokko 2009: 37-38) Enligt Lehti-Eklund (2011: 65) detta mål nås eftersom 73% av elever i deras studie var av den åsikten att de kan klara sig i enkla servicesituationer.

Det finns rätt många pro gradu -avhandlingar vars mål är att skapa en bild av en bra svensklärare (se t.ex. Pärnänen 1999; Kortelainen & Peri 2003; Rönkkö 2015). Enligt Sulkakoski betonar gymnasieelever med låga språkkunskaper lärarens roll i det att de engagerar sig i svenskundervisning. I hennes undersökning ansåg gymnasister att läraren ska



ta hänsyn till att det finns olika kunskapsnivåer i klassrummet och erbjuda lämpliga uppgifter för alla. (Sulkakoski 2015: 76-79) Kortelainen och Peri (2003: 71) listar några egenskaper hos en bra svensklärare enligt sjuklassare: kan undervisa, är avspänd och har sinne för humor men håller ordning på eleverna samt hjälper till behov. Pärnänen (1999: 80-82) informanter, som var högstadie- och gymnasieelever, beskriver en bra svensklärare på ett likadant sätt: behörig, har sinne för humor, är uppmuntrande, motiverande och schyst. Enligt resultaten i Pärnänen är det viktigt för elever att läraren uppmuntrar och stöder alla på samma sätt och eleverna uppskattar jämlikhet, tydlighet och schyssthet. Eleverna tyckte att yttre väsendet är inte så väsentligt men de föredrar en ung eller ungdomlig lärare. (Pärnänen 1999: 80-84)

## 4 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogörs det för syftet i den här undersökningen, forskningsfrågor samt material och enkätformulär som har använts. Insamlingen av material och deltagarna kommer också att presenteras. Ytterligare ska det diskuteras om etiska frågor, metodval, hur insamlade data har behandlats samt undersökningens validitet.

### 4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att analysera nioklassisternas åsikter om frågan “vad kännetecknar en bra svensklärare”. Jag är intresserad av vad finskspråkiga elever som har studerat svenska några år i skolan tycker. Jag är också intresserad av möjliga samband med upptäckta faktorer och inläring samt attityder. Undersökningens forskningsfrågor är följaktligen följande:

- Vad kännetecknar en bra svensklärare ur ett elevperspektiv?
- Finns det relation mellan faktorer och inläring eller inställning till svenskundervisning?
- Hurdana önskemål har elever om svenskundervisning?

### 4.2 Undersökningsgrupp

I denna undersökning deltog 110 elever, varav 39 var pojkar och 71 var flickor (64,5%). De deltagande eleverna gick i årskurs nio från fyra olika finskspråkiga grundskolor i Mellersta Finland. Åldern på deltagarna var från 15 till 17 år (MV = 15.3). Alla deltagarna hade börjat sina svenskstudier i årskurs sju (så kallad B-svenska). Anledningen till valet av niondeklassare låg i att de hade läst svenska tre år och var i slutet av sina studier i den grundläggande utbildningen. På grund av detta antar jag att niondeklassare redan har skapat

en bild av vad enligt deras åsikt betyder att någon är en bra svensklärare. Undersökningen genomfördes under de sista obligatoriska språkkurserna i grundskolan.

För att möjliggöra forskarens närvaro i testsituationen och att hålla kostnaderna för undersökningen låga bestod urvalet av lokala grundskolor. Valet av skolor grundade sig på skolornas och dess lärares intressen att delta samt tidtabeller. Nästan alla grundskolorna i Mellersta Finland frågades med och fyra deltog i undersökningen. Undersökningstillstånden av rektorerna, svensklärarna och vårdnadshavarna i frågan anhölls och beviljades före testsituationerna.

### 4.3 Datainsamling

Data insamlades med hjälp av enkätformulär under vårarna 2012 och 2013. Det första steget av undersökningen skedde i mars 2012 då så kallade pilotstudier genomfördes. Enkäten testades på två enskilda gånger. Den första versionen av enkäten blev testad av studerandena i min pro gradu -seminariegrupp. Enligt återkopplingen från testgruppen gjordes några förändringar. Två niondeklassare, en pojke och en flicka testade den nya versionen och gav återkoppling. Inga stora förändringar gjordes men de unga pilottestarna gav viktiga poäng för instruktionerna och testsituationen. De både rekommenderade att jag som forskare är närvarande då enkäterna ska fyllas i för att ungdomarna kommer att vara mer fokuserade och motiverade. Det väsentliga var att berätta elever följande saker: läraren kommer inte att se svaren, studien är viktig för mig och de kan hjälpa till, om de inte förstår frågan eller påståendet de kan fråga mig. Med andra ord de femtonåriga pilottestarna var av den åsikten att de unga svarar mer ärligt och satsar på svaren om de ser mig live och hör direkt av mig att anonymiteten hölls och att deltagandet är viktigt.

Vårdnadshavarnas tillstånd samlades in i samverkan med sju språklärare vars elevgrupper deltog i undersökningen. För att motivera elever att delta i undersökningen delade jag själv ut ansökningarna om undersökningstillstånden medan jag berättade om skälen för undersökningen. Oavsett detta och lärarnas påminnelser lämnades in relativt få tillstånd. Trots att jag väckte deras intresse kom majoriteten av unga inte ihåg att varken fråga om

underteckning eller lämna in de undertecknade tillståndsblanketten. När det var dags att fylla i enkäter var många ledsna att de hade glömt tillståndsblanketten. Lärarna var dock överraskade över antalet på inlämnade tillståndsblanketter. På grund av det låga antalet av deltagarna genomfördes datainsamling under två vårterminer: 2012 (två skolor) och 2013 (två skolor). I alla fall fick jag bara 110 svar som var tiotals färre än jag hoppades.

Datainsamlingen genomfördes på samma sätt i alla skolor: under språklektioner. Deltagarna fick muntlig information om undersökningens syfte och anvisningar för enkäten samt anonymiteten. Jag betonade deltagarnas egna åsikter och erfarenheter: att inte svara enligt den allmänna opinionen utan vad som är viktigt för deltagaren själv. De elever som hade lämnat in tillståndblanketten fyllde i enkäten medan andra elever satt tyst och gjorde självständiga övningar. Läraren var närvarande men deltog inte i datasamling för att skydda deltagarnas anonymitet. Jag delade ut och samlade in enkäterna. Eleverna hade möjligheten att ställa frågor om enkäten under fyllningen. Innan jag tog emot enkäterna bad jag att eleverna kontrollerade med hjälp av linjal eller häfte att de tagit ställning till alla påståenden för att underlätta kodning och analys av data. Ytterligare uppmuntrade jag att svara på öppen fråga i slutet av enkäten.

#### **4.4 Etiska frågor**

De deltagande eleverna var minderåriga så undersökningstillstånden av vårdnadshavarna hade samlats in före testsituationen. Deltagarna och sina vårdnadshavare samt svensklärare och de deltagande skolorna hade fått både skriftlig och muntlig information om undersökningens syfte, att deras medverkan var frivillig och att deras anonymitet var skyddad (bilagor 1 och 2). Lärarna hade inte haft möjligheten att se elevernas svar och data hade förvarats så att obehöriga inte haft möjligheten att komma åt uppgifterna. Enkäten besvarades anonymt. De deltagande eleverna och deras vårdnadshavare hade möjligheten att be mig om mer information om undersökningen via e-post och telefon (bilaga 1).

## 4.5 Val av metod och mätinstrument

Härnäst kommer jag att presentera och därefter motivera undersökningens metodval och mätinstrument. Den huvudsakliga metoden i denna studie är kvantitativ och som mätinstrument används enkätformulär. Enkäten (bilaga 3) omfattar tre sidor med frågor om bakgrundsfaktorer (ålder, kön, det senaste betyget i svenska), 45 påståenden om en bra svensklärare, en fråga om ens självvärderade inläring i svenska under det senaste skolåret och tre påståenden om inställning till svenskundervisning. Jag valde att använda en Likert-skala. Enligt min åsikt var Likert-skala det lämpligaste alternativet eftersom enkäten mäter deltagarnas åsikter på olika påståenden om vad som kännetecknar en bra svensklärare.

Elevernas åsikter om vad som kännetecknar en bra svensklärare mättes med hjälp av frågan ”Hur mycket de föreliggande påståendena beskriver en bra svensklärare?”. Påståendena (45) skattades på en femgradig Likert-skala (1 = Helt irrelevant, 2 = Ganska irrelevant, 3 = Bara lite betydelse, 4 = Viktigt, 5 = Synnerligen viktigt). Deltagarna frågades att cirkla i det nummer som stämmer bäst med hens åsikt.

För att få mer specifik information om elevers önskemål om svenskundervisning och åsikter om vad som kännetecknar en bra svensklärare stod i slutet av formuläret en öppen fråga ”Tips eller idéer för mig som blir svensklärare (t.ex. vad du skulle vilja ha till svenskundervisning, den viktigaste egenskapen hos en svensklärare)”. Majoriteten av deltagarna (88 av 110) svarade på den öppna frågan. Svaren på den öppna frågan analyserades kvalitativt.

Elevernas inläring på svensklektionerna under det senaste skolåret mättes genom självvärdering med hjälp av ett påstående som skattades på en 5-gradig Likert-skala. Det senaste betyget i svenska språket som eleverna hade fått var i slutet av årskurs 8, nästan ett år före testsituationen, så enligt min åsikt var betyget inte ett pålitligt mätinstrument för inläring under det senaste skolåret. Ytterligare Chesebro och McCroskey (2001) samt Witt och Wheelless (2001) har utrett elevens inläring genom självvärdering i deras studier om klassrumskommunikation.

Elevernas inställning till svenskundervisning under det senaste skolåret mättes genom självvärdering med hjälp av tre påståenden: "Svenska är kul," "Jag trivs inte på svensklektionerna" och "Jag tycker att det skulle kunna vara mer svensklektioner". De här påståendena skattades också på en 5-gradig Likert-skala.

Tidigare studier som har presenterats i denna undersökning använder huvudsakligen kvalitativa metoder såsom intervjuer. Pärnänen (1999: 38) hade svårigheter i sin enkätundersökning att få användbara svar på öppna frågor när det gällde pojkar. Ur genusperspektivet är det viktigt att få också pojkarnas synpunkt på frågan, speciellt då i princip pojkarnas kunskaper i svenska språket är avsevärt lägre än flickornas (Tuokko 2009). Detta var den främsta orsaken till att jag bestämde mig att genomföra undersökningen i huvudsakligen kvantitativt.

Däremot anser Hirsjärvi et al. (2007: 132-133) att kvalitativ och kvantitativ forskning kan ses approacher som kompletterar varandra och kan användas parallellt. Det centrala med kvantitativ forskning är teoretisk bakgrund och tidigare studier och uppfattningar (Hirsjärvi et al. 2007: 136) på vilket jag baserar min enkät. Men strävan efter kvalitativ forskning är att upptäcka något i stället för att förstärka det en redan har kunskap om (Hirsjärvi et al. 2007: 157). På grund av detta tillade jag en öppen fråga i slutet av enkäten. Tanken var att elevens röst blir hörd mer. Enligt Hirsjärvi et al. (2007: 160) är detta ett av de dragen av kvalitativ forskning. Under testsituationerna uppmuntrade jag deltagarna att svara på den sista frågan som var den enda öppna frågan för att få svar också från pojkarna. Detta rekommenderades av de unga pilottestarna.

Pärnänen (1999: 33) tar upp i sin avhandling problemet med begreppet "en bra lärare" och hur man egentligen kan mäta det. Jag håller med om att en individs uppfattning av en bra lärare (eller bra undervisning) kan väsentligt skilja sig från en annans uppfattning. Det finns ingen färdig modell för studiens enkät så frågorna och påståendena på enkäten har formulerats på egen hand. Påståendena om en bra svensklärare baserar sig delvis på tidigare studier och litteratur (Gordon 1979; Rauste-von Wright et al. 2003; Tornberg 2005; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011) och delvis på mina erfarenheter som lärare. Många påståenden av enkäten har till och med tagit från frågeblanketter gjorda av Pärnänen (1999) och Tiainen (1995) i sina pro gradu -avhandlingar.

## 4.6 Validitet

Pålitligheten av en undersökning presenteras i princip med två begrepp: validitet och reliabilitet. Validiteten handlar om måttets pålitlighet: mäter måttet det som det bör mäta. Begreppet validitet kan delas i inre och yttre validitet. Om yttre validitet är hög hos en undersökning kan dess resultat generaliseras. (Metsämuuronen 2005: 64-65) Resultaten av denna undersökning kan inte generaliseras eftersom alla deltagarna kommer från Mellersta Finland och undersökningsgruppen är relativt liten (n=110). Metsämuuronen (2005: 584) rekommenderar helst 200 deltagare eller mer för data-analys med multivariat. Ytterligare är variansen hos testtagare inte tillräckligt stor på grund av klusterurval: varians hos en grupp är mindre än varians hos fristående testtagare (Metsämuuronen 2005: 586-587). Deltagarna i denna undersökning hör till grupper från fyra olika skolor och på grund av detta har eleverna i varje grupp mycket gemensamt: en grupp har samma lärare och de studerar i samma lärmiljö och kultur som gäller deras skola.

Undersökningens och måttets inre validitet granskas genom lämpliga val och definitioner av de centrala begreppen (Metsämuuronen 2005: 65). I bakgrundsdelen av denna undersökningen introduceras begrepp men litteraturen som används är inte särdeles omfattande och mångsidig. Ur denna synpunkt kan det påstås att validiteten av undersökningen inte är så värst hög. Men validiteten kan förbättras genom att bilda en lämplig och korrekt mätare och mätningssituation (Metsämuuronen 2005: 57). I den här undersökningen har frågeformuläret testats med två pilotgrupper och bearbetats enligt återkopplingen. Testtagarnas ålder har tagits hänsyn till då mätinstrumentet bildades och jag har varit närvarande i testsituationerna för att förbättra måttets inre validitet. Enligt min åsikt kan det sägas att dessa aktioner har höjt undersökningens inre validitet.

## 5 ANALYS

Insamlade data, dvs. svaren på enkätformulären, avkodades med hjälp av statistikprogrammet SPSS 15.0 for Windows. Programmet användes för att beskriva utfallet av svaren på den kvantitativa delen av mätaren, dvs. enkätformulären. Data avkodades till numeriska variabler. Syftet med undersökningens kvantitativa analys var att utreda vilka påståenden är viktigaste för elever och vilka inte är så relevanta (tabell 14). Ytterligare var syftet att identifiera om det finns något svarsmönster bakom deltagarnas svar. För att utreda vilka variabler hänger i samman, dvs. mätte den samma bakomliggande faktorn, genomfördes det en faktoranalys. Analysen producerade fem summavariabler som gäller lärare: tydlighet (tabell 2), motivering (tabell 3), muntlig kommunikation (tabell 4), didaktisk kompetens (tabell 5) och relationell kompetens (tabell 6). De tre påståenden om elevens inställning sammanlades till en summavariabel (tabell 7). Reliabiliteten hos summavariablerna granskades genom att betrakta hurdana samband har enstaka variabler med varandra inom varje summavariabel. För analysen användes det Cronbach's alfa och Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient (tabeller 8-13). För att utreda om det finns samband med olika summavariabler och elevens självvärderade inläring samt inställning till svenskundervisning betraktades korrelationer mellan variabler genom Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient (tabell 16).

### 5.1 Faktoranalys

I denna undersökning användes principalkomponentanalys (Principal Axis Factoring) som producerade en lösning med tretton faktorer (egenvärden  $> 1$ ) och dess kumulativa förklaringsvärde var 70.23 %. Bartlett's test ( $p=0,000$ ) och Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; .758,) uppvisade att korrelationsmatris är lämplig för analys. På grund av den första faktorlösningen genomfördes en ny faktorlösning med fem faktorer. Påståenden "Läraren går omkring i klassrum under lektionen" uppladdade inte till faktorer ( $< 0,3$ ) så det togs bort och en ny faktorlösning med fem faktorer genomfördes. Faktorerna namngavs på grund av innehållet: Några variabler laddade på två eller tre faktorer så variablerna flyttades till den faktorn de



passade bäst för. Ytterligare flyttades några variabler till någon annan faktor så att variablerna hänger ihop innehållsmässigt. På det sättet skapades fem summavariabler, med andra ord indexvariabler: tydlighet, muntlig kommunikation, motivering, didaktisk kompetens och relationell kompetens. Besluten baserade sig på den teoretiska bakgrunden av denna undersökning (Pärnänen 1999; Tuokko 2009; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Håkansson & Sundberg 2012; Caruso 2015) och faktorladdningarna. Härnäst kommer jag att presentera de fem summavariablerna som gäller lärare och undervisning (tabeller 2-6) samt summavariabeln av elevernas inställning till svenskundervisning (tabell 7).

Tabell 2. Summavariabeln Tydlighet

Lärarens instruktioner är klara och tydliga.
Jag får reda på lärarens tal.
Läraren talar svenska i ett lämpligt tempo.
Läraren talar flytande svenska (KOMB).

Lärarens tydlighet och instruktioner är en väsentlig del av ledarskap i klassrummet och framgångsrik undervisning (se ex. Håkansson & Sundberg 2012: 266, 276, 446). Påståendena om lärarens flytande uttal ingår eftersom de hänvisar till att lärarens tal är begripligt. Påståendena "Läraren talar flytande svenska" och "Lärarens uttal i svenska är flytande" kombinerades. Orsaken till detta var multikollinearitet, det vill säga att variablerna högt korrelerade med varandra ( $> 0.9$ ). Multikollinearitet innebär att påståenden mäter samma eller nästan samma sak och kan orsaka problem för resultat (Metsämuuronen 2005: 594-595).

Tabell 3. Summavariabeln Muntlig kommunikation

Läraren betonar vardagssvenska (sådana kunskaper som jag behöver att klara mig i vardagliga situationer).
Läraren pratar mycket svenska.
Läraren uppmuntrar att prata svenska.
Läraren har samtal med elever på svenska under lektionerna.
Läraren ger korrektiv feedback när jag pratar och gör fel.

Denna summavariabel består av påståenden om lärarens aktion i klassrummet som strävar efter att utveckla elevernas muntliga färdigheter i svenska språket: vardagssvenska, återkoppling på muntlig kommunikation och autentisk interaktion på svenska. Påståendet "Läraren talar finlandssvenska" uppladdade inte till faktorn ( $< 0,3$ ) så det togs bort.

Tabell 4. Summavariabeln Motivering

Läraren varierar arbetssätten (t.ex. grupparbete, spel/lek, föredrag).
Läraren använder informationsteknik i undervisningen.
Läraren använder andra material förutom läroboken (t.ex. tidningar, nyheter, tecknade serier).
Läraren använder olika slags medier i svenskundervisningen (t.ex. TV, blogg, filmer).
Läraren använder musik i undervisningen.
Läraren bekantar mig med svenskspråkig kultur.
Läraren berättar var jag kan använda mina kunskaper i svenska språket.
Läraren har svenskspråkiga besökare i lektionerna.
Läraren skulle resa med eleverna till Sverige om det vore möjligt.
Läraren har bott i Sverige.
Läraren använder i sin undervisning sådana teman som intresserar mig.
Läraren är ungdomlig.
Läraren är rolig och drar vitsar.

Denna summavariabel nämndes “motivering” eftersom den består av olika påståenden som man kunde tänka att ha något med att motivera elever och höja intresse mot ämnet (se t.ex. Pärnänen 1999; Tuokko 2009; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Caruso 2015). Summavariabeln innehåller påståenden som enligt litteraturen beskriver en varierande och motiverande undervisning för elever: läraren är ungdomlig, använder humor, musik, olika arbetssätt, läromaterial och medier och behandlar teman som intresserar elever. Läraren introducerar svenskspråkig kultur, besökare och i hans undervisning syns det hur elever kan utnyttjas sina språkfärdigheter. Läraren har en positiv inställning till resor och läraren själv har befunnit sig i Sverige.

Tabell 5. Summavariabeln Didaktisk kompetens

Läraren talar om varför man övar olika saker.
Läraren berömmar mig när jag försöker.
Läraren hjälper mig att hitta det bästa sättet att lära mig.
Läraren tar hänsyn till mina tidigare kunskaper.
Läraren tar hänsyn till olika inlärare.
Läraren berättar mig vilka saker jag borde utvecklas i.
Läraren berättar vilka saker man borde förbättra.
Läraren ger korrektiv feedback när jag skriver och gör fel.
Läraren ger feedback på mina framsteg.

Summavariabeln “didaktisk kompetens” innehåller påståenden som beskriver hur läraren styr inlärningsprocess till exempel genom återkoppling och hur innehållet lärs ut. Påståenden om målsättning och individualisering av undervisningen ingår också i denna summavariabel.

Tabell 6. Summavariabeln Relationell kompetens

Läraren pratar med mig på ett vänligt sätt.
Läraren är lättillgänglig.
Läraren uppmuntrar mig att försöka.
Läraren ger råd om jag ber.
Jag kan berätta om mina bekymmer för läraren.
Om man grälar under lektionen löser läraren situationen.
Läraren tar hand om ordning och disciplin.
När läraren blir arg hen berättar varför.
Läraren behandlar alla opartiskt.

Denna summavariabel består av påståenden som gäller lärarens socioemotionella kompetens och samspel i klassrummet till exempel relationer med elever och kommunikationsförmåga samt lärmiljö.

Tabell 7. Summavariabeln Inställning till svenskundervisning

Svenska är kul.
Jag trivs inte på svensklektionerna. (O)
Jag tycker att det skulle kunna vara mer svensklektioner.

Påståendena ”Jag trivs inte på svensklektioner” omvändes och omkodades till en ny jämförbar variabel. Alla tre variabler sammanlades till en summavariabel.

## 5.2 Reliabilitet

Reliabilitet beskriver tillförlitligheten hos en undersökning: repeterbarhet som innebär att resultatet borde vara detsamma vid upprepade mätningar samt intern konsistens som betyder att olika delar av mätaren mäter samma sak (Metsämuuronen 2005: 64, 66). Den här

undersökningens reliabilitet utreddes genom att bedöma mätarens intern konsekvens hos summavariablerna. Värdet på Cronbach's alfa är ett sammanfattande korrelationsmått mellan variabler. Värden som är under 0.60 bör man inte ta hänsyn till (Metsämuuronen 2005: 69). I tabellerna 8-13 presenteras det den interna konsistensen hos summavariablerna med hjälp av värden på Cronbach's alfa och korrelationerna mellan enskilda variabler inom varje summavariabel med hjälp av Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient. Värden på Cronbach's alfa var höga (0.74-0.80) eller väldigt höga (>0.80) hos den här undersökningens summavariabler.

Tabell 8. Summavariabeln Tydlighet och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.	4.
1. Läraren talar svenska i ett lämpligt tempo.	.73	1.00			
2. Jag får reda på lärarens tal.	.62	.41**	1.00		
3. Lärarens instruktioner är klara och tydliga.	.66	.40**	.53**	1.00	
4. Läraren talar flytande svenska (KOMB).	.69	.33**	.51**	.39**	1.00
Alfa	.74				

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort.

1.- 4. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Tydlighet var .74 så den kan betraktas som pålitlig. Påståendet "Läraren talar flytande svenska (KOMB)" hade svaga samband med påståendena "Läraren talar svenska i ett lämpligt tempo" (.33) och "Lärarens instruktioner är klara och tydliga" (.39). Annars var korrelationerna mellan påståendena ganska låga (.40-.53). Signifikansen i alla samband mellan variablerna var statistiskt signifikant (vid en signifikansnivå på 0,01).

Tabell 9. Summavariabeln Motivering och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Läraren använder informationsteknik i undervisningen.	.84	1.00												
2. Läraren använder olika slags medier i svenskundervisningen (t.ex. TV, blogg, filmer).	.84	.44**	1.00											
3. Läraren använder andra material förutom läroboken (t.ex. tidningar, nyheter, tecknade serier).	.84	.46**	.61**	1.00										
4. Läraren är rolig och drar vitsar.	.84	.54**	.44**	.37**	1.00									
5. Läraren har svenskspråkiga besökare i lektionerna.	.84	.45**	.38**	.35**	.38**	1.00								
6. Läraren skulle resa med eleverna till Sverige om det vore möjligt.	.85	.26**	.39**	.33**	.38**	.37**	1.00							
7. Läraren använder i sin undervisning sådana teman som intresserar mig.	.85	.39**	.45**	.36**	.42**	.32**	.16	1.00						
8. Läraren varierar arbetssätten (t.ex. grupparbete, spel/lek, föredrag).	.84	.40**	.50**	.49**	.39**	.36**	.24*	.29**	1.00					
9. Läraren är ungdomlig.	.85	.37**	.22*	.23*	.36**	.35**	.20*	.36**	.18	1.00				
10. Läraren använder musik i undervisningen.	.85	.39**	.23*	.33**	.30**	.47**	.16	.11	.38**	.40**	1.00			
11. Läraren bekantar mig med svenskspråkig kultur.	.84	.20*	.28**	.47**	.36**	.34**	.32**	.27**	.22*	.22*	.24*	1.00		
12. Läraren berättar var jag kan använda mina kunskaper i svenska språket.	.85	.19	.32**	.40**	.22*	.25**	.15	.32**	.26**	.37**	.13	.38**	1.00	
13. Läraren har bott i Sverige.	.85	.25**	.13	.26**	.25**	.36**	.27**	.13	.11	.26**	.24*	.45**	.25**	1.00
Alfa	.85													

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort.

1.- 13. korrelationer mellan variabler; p<0.001 = \*\*\*, p<0.01 = \*\*, p<0.05 = \*

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Motivering var .85 så den kan betraktas som pålitlig. Sambandet mellan påståendena "Läraren använder andra material förutom läroboken (t.ex. tidningar, nyheter, tecknade serier)" och "Läraren använder olika slags medier i svenskundervisningen (t.ex. TV, blogg, filmer)" var ganska starkt och statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,01. Annars var korrelationerna inte höga. Några påståenden hade ganska svaga samband (.40-54) som var statistiskt signifikanta vid en signifikansnivå på 0,01. De flesta av korrelationer mellan påståendena var låga (.39-.26) och statistiskt signifikanta vid en signifikansnivå på 0,01. Sambandet var mycket svagt eller det fanns inget (.11-.25) med påståendena nummer 9-13 och två eller flera påståenden och signifikansen i sambanden var inte statistiskt signifikanta vid alla korrelationer vars korrelationskoefficient var under .20. Om korrelationskoefficient var .20-.25 var sambandet mycket svagt och statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,05.

Tabell 10. Summavariabeln Muntlig kommunikation och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.	4.	5.
1. Läraren betonar vardagssvenska (kunskaper som jag behöver att klara mig i vardagliga situationer).	.74	1.00				
2. Läraren pratar mycket svenska.	.68	.39**	1.00			
3. Läraren uppmuntrar att prata svenska.	.68	.44**	.58**	1.00		
4. Läraren har samtal med elever på svenska under lektionerna.	.72	.22**	.49**	.48**	1.00	
5. Läraren ger korrektiv feedback när jag pratar och gör fel.	.75	.33**	.36**	.28**	.34**	1.00
Alfa	.76					

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort.

1.- 5. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Muntlig kommunikation var .76 så den kan betraktas som pålitlig. Sambanden med påståendet "Läraren ger korrektiv feedback när jag pratar och gör fel" och andra påståenden var svaga (.28-.36). Ett svagt samband (.39) var också med "Läraren betonar vardagssvenska (sådana kunskaper som jag behöver att klara mig i vardagliga situationer)" och "Läraren pratar mycket svenska". Annars var korrelationerna mellan påståendena ganska låga (.44-.58). Signifikansen i alla samband mellan variablerna var statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,01 eller på 0,05.

Tabell 11. Summavariabeln Didaktisk kompetens och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Läraren talar om varför man övar olika saker.	.79	1.00								
2. Läraren berömmar mig när jag försöker.	.76	.21*	1.00							
3. Läraren hjälper mig att hitta det bästa sättet att lära mig.	.75	.29**	.52**	1.00						
4. Läraren tar hänsyn till mina tidigare kunskaper.	.78	.07	.29**	.40**	1.00					
5. Läraren tar hänsyn till olika inlärare.	.77	.22*	.48**	.35**	.23*	1.00				
6. Läraren berättar mig vilka saker jag borde utvecklas i.	.77	.16	.17	.39**	.29**	.30**	1.00			
7. Läraren berättar vilka saker man borde förbättra.	.76	.27**	.30**	.43**	.19*	.37**	.60**	1.00		
8. Läraren ger korrektiv feedback när jag skriver och gör fel.	.79	.18	.08	.09	.22*	.23*	.34**	.31**	1.00	
9. Läraren ger feedback på mina framsteg.	.76	.18	.55**	.50**	.34**	.29**	.27**	.27**	.27**	1.00
Alfa	.79									

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort.

1.- 9. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Didaktisk kompetens var .79 så den kan betraktas som pålitlig. Det var en ganska hög korrelation (.60) mellan påståendena "Läraren berättar mig vilka saker jag borde utvecklas i" och "Läraren berättar vilka saker man borde förbättra". Påståendet "Läraren talar om varför man övar olika saker" hade inga eller mycket svaga samband med de flesta av påståenden (.07-.22) där signifikansen i sambanden var inte statistiskt signifikanta vid alla korrelationer vars korrelationskoefficient var under .20. Om korrelationskoefficient var .20-.22 var sambandet mycket svagt och statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,05. Ytterligare hade påståendet "Läraren talar om varför man övar olika saker" svaga samband (.27 och .29) som var statistiskt signifikanta med två påståenden. Likadana korrelationer fick påståendet "Läraren ger korrektiv feedback när jag skriver och gör fel": inga eller mycket svaga samband med de flesta av påståenden (.09-.23) och med två påståenden var sambanden svaga (.31 och .34). Annars var korrelationerna mellan påståendena ganska låga (.27-.39) eller låga (.40-.55) och signifikansen i sambanden mellan variablerna var statistiskt signifikanta vid en signifikansnivå på 0,01.

Tabell 12. Summavariabeln Relationell kompetens och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Läraren pratar med mig på ett vänligt sätt.	.73	1.00								
2. Läraren är lättillgänglig.	.73	.44**	1.00							
3. Läraren uppmuntrar mig att försöka.	.73	.43**	.51**	1.00						
4. Läraren ger råd om jag ber.	.74	.39**	.40**	.48**	1.00					
5. Jag kan berätta om mina bekymmer för läraren.	.76	.28*	.43**	.29**	.16	1.00				
6. Om man grälar under lektionen löser läraren situationen.	.76	.20*	.20*	.21*	.20*	.30**	1.00			
7. Läraren tar hand om ordning och disciplin.	.75	.25**	.26**	.14	.13	.19	.41**	1.00		
8. När läraren blir arg hen berättar varför.	.75	.33**	.21*	.35**	.37**	.14	.17	.23*	1.00	
9. Läraren behandlar alla opartiskt.	.74	.35**	.26**	.34**	.64**	.22*	.19*	.29**	.25**	1.00
Alfa	.77									

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort.

1.- 9. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Relationell kompetens var .77 så den kan betraktas som pålitlig. Det var ett ganska starkt samband (.64) med påståendena "Läraren ger råd om jag ber" och "Läraren behandlar alla opartiskt". Annars varierade korrelationerna mellan påståendena tämligen mycket: de flesta var mycket låga (.13-.25) och många var låga (.26-.39) eller ganska låga (.40-.51). Signifikansen i sambandet mellan variablerna var inte statistiskt signifikant vid alla korrelationer vars korrelationskoefficient var under .20. Om

korrelationskoefficient var .20-.22 var sambandet mycket svagt och statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,05. Om korrelationen mellan variabler var låga eller mycket låga var sambandet statistiskt signifikant vid en signifikansnivå på 0,01.

Tabell 13. Summavariabeln Inställning till svenskundervisning och dess interna konsistens samt korrelationerna mellan påståendena

Variabel	Cao	1.	2.	3.
1. Svenska är kul.	.67	1.00		
2. Jag tycker att det skulle kunna vara mer svensklektioner.	.81	.63*	1.00	
3. Jag trivs inte på svensklektionerna. (O).	.77	.67**	.51**	1.00
Alfa	.82			

Cao = Cronbach's alfa om variabeln tas bort; O = variabeln har omvänts

1.- 4. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Värdet på Cronbach's alfa hos summavariabeln Inställning var .82 så den kan betraktas som pålitlig. Påståendet "Svenska är kul" hade ett ganska starkt samband med andra påståenden (.63 och .67). Korrelationen var ganska låg (.51) mellan påståendena "Jag trivs inte på svensklektionerna (O)" och "Jag tycker att det skulle kunna vara mer svensklektioner". Signifikansen i alla samband mellan variablerna var statistiskt signifikant (vid en signifikansnivå på 0,01).



## 6 RESULTAT

### 6.1 De viktigaste faktorerna hos en bra svensklärare enligt niondeklassare

I frågeformulären frågades elever hur mycket olika påståenden beskriver en bra svensklärare enligt deras åsikter. I tabell 14 presenteras det de fem påståenden som fick de högsta och lägsta genomsnittliga värden. Rangordningslistan av alla påståenden (45 stycken) i sin helhet finns i bilagor (bilaga 4).

Tabell 14. Rangordning av enskilda påståenden om en bra svensklärare enligt niondeklassare

Påstående	Medelvärde (MV)
1. Läraren ger råd om jag ber.	4,74
2. Läraren behandlar alla opartiskt.	4,65
3. Jag får reda på lärarens tal.	4,56
4. Lärarens instruktioner är klara och tydliga.	4,56
5. Lärarens uttal i svenska är flytande.	4,42
...	
41. Jag kan berätta om mina bekymmer för läraren.	2,71
42. Läraren använder musik i undervisningen.	2,67
43. Läraren pratar finlandssvenska.	2,49
44. Läraren är ungdomlig.	2,43
45. Läraren har bott i Sverige.	1,78

1 = mycket oväsentligt; 2 = oväsentligt; 3 = bara lite betydelse; 4 = viktigt; 5 = väldigt viktigt

Resultaten visar att enligt eleverna är det viktigt eller väldigt viktigt för en bra svensklärare att hen ger råd när man ber och behandlar alla opartiskt. Eleverna ansåg också att en bra svensklärare är klar och tydlig med hens instruktioner och tal. Vikten på svaren var i högsta värden på den femgradiga skalan, med andra ord de flesta av påståenden (89%) fick ett medelvärde som var högre än 3,00.

Mindre vikt satte eleverna på det om läraren pratar antingen finlandssvenska eller rikssvenska. Eleverna tyckte också att de följande faktorerna var oväsentliga när det gällde en bra svensklärare: läraren har bott i Sverige, hen är ungdomlig och hen använder musik.

Tabell 15. Rangordning av olika delar av lärarkompetens hos en bra svensklärare enligt niondeklassare

Påstående	Medelvärde (MV)	MV Flickor	MV Pojkar
1. Tydlighet	4,42	4,48	4,30
2. Didaktisk kompetens	4,11	4,17	3,99
3. Relationell kompetens	4,05	4,10	3,97
4. Muntlig kommunikation	3,80	3,87	3,68
5. Motivering	3,28	3,28	3,26

1 = mycket oväsentligt; 2 = oväsentligt; 3 = bara lite betydelse; 4 = viktigt; 5 = väldigt viktigt

Det fanns ingen skillnad mellan flickor och pojkar när det gäller rangordningen av olika delar av lärarkompetensen hos en svensklärare. Flickorna gav generellt högre värde än pojkar när de bedömde relevans hos olika påståenden om en bra svensklärare. Eftersom antalet pojkar var relativt lågt ( $n = 39$ ) genomfördes det inga vidare analyser som skulle ha jämfört skillnader mellan könen.

Resultaten visar att både pojkar och flickor uppskattade tydlighet högst i frågan om vad som kännetecknar en bra svensklärare: att läraren ger klara och tydliga instruktioner och pratar flytande svenska med ett lämpligt tempo. Lärarens didaktiska kompetens, som innehåller till exempel återkoppling och målsättning, kom sen i rangordning. Men viktigt var också muntlig kommunikation med vardagssvenska och mycket talat svenska i klassrummet. Ytterligare viktigt var relationell kompetens hos läraren: att hen är vänlig och uppmuntrar, hjälper till, och tar hand om att det finns en trygg lärmiljö. Att använda olika läromedel, medier, kultur och humor var inte så viktiga för eleverna som de andra faktorerna.

## **6.2 Samband med elevens uppskattning av olika delar av lärarkompetens, elevens inläring och inställning till svenskundervisning**

Samband med olika delar av lärarkompetens hos en svensklärare (tydlighet, motivering, muntlig kommunikation, didaktisk och relationell kompetens) och delarnas samband med elevens självvärderade inläring samt inställning till svenskundervisning presenteras i tabell 16. Korrelationer mellan variabler granskades genom Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient.

Tabell 16. Korrelationer mellan lärarkompetens, inlärnin g och inställning till svenskundervisning

Variabel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Tydlighet	1.00						
2. Motivering	.13	1.00					
3. Muntlig kommunikation	.45**	.41**	1.00				
4. Didaktisk kompetens	.49**	.42**	.52**	1.00			
5. Relationell kompetens	.50**	.45**	.50**	.60**	1.00		
6. Inlärnin g	.06	-.19	-.04	-.04	.19	1.00	
7. Inställning	.11	.03	.31**	.12	.22**	.55**	1.00

1.- 7. korrelationer mellan variabler;  $p < 0.001 = ***$ ,  $p < 0.01 = **$ ,  $p < 0.05 = *$

Elevens självvärderade inlärnin g och inställning till svenskundervisning hade ett positivt statistiskt signifikant samband (.55). Elevens attityd mot svenskundervisning och hur mycket hen betonade muntlig kommunikation samt relationell kompetens hos en bra svensklärare hade statistiskt signifikanta låga korrelationer (.22 och .31). Utom motivering och tydlighet (.13) hade alla summavariabler om lärarkompetens ett statistiskt signifikant och positivt samband med varandra (.41-.60 vid en signifikansnivå på 0.01). Elevernas egna erfarenheter om hur väl de hade lärt sig svenska hade inte statistiskt signifikanta korrelationer mellan hur mycket de uppskattar olika delar av lärarkompetens hos en svensklärare. Eftersom elevernas självvärderade inlärnin g inte hade statistiskt signifikanta samband med hur mycket eleverna uppskattade olika lärarkompetens hos en svensklärare genomfördes det inga vidare analyser.

Resultaten visar att ju mer eleverna tyckte att de hade lärt sig under läsåret desto mer de tyckte att de hade trivts på lektionerna, svenska var kul och att de skulle kunna ha mer svensklektioner. Elevernas genomsnittliga åsikt var det att man hade lärt sig ganska väl (3,35) under läsåret och inställningen till svenskundervisning var i genomsnitt ganska neutral: varken negativ eller positiv (2,87). Flickorna tyckte att de i snitt hade lärt sig lite mer (3,42) än pojkarna tyckte (3,21) och inställningen till svenskundervisning var lite mer positiv hos flickorna (2,96) än hos pojkarna (2,70) i denna undersökning. Skillnaderna mellan könen var dock rätt små.

### 6.3 Elevernas önskemål och kommentarer om svenskundervisning och vad som är viktigaste hos en bra svensklärare

De flesta av testtagare, 88 av 110 elever, svarade något på den öppna frågan “Tips och idéer för mig, en blivande svensklärare (t. ex. vilka saker skulle du vilja att svenskundervisning innehåller, vad är den viktigaste egenskapen hos en bra svensklärare)”. Flickorna skrev mer och oftare än pojkarna. Insamlade data analyserades genom mönstret som undersökningens kvantitativa analys producerade: tydlighet, didaktisk och relationell kompetens, muntlig kommunikation samt motivering som olika delar av lärarkompetens hos en svensklärare. I tabell 17 presenteras det hur många gånger i data eleverna nämnde saker som ingår i olika kategorier samt exempel om deras kommentarer.

Tabell 17. Niondeklassares önskemål och åsikter om svenskundervisning

Del av lärarkompetens	Antal	Flickor / Pojkar	Exempel
1. Motivering	32	24/8	“Lyssna på elever, tänk på att ha roliga lektioner t. ex. spel, lek, musik, grupparbete.” “Man borde ha mer svenskspråkiga besökare.”
2. Relationell kompetens	24	17/7	“Det viktigaste är att man accepterar alla, också de som är olika.” “Läraren måste uppmuntra alla och låta alla svara på, opartiskt.”
3. Muntlig kommunikation	15	12/3	“Man borde prata mer svenska under lektioner för att lära sig bättre och inte göra så mycket övningar.” “Mer vardagssvenska”
4. Didaktisk kompetens	14	9/5	“Läraren borde förstå att alla inte är på samma nivå.”
5. Tydlighet	13	9/4	“Läraren pratar lättsvenska.” “Saker bör gå igenom långsamt och klart så att alla hänger med.”
6. Annat (det skriftliga)	11	7/4	“Att skriva viktiga ord på häftet.” “Att skriva satser”

Antal = Hur många gånger nämndes saker i kompetensdelen i svaren

Majoriteten av önskemålen om undervisningens innehåll handlade om vad som svenskundervisningen saknade. Eleverna ville att man skulle ha mer kontakt med svenskspråkig kultur (besökare, tv-serier), att man fokuserade mer på att förbättra ens muntliga färdigheter och att lära sig mer vardagssvenska samt att ha mer variation på

arbetsätt (par- och grupparbete, spel och lek). Orden som nämndes mest när det gällde undervisningens innehåll var par/grupparbete, besökare, olika medier och spel. Att sammanfatta de populäraste önskningarna hoppades eleverna sociala arbetsätt, att det skulle vara roligt på lektionerna, det skulle finnas mer autentisk material i form av tv-serier och att man möjligtvis skulle kunna träffa människor som är svenskspråkiga. Några skrev att de lär sig bäst genom att skriva och några önskemål var att man ska skriva till exempel satser och grammatik på häftet. Det finns bara en elev som hoppades mer självständigt arbete.

Eleverna hade likartade önskemål om hur läraren borde arbeta: att ha mer talat svenska i klassrummet men att läraren bör prata tydligt, lära ut klart, långsamt, upprepa saker och ta hänsyn till olika kunskapsnivåer. De flesta saker som ingick i den didaktiska kompetensen hos läraren handlade om differentiering. Det finns bara en negativ kommentar om "tvångssvenskan": att svenskan borde vara obligatorisk och man borde lära sig bara nyttiga fraser som "Gå ut!". Däremot beklagade elever om svårigheter att lära sig språket: takten var för fort, för lite upprepning, läraren tar inte hänsyn till elever som har svagare kunskaper, man får inte tillräckligt mycket stöd och hjälp, stödundervisning erbjuds inte och så vidare. De samma kraven på lärarens aktioner och beteende upprepade i flera elevernas svar: läraren måste opartiskt hjälpa alla och erbjuda stöd, uppmuntra alla att försöka, vara vänlig och vara "rento" (ledig, lugn, avspänd) men ändå ta hand om arbetsron i klassrummet. Ordet "rento" och "alla" var det mest nämnda ordet i svaren när det gällde beskrivningar av lärarens egenskaper och beteende.

Elevernas kritik med konkreta förslag fokuserade ganska mycket på muntlig kommunikation. Eleverna hoppades att de skulle kunna öva sina färdigheter för att klara av framtida situationer där man skulle kunna använda målspråket. Härnäst presenterar jag några exemplar om dessa kommentarer: "Mer äkta prat, inte bara satser. Det är lite svårare att lära sig när man behöver inte prata utan endast svara på frågorna." "Påhittade situationer i grupper t. ex. i affär, på restaurang, i klädbutik. Man får träna och bli mer säker hur man pratar i dessa situationer." Lärarens muntliga aktivitet på målspråket fick några kommentarer. Mest fokuserade kommentarer på det att läraren borde prata så kallad lättsvenska men det fanns också kommentarer som följande: "Läraren borde prata mer svenska."

## 7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

På grund av elevernas svar kan man rita en bild av en vänlig, hjälpsam och avspänd lärare som uppmuntrar alla och håller ordning i klassen (tabeller 14, 15 och 17). Samma egenskaper har kommit upp i andra pro gradu -avhandlingar (Pärnänen 1999: 85-87; Kortelainen & Peri 2003: 71). Grunderna för läroplanen för den finska grundskolan (GLGU 2004: 17) beskriver en likadan lärandemiljö som bör skapas i skolan: uppmuntrande och positiv med en bra arbetsro. Flickorna svarade oftare och mer omfattande på den öppna frågan än pojkar men de var också majoriteten av testtagarna (64,5%) så man kan inte dra några slutsatser om könsskillnader. Dessutom var skillnaderna mellan könen relativt små. Resultaten av denna undersökning kan inte generaliseras eftersom alla deltagarna kommer från fyra skolor i Mellersta Finland och undersökningsgruppen är relativt liten (n=110). I alla fall kan det sägas att resultaten av denna undersökning följer litteratur och studier om vad är det som ses viktigt i undervisningen och speciellt i svenskundervisningen i dagens skola i Finland. Härnäst kommer jag att presentera och diskutera resultaten av undersökningen.

[1] Den viktigaste egenskapen är att hjälpa till. Det värsta hos min svensklärare är att hen inte hjälper tillräckligt mycket.

[2] Åtminstone borde läraren behandla alla opartiskt och vara sådan att det är lätt att be hjälp om hen.

Exemplen av elevernas svar ovan sammanfattar de två mest uppskattade påståendena om en bra svensklärare enligt niondeklassare: att läraren hjälper till om man ber och behandlar elever opartiskt (tabell 14). Det låter enkla och självklara saker men det innehåller att elever vågar fråga och känner att läraren är lättillgänglig, att läraren har interaktion med alla elever, med andra ord att hen har tid, vilja och färdigheter att hjälpa till olika inlärare på olika kunskapsnivåer. Lärarens förmåga att kunna bemöta alla sina elever oberoende av deras akademisk framgång eller inställning till studier och vikten på detta kommer fram i flera studier (se t. ex. Virtanen et al. 2015; Sointu et al. 2017). Lerkkanen och Pakarinen (2018) tar upp att lärarens interaktion med elever som har problem med sitt beteende eller inläring kan vara mer reserverad samt förväntningar låga och detta kan påverka elevens engagemang till ämnet, speciellt med yngre elever. Enligt resultaten i Pärnänen (1999: 80-84) föredrar elever

en ung eller ungdomlig lärare men yttre väsendet var oväsentligt som enligt mina resultat (tabell 14).

Lärarens tydlighet med instruktioner och ett klart uttal samt ett lämpligt tempo med målspråket var mest uppskattade faktorer hos en svensklärare (tabeller 2 och 15). Enligt resultaten i Tuokko (2009: 37) nämnde elever oftast tydlighet och en lugn tempo som kännetecknen av en bra språkundervisning så undersökningens resultat stödjer detta. Lärarens didaktiska kompetens som innehåller till exempel återkoppling, målsättning och förmåga att ta hänsyn till olika kunskapsnivåer kom sen i rangordning (tabeller 5 och 15). Ytterligare viktigt för niondeklassare var relationell kompetens hos läraren: att hen är vänlig och uppmuntrar, hjälper till, och tar hand om att det finns en trygg lärmiljö (tabeller 6 och 15). I öppna svar poängterade många att läraren måste klart och tydligt förklara grammatiska saker och att man inte ska anta att elever kan mer än de kan. Stöd i olika grad hör till ämneslärares plikter nuförtiden (Utbildningsstyrelse, läroplans kompletteringar 2010) och det behövs eftersom variation och skillnader bland elever har betydligt ökat både nationellt och internationellt (Paine et al. 2016).

[3] Det skulle vara kul om man tittade på något LÄTT program så att man kunde testa på sina kunskaper och inte bara bokens band.

Det finns motsättningar med svaren på den öppna frågan och svaren med den femgradiga Likert-skalan när det gäller betoningen på de viktigaste faktorerna (tabeller 14, 15 och 17). Enligt den kvantitativa analysen är användningen av olika läromedel, varierande arbetssätt, medier, kultur och humor i undervisningen inte så viktiga för niondeklassare än de andra faktorerna som ledarskap och didaktisk kompetens (tabell 15). Men när jag gick igenom elevernas svar på den öppna frågan fick saker som ingår i faktorn "motivering" mest benämningar (tabell 17). Dock innehåller denna faktor (tabell 3) större antal påståenden än de andra faktorerna (tabeller 2, 4, 5 och 6) och den öppna frågan innehöll till och med önskemål om undervisningens innehåll i svenska språket, inte bara beskrivningar om en bra svensklärare (bilaga 3). Detta är antagligen orsaken till skillnader mellan kvantitativa och kvalitativa analyser. I alla fall är elevernas önskemål viktiga och till exempel Tuokko (2009: 100) framhäver att man ska ge mer tyngd på motiveringen i svenskundervisningen.

[4] Att inte göra bara övningar på boken, att träna språket i praktik också. Annars är svenskundervisning skit!

Eleverna satte värde också på muntlig kommunikation i svenskundervisning: eleverna önskade mer vardagssvenska och svenskspråkig interaktion i klassrummet. Önskemål hos niondeklassare är desamma som andra studier har kommit fram till: par- och grupparbete (Tuokko 2009), att det skulle vara roligt på lektionerna (Pärnänen 1999; Kortelainen & Peri 2003), mer autentisk material till exempel i form av tv-serier (Kortelainen & Peri 2003; Peltonen 2011; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011), svenskspråkiga besökare (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011) och mer vardagssvenska och muntlig interaktion (Tuokko 2009; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Sulkakoski 2015). Pohjala och Geber (2010) rekommenderar att svenskundervisningen i finska grundskolor borde betona mer vardagssvenska, muntliga färdigheter och erbjuda mer autentiska situationer där elever kan använda målspråket. Rekommendationen som baserar sig på Utbildningsstyrelsens projekt och utredningar som TOKI-projekt. Ytterligare rekommenderar Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 69) i deras rapport att målsättningarna till svenskundervisning borde koncentrera sig på ”vardagsnära ordförråd och sådana strukturella som är frekventa och kommunikativt nödvändiga”. Det kunde påstås att eleverna i denna undersökning håller med forskarna.

Resultaten visar att nästan alla summavariabler, det vill säga delar av lärarkompetens som tydlighet, didaktisk kompetens, relationell kompetens, muntlig kommunikation och motivering, har samband med varandra men inget betydande samband med inläring eller inställning till ämnet fanns (tabell 16). Detta betyder att om eleven uppskattar en lärarkompetensdel uppskattar hen den andra också och tvärtom men med hjälp av dessa data och resultat kan inga vidare analyser eller tolkningar genomföras. Det var ganska svårt att bilda summavariabler eftersom åtskilliga påståenden kunde ingå i olika delar av lärarkompetens enligt litteraturen. Till och med påstår Håkansson och Sundberg (2012: 647) att forskningen visar sig att man borde se de tre dimensioner ledarskap, didaktisk och relationell kompetens som samspelande delar i lärarkompetensen, inte som hierarkiska så de överlappar varandra. Ytterligare är jag av den åsikten att namnet på summavariabeln motivering (tabell 3) var inte tillräckligt beskrivande eftersom elever engagerar sig till undervisningen inte bara genom olika arbetssätt, medier, besökare och så vidare.

Attityder mot svenskundervisning var ganska neutrala och pojkarnas inställning var lite mer negativ än flickornas vilket är ett likadant resultat som Ruokolainen (2012) och Lehti-Eklund



och Green-Vänttinen (2011) fick. Skillnaderna mellan könen var dock relativt små och det finns mer flickor än pojkar bland testtagare så resultaten kan inte generaliseras. Ju högre positiv inställning elever hade till svenskundervisning desto mer de tyckte de hade lärt sig svenska under läsåret (tabell 16). Resultaten att inläring och motivation är kopplade ihop får stöd i litteraturen om inlärningsmotivation (Salmela-Aro 2018).

Skolorna som tog del i denna undersökning ligger i Mellersta Finland så svenska språket kan kännas avlägsen eftersom man inte hör språket och svenskspråkig kultur syns inte i vardagen. Ur denna synpunkt är elevernas önskemål om svenskspråkiga besökare, program och mer vardagssvenska förväntat men enligt resultaten i Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) önskar elever i andra områden likadana saker. Det är ingen överraskning för mig att elever sätter mycket värde på att läraren hjälper till, uppmuntrar alla och att undervisningen är klart och tydligt. Enligt mina egna erfarenheter som svensklärare i detta område beror en negativ inställning till ämnet nästan alltid på individens låga kunskaper och känslan att man inte kan lära sig målspråket, att det känns bara för svårt.

Vad betyder en bra språkundervisning och en bra språklärare beror på tiden samt kulturen där undervisningen ges. Samhället och dess krav på utbildningen förändras till och med under tiden så arbetssätt och material som man trodde fungerade väl i klassrummet några årtionde sen kan ha blivit inaktuella idag. Tidigare i denna avhandling har tagits fram vikten av fortbildning och uppdatering av läromaterial. Eleverna i denna undersökning önskar saker som mer vardagssvenska och att öva muntliga färdigheter som svenskundervisningen redan borde fokusera på. Elevernas önskemål följer tidigare studier (Kortelainen & Peri 2003; Tuokko 2009; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011) och betoningar på muntliga färdigheter och sociala arbetsmetoder i undervisningen i de finska läroplanerna. Även om en finsk lärare har en så kallad pedagogisk frihet att bestämma hur hen genomför sin undervisning styr nationella och internationella ramar hens arbete. Enligt de nya strategiska riktlinjerna för Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen kan man inte lita på bara utbildningen utan lärarna behöver kompletteringsstudier att anpassa sig till de nya läroplanerna (Undervisnings- och kulturministeriet 2016: 6).

För mig har den mest betydelsefulla delen i denna process varit att kunna uppdatera min professionella kunskap om lärande och undervisning. Jag bor och arbetar i ett helt

finskspråkigt område och min undersökning påminner mig och förhoppningsvis andra lärare hur viktigt det är att upprätthålla ens egna muntliga färdigheter i målspråket, att göra svenskspråkig kultur mer synlig och verklig för elever, och satsa på att väcka och upprätthålla intresset mot språkstudier. Trots allt detta påstår jag enligt resultaten av min undersökning och litteraturen om undervisning och inläring att först och främst kommer lärarens förmåga att planera och genomföra undervisning så att hen tar hänsyn till olika inlärare och deras färdigheter, lärmiljön är positiv, uppmuntrande och trygg samt undervisningen är tydlig, målmedveten och framtidsinriktad. "Alla" var ordet som nämndes oftast i elevernas svar. Så det kunde påstås att ett av de främsta kännetecknen av en bra svensklärare är att alla elever i klassen känner att läraren finns där för hela gruppen oberoende av individens kunskaps- eller motivationsnivå i svenska språket.

## LITTERATUR

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

Aspelin, J. & Persson, S. 2008. Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare – vetenskapliga skrifter*, 2008 (1), 27-49.

[https://www.researchgate.net/publication/242284538\\_Larares\\_professionellapersonliga\\_utveckling](https://www.researchgate.net/publication/242284538_Larares_professionellapersonliga_utveckling) (Hämtad: 21.4.2019)

Caruso, G. 2015. *An emotional framework in foreign language pedagogy: facing the Postmethod challenge*. Jyväskylä studies in humanities 257. Jyväskylä: Jyväskylä University. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6250-0>

Chesebro, J. & McCroskey, J. 2001. The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education* 50, 59–68.

GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.

<http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf> (Hämtad: 23.4.2019)

GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 23.4.2019)

Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Håkansson, J. & Sundberg, D. 2012. *Forskning om undervisning och lärande. En internationell och nationell översikt. Huvudrapport från CARL-projektet*. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet. E-bok. ISBN: 978-91-86983-39-0.

Lag om grundläggande utbildning (628/1998)

Husu, J. & Toom, A. 2016. *Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2> (Hämtad: 23.4.2019)

Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. I Salmela-Aro, K. (red.): *Motivaatio ja oppiminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 197-210.

- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M-R., Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. 2015. Kielitaidon opettamisesta. I Mustaparta, A. (red.): *Kieli koulun ytimessä. Näkökulmia kielikasvatukseen*. Utbildningsstyrelsen. 40-54.  
[https://www.oph.fi/download/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](https://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf) (Hämtad: 23.4.2019)
- Kantelinen, R. 2015. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. I: Hildén, R. & Härmälä, M. (red.): *Hyvästä paremmaksi. Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. 7-20.  
[http://www.oph.fi/download/165698\\_hyvasta\\_paremmaksi\\_kehittamisideoita\\_kielten\\_oppimistulosten\\_arviointien\\_oso.pdf](http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf) (Hämtad: 23.4.2019)
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4). 434-446.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25751095> (Hämtad: 10.2.2019)
- Kortelainen, R. & Peri, H. 2003. *Inlärningsatmosfär i svenskundervisning: hur grundskolans sjundeklassare upplever inlärningsatmosfären och vilka faktorer som påverkar den*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2003909024>
- Launonen, L. 2000. *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5334-8>
- Korkman, M., Green-Vänttinen, M., & Lehti-Eklund, H. 2010. Svenska i finska gymnasier. *Nordica Helsingensia nr. 22, vol. 22*. Helsingfors: Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. <http://hdl.handle.net/10138/30083> (Hämtad: 23.4.2019)
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. *Nordica Helsingensia nr 27, vol 27*. Helsingfors: Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. <http://hdl.handle.net/10138/30082> (Hämtad: 23.4.2019)
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. I Salmela-Aro, K. (red.): *Motivaatio ja Oppiminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 181-196.
- Linna, M. 2011. *Utveckling av det nordiska samarbetet inom skolsektorn*. Utredning. Helsingfors: CIMO.  
[http://cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22550\\_Pohjoismaisen\\_koulu yhteistyön\\_arviointi\\_sv\\_2011\\_nettiin.pdf](http://cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22550_Pohjoismaisen_koulu yhteistyön_arviointi_sv_2011_nettiin.pdf) (Hämtad: 23.4.2019)

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-58850.pdf?sequence=1>

(Hämtad: 15.4.2019)

Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? I: Sallila, P. & Malinen, A. (red.): *Opettajuus muutoksessa, aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 2, 112–124. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/2/lamminop.pdf> (Hämtad: 11.4.2019)

Paine, L., Bloemeke, S., & Aydarova, O. 2016. Teachers and teaching in the context of globalization. I Gitomer, D. H. & Bell, C. A. (red.): *Handbook of research on teaching*. 717–786. Femte upplaga. Washington, D.C.: AERA.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. 2017. Longitudinal Associations between Teacher-Child Interactions and Academic Skills in Elementary School. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52. 191–202. [doi:10.1016/j.appdev.2017.08.002](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.002)

Peltonen, S. 2011. *Undervisning i svenska som främmande språk : högstadielärares förhållningssätt till autenticitet*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011051710837>

Pohjala, K. & Geber E. 2010. Toinen kotimainen kieli. *Utbildningsstyrelsens promemoria 20.1.2010*. Bilaga 2. [http://www.oph.fi/download/119741\\_toinen\\_kotimainen\\_kieli.pdf](http://www.oph.fi/download/119741_toinen_kotimainen_kieli.pdf) (Hämtad: 11.4.2019)

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria - konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Pärnänen, A. 1999. *Hurdan är ”en bra (svensk) lärare”? Elevernas åsikter om en bra språklärare*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för nordiska språk, nordisk filologi vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1999798004>

Rasku-Puttonen, H. 2018. Vuorovaikutteiset työskentelytavat parantavat oppimista. *Ruusupuiston uutiset 2018/1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201802231586>

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell Oy.

Richards, J. & Burns, A. 2012. Pedagogy and Practice in Second Language Teaching: An Overview of the Issues. I: Richards, J. & Burns, A. (red.): *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. USA: Cambridge University Press. 1-12.

Ruokolainen, E. 2012. *Finnish upper secondary school students' views of foreign languages. Motivation, attitudes and beliefs*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201204221563>

Rönkkö, V. 2015. *Svensklärostudenternas uppfattningar om svenskläraryrket och om en bra svensklärare*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201503131467>

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. I: Salmela-Aro, K. (red.): *Motivaatio ja Oppiminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 9-22.

Savonmäki, P. 2007. *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3005-9>

Sigurd, B. & Håkansson, G. 2007. *Språk, språkinläring och språkforskning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. 2008. *Ledarskap i klassrummet*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Sulkakoski, J. 2015. *Motivationen för svenska hos finska gymnasister. Om vikten av muntliga övningar och digitala verktyg*. Pro gradu -avhandling. Tammerfors: Fakulteten för språk, översättning och litteratur, nordiska språk vid Tammerfors universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506091656>

Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. 2017. Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37 (4), 457-467. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712194770>

Steinberg, J. 2005. *Ledarskap i klassrummet*. Andra upplagan. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Tiainen, M. 1995. *What is "A good English teacher" like?* Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för engelska språket vid Jyväskylä universitet.

Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.

Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. *Oppimistulosten arviointi 2/2009*. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/116603\\_miten\\_ruotsia\\_osataan\\_peruskoulussa.pdf](http://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf)

(Hämtad: 15.4.2019)

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Undervisningssektorns Fackorganisation. 2017. Comenius ed.

<https://www.oaj.fi/sv/var-bransch/yrkesetik/comenius-ed/> (Hämtad: 21.4.2019)

Undervisnings- och kulturministeriet. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010. Föreskrifter och anvisningar 2011:20. Utbildningsstyrelsen.

[http://www.oph.fi/download/132883\\_Andringar\\_och\\_kompletteringar\\_av\\_grunderna\\_for\\_laro\\_planen\\_for\\_den\\_grundlaggande\\_utbildningen2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132883_Andringar_och_kompletteringar_av_grunderna_for_laro_planen_for_den_grundlaggande_utbildningen2010.pdf) (Hämtad: 15.4.2019)

Utbildningsstyrelsen. 2011. Slutrapport över utbildningsstyrelsens TOKI-projekt 2007-2010. Rapporter och utredningar 2011:3.

[https://www.oph.fi/download/133686\\_Opetushallituksen\\_TOKI-hankkeen\\_2007\\_-\\_2010\\_loppuraportti.pdf](https://www.oph.fi/download/133686_Opetushallituksen_TOKI-hankkeen_2007_-_2010_loppuraportti.pdf) (Hämtad: 15.4.2019)

Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35 (8), 963-983 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201701021007>

Väljörvi, J. 2000. Skolan i världen – världen i skolan. Utmaningar för den allmänbildande undervisningens och lärarutbildningens framtid. *Utredning 9 i projektet för prognostisering av behovet av grundutbildning och fortbildning för lärare (OPEPRO)*. Utbildningsstyrelsen. (Hämtad: 15.4.2019)

[http://www.oph.fi/download/49163\\_koulu\\_maailmassa\\_maailma\\_koulussa.pdf](http://www.oph.fi/download/49163_koulu_maailmassa_maailma_koulussa.pdf)

Weinstein, C. & Weber, W. 2011. Classroom Management. I: Cooper, J. (red.): *Classroom Teaching Skills*. Nionde upplagan. USA: Wadsworth, Cengage Learning. 215-251.

Witt, P. & Wheelless, L. 2001. An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education* 50. 327–342.

## BILAGOR

### Bilaga 1 Anhållan om vårdnadshavares tillstånd

HYVÄ YSILUOKKALAISEN VANHEMPI

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsin opettajaksi. Teen pro gradu -tutkielman opettajuudesta oppilaiden näkökulmasta. Selvitän oppilaiden mielipiteitä kyselylomakkeen avulla, jossa oppilaat arvioivat omaa kehittymistään ruotsin kielessä ja sitä, millaista on heidän mielestään hyvä ruotsin opetus.

Pyydän suostumustanne lapsenne tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Lapsellanne on tutkimuksen aikanakin oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ilman, että siitä aiheutuu hänelle mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat täysin luottamuksellisia. Vastaan tutkimuksen vastuututkijana tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Luokasta vastaavalla opettajalla ei ole oikeutta lukea lapsenne vastauslomaketta, eikä hän saa tietoonsa yksittäisten oppilaiden vastauksia. Lapsenne antamia vastauksia käsitellen tilastollisin menetelmin numeerisesti, esimerkiksi keskiarvotietoina. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan ja tutkielman ohjaajan käyttöön ja tulokset julkaisen siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa.

Ystävällisin terveisin,

Erika Forsberg, LitK Graduohjaaja: Sinikka Lahtinen / Åsa Palviainen, FT

h.erika.forsberg(at)student.jyu.fi

p. 045 200 xxx xxxx

---

### SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa Forsbergin opettajuustutkimuksen toteuttamisesta ja annan suostumukseni lapseni osallistumiselle. Olen tietoinen siitä, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että lapseni voi keskeyttää osallistumisen milloin tahansa ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Ymmärrän, että lapseni antamia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan siten, ettei lapseni henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa eikä hänen vastauksensa ole opettajan luettavissa.

Lapseni \_\_\_\_\_ **SAA / EI SAA** osallistua tutkimukseen (ympyröi vaihtoehto).

Paikka ja päiväys \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimen selvennys \_\_\_\_\_



## Bilaga 2 Anhållan om skolans tillstånd

### TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa humanistisessa tiedekunnassa pääaineenani ruotsin kieli. Teen pro gradu -tutkielman siitä, millainen on hyvä ruotsin opettaja oppilaiden näkökulmasta.

Oppilaiden mielipiteitä pyrin selvittämään kyselylomakkeen avulla, jossa oppilaat arvioivat erilaisten väittämien pohjalta, millainen hyvä ruotsin opettaja olisi. Lisäksi he arvioivat omaa kehittymistään ruotsin kielessä.

Tutkimuksen tekeminen edellyttää luonnollisesti – teidän suostumukseenne lisäksi - sekä ruotsia opettavien opettajien että heidän oppilaidensa (käytännössä oppilaiden huoltajien) kiinnostusta ja vapaaehtoista suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen vastuullinen tutkija vastaa tutkimuslupien hankkimisesta ja kyselylomakkeitse kerätyn tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Manuaalinen aineisto säilytetään tutkijan lukitussa kaapissa. Sähköisessä muodossa oleva aineisto turvataan tutkijan salasanalla. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden opettajalla ei ole oikeutta lukea oman ryhmänsä vastauslomakkeita, eikä hän saa tietoonsa yksittäisten oppilaiden vastauksia. Tutkielman valmistuttua se on vapaasti saatavissa sähköisessä muodossa yliopiston kirjaston opinnäytetöiden tietokannasta.

Pyydänkin teiltä xxxxxxxxx koulun rehtori, suostumusta tutkimuksen tekemiseen koulussanne.

Ystävällisin terveisin,

Erika Forsberg

Erika Forsberg LitK

Sinikka Lahtinen / Åsa Palviainen, FT, graduohjaaja

p.045-200 xxxx xxxx

h.erika.forsberg(at)student.jyu.fi

## Bilaga 3 Enkätformulär

Hei!

Tämä lomake sisältää erilaisia väittämiä siitä, millainen on hyvä ruotsinopettaja. Ympyröi numero, joka sinun mielestäsi kuvaa hyvää ruotsinopettajaa parhaiten. Opettajasi ei näe vastauksia, ole hyvä ja vastaa rehellisesti.

### 1. Taustatiedot

Ikä \_\_\_\_ vuotta

Sukupuoli

1) tyttö

2) poika

### 2. Missä määrin seuraavat väittämät kuvaavat hyvää ruotsinopettajaa?

Ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. Kysy, jos et ymmärrä väittämää.

	Täysin epäolennaista	Aika epäolennaista	Vain vähän merkitystä	Tärkeää	Erittäin tärkeää
1) Opettaja veisi oppilaat Ruotsiin, jos se olisi mahdollista.	1	2	3	4	5
2) Opettaja ääntää sujuvasti ruotsia.	1	2	3	4	5
3) Opettaja kertoo miksi eri asioita harjoitellaan.	1	2	3	4	5
4) Opettaja kehuu, kun yritän.	1	2	3	4	5
5) Opettaja kiertää luokassa oppitunnin aikana	1	2	3	4	5
6) Opettaja antaa palautetta edistymisestäni.	1	2	3	4	5
7) Opettaja on nuorekas.	1	2	3	4	5
8) Opettaja puhuu suomenruotsia.	1	2	3	4	5
9) Opettaja käyttää musiikkia opetuksessa.	1	2	3	4	5
10) Opettaja auttaa minua löytämään parhaimman tavan oppia.	1	2	3	4	5
11) Opettaja käyttää tunnilla esimerkkejä muista vieraista kielistä (esim. englanti, saksa).	1	2	3	4	5
12) Opettaja ottaa huomioon aiemmat tietoni ja taitoni.	1	2	3	4	5
13) Jos tunnilla tulee riitaa, opettaja ratkaisee tilanteen.	1	2	3	4	5
14) Opettaja korjaa, kun puhun väärin.	1	2	3	4	5
15) Opettaja ottaa huomioon erilaiset oppijat.	1	2	3	4	5
16) Opettaja tuo ruotsinkielisiä vierailijoita tunnille.	1	2	3	4	5

### 3. Missä määrin seuraava väittämä kuvaa oppimistasi ruotsin tunnilla?

**Ympyröi vastaus, joka sinun mielestäsi kuvaa parhaiten kehittymistäsi ruotsin tunneilla.**

Olen oppinut mielestäni ruotsin tunneilla tämän lukuvuoden (syksy ja kevät) aikana

1. Erittäin huonosti    2. Melko huonosti    3. Kohtalaisesti    4. Melko hyvin    5. Erittäin hyvin

### 4. Missä määrin seuraavat väittämät kuvaavat hyvää ruotsinopettajaa?

**Ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. Kysy, jos et ymmärrä väittämää.**

	Täysin epäolennaista	Aika epäolennaista	Vain vähän merkitystä	Tärkeää	Erittäin tärkeää
1) Opettaja keskustelee oppilaiden kanssa ruotsin kielellä tunnin aikana.	1	2	3	4	5
2) Opettaja pitää huolta kurista ja järjestyksestä.	1	2	3	4	5
3) Opettaja käyttää oppikirjan lisäksi muuta materiaalia (esim. lehtiä, uutisia, sarjakuvia).	1	2	3	4	5
4) Opettaja puhuu minulle ystävällisesti.	1	2	3	4	5
5) Opettaja vaihtelee työskentelytapoja (esim. ryhmätyö, peli/leikki, esitelmä, parityö).	1	2	3	4	5
6) Opettaja neuvoa minua, jos pyydän.	1	2	3	4	5
7) Opettaja korjaa, kun kirjoitan väärin.	1	2	3	4	5
8) Opettaja antaa selkeät ohjeet	1	2	3	4	5
9) Opettaja kertoo, missä voin käyttää ruotsin kielen taitojani.	1	2	3	4	5
10) Opettaja kannustaa puhumaan ruotsia.	1	2	3	4	5
11) Voin kertoa opettajalle murheeni.	1	2	3	4	5
12) Opettaja puhuu sujuvaa ruotsia.	1	2	3	4	5
13) Opettaja käyttää ruotsin opetuksessa erilaisia medioita (esim. tv, blogit, elokuvat).	1	2	3	4	5
14) Opettaja kertoo, missä minun tulisi kehittyä.	1	2	3	4	5
15) Tutustun opettajan johdolla ruotsinkieliseen kulttuuriin.	1	2	3	4	5

### 5. Missä määrin olet samaa mieltä seuraavien väittämien kanssa?

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Siltä väliltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1) Ruotsi on kivaa.	1	2	3	4	5
2) En viihdy ruotsin tunneilla.	1	2	3	4	5
2) Ruotsin tunteja voisi olla mielestäni enemmän.	1	2	3	4	5

### 6. Missä määrin seuraavat väittämät kuvaavat hyvää ruotsinopettajaa?

**Ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. Kysy, jos et ymmärrä väittämää.**

	Täysin epäolennaista	Aika epäolennaista	Vain vähän merkitystä	Tärkeää	Erittäin tärkeää
1) Opettaja puhuu paljon ruotsia.	1	2	3	4	5
2) Opettajaa on helppo lähestyä.	1	2	3	4	5
3) Opettaja kannustaa minua yrittämään.	1	2	3	4	5
4) Saan selvää opettajan puheesta.	1	2	3	4	5
5) Opettaja on hauska ja vitsailee.	1	2	3	4	5
6) Opettaja käyttää tietotekniikkaa opetuksessa.	1	2	3	4	5
7) Opettaja kertoo mitä asioita pitää parantaa.	1	2	3	4	5
8) Kun opettaja suuttuu, hän kertoo miksi.	1	2	3	4	5
9) Opettaja käyttää sellaisia aiheita opetuksessa, jotka kiinnostavat minua.	1	2	3	4	5
10) Opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti.	1	2	3	4	5
11) Opettaja on asunut Ruotsissa.	1	2	3	4	5
12) Opettaja puhuu ruotsia sopivalla vauhdilla.	1	2	3	4	5
13) Opettaja on pätevä.	1	2	3	4	5
14) Opettaja painottaa opetuksessaan arkiruotsia (sellaisia ruotsin kielen taitoja, joilla pärjään arkielämän tilanteissa).	1	2	3	4	5

### 7. Viimeisin ruotsin numeroni \_\_\_\_\_

### 8. Vinkkejä tai ideoita minulle, tulevalle ruotsinopelle:

(esim. mitä haluaisit osaksi ruotsin opetusta, mikä on tärkein ominaisuus hyvässä ruotsinopessa)

---



---



---

**Kiitos, kun osallistuit!**

## Bilaga 4 Rangordning av påståenden

Påstående	Medelvärde
1. Läraren ger råd om jag ber.	4,74
2. Läraren behandlar alla opartiskt.	4,65
3. Jag får reda på lärarens tal.	4,56
4. Lärarens instruktioner är klara och tydliga.	4,56
5. Lärarens uttal i svenska är flytande.	4,42
6. Läraren tar hänsyn till olika inlärare	4,35
7. Läraren talar flytande svenska.	4,35
8. Läraren pratar med mig på ett vänligt sätt.	4,34
9. Läraren är behörig.	4,32
10. Läraren ger korrektiv feedback när jag skriver och gör fel.	4,30
11. Läraren uppmuntrar mig att försöka.	4,29
12. Läraren berömmar mig när jag försöker.	4,29
13. Läraren betonar vardagssvenska (sådana kunskaper som jag behöver att klara mig i vardagliga situationer).	4,24
14. Läraren talar svenska i ett lämpligt tempo.	4,16
15. Läraren berättar vilka saker man borde förbättra.	4,11
16. Läraren hjälper mig att hitta det bästa sättet att lära mig.	4,05
17. Läraren berättar mig vilka saker jag borde utvecklas i.	4,05
18. Läraren ger feedback på mina framsteg.	4,03
19. Läraren är lättillgänglig.	4,03
20. När läraren blir arg hen berättar varför.	4,02
21. Läraren talar om varför man övar olika saker.	4,02
22. Läraren varierar arbetssätten (t.ex. grupparbete, spel/lek, föredrag).	3,98
23. Läraren tar hand om ordning och disciplin.	3,95
24. Läraren använder olika slags medier i svenskundervisningen (t.ex. TV, blogg, filmer).	3,92
25. Läraren använder i sin undervisning sådana teman som intresserar mig.	3,92
26. Läraren uppmuntrar att prata svenska.	3,87
27. Läraren ger korrektiv feedback när jag pratar och gör fel.	3,80
28. Om man grälar under lektionen löser läraren situationen.	3,77
29. Läraren tar hänsyn till mina tidigare kunskaper.	3,75

30. Läraren är rolig och drar vitsar.	3,74
31. Läraren använder andra material förutom läroboken (t.ex. tidningar, nyheter, tecknade serier).	3,67
32. Läraren pratar mycket svenska.	3,65
33. Läraren går runt i klassrummet.	3,60
34. Läraren berättar var jag kan använda mina kunskaper i svenska språket.	3,46
35. Läraren har samtal med elever på svenska under lektionerna.	3,45
36. Läraren skulle resa med eleverna till Sverige om det vore möjligt.	3,32
37. Läraren använder informationsteknik i undervisningen.	3,30
38. Läraren har svenskspråkiga besökare i lektionerna.	3,23
39. Läraren bekantar mig med svenskspråkig kultur.	3,20
40. Läraren tar upp exemplar från andra främmande språk (t. ex. engelska, tyska).	3,05
41. Jag kan berätta om mina bekymmer för läraren.	2,71
42. Läraren använder musik i undervisningen.	2,76
43. Läraren pratar finlandssvenska.	2,49
44. Läraren är ungdomlig.	2,43
45. Läraren har bott i Sverige.	1,78

1 = mycket oväsentligt; 2 = oväsentligt; 3 = bara lite betydelse; 4 = viktigt; 5 = väldigt viktigt