

**LÄRAR-ELEV-INTERAKTIONEN I UNDERVISNING PÅ
ETT ANDRASPRÅK. FINSKSPRÅKIGA LÄRARES ERFA-
RENHETER AV UNDERVISNING I SVERIGE**

Emmi Sutinen
Magisteravhandling i
svenska
Institutionen för språk och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kielten laitos
Tekijä Emmi Sutinen	
Työn nimi Läroar-elev-interaktionen i undervisning på ett andraspråk. Finskspråkiga lärares erfarenheter av undervisning i Sverige	
Oppiaine ruotsin kieli	Työn laji Maisterin tutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 39 + 13 s.
Tiivistelmä <p>Tämä tutkimus keskittyy suomea äidinkielenään puhuviin opettajiin, jotka työskentelevät tällä hetkellä opetustehtävissä Ruotsissa ja opettavat toisella kielellään eli ruotsiksi. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia positiivisia kokemuksia ja mahdollisia haasteita suomalaiset opettajat ovat kohdanneet opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa Ruotsissa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet positiivisiin kokemuksiin ja mahdollisiin haasteisiin. Pohjana vuorovaikutuksen tutkimiselle toimi opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen tutkimiseen kehitetty malli Teaching Through Interaction (TTI) ja tämän mallin hyödyntämisessä keskityttiin siihen, millaisia kokemuksia suomalaisilla opettajilla on ollut erityisesti tunnetuen, ryhmänhallinnan ja ohjauksellisen tuen kuuden eri osa-alueen toteutumisesta Ruotsin kouluissa.</p> <p>Tutkimus oli laadullinen ja tutkimukseen osallistui viisi haastateltavaa opettajaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimustulokset osoittivat, että sekä kielelliset tekijät että kulttuurisiin eroihin liittyvät tekijät olivat vaikuttaneet positiivisesti vuorovaikutukseen liittyviin kokemuksiin, mutta nämä tekijät olivat myös aiheuttaneet haasteita vuorovaikutuksessa. Näiden tekijöiden lisäksi myös oppilas- ja koulukohtaiset tekijät sekä oppiainekohtaiset ja opettajien koulutukseen liittyvät tekijät olivat vaikuttaneet niin positiivisesti vuorovaikutukseen kuin aiheuttaneet haasteitakin. Suuria haasteita opetuksen ja vuorovaikutuksen toteuttamisessa ruotsiksi ei esiintynyt. Tähän on vaikuttanut kielitaidon kehityksen lisäksi varmasti osaltaan se, että monella opettajalla oli hyvä pohja ruotsin kielessä ennen Ruotsiin muuttoa ja moni oli saanut jo kokemuksia ruotsiksi työskentelystä ennen nykyistä työpaikkaansa.</p>	

Asiasanat undervisning på ett andraspråk, lärar-elev-interaktion, andraspråksinläring, arbetsk- migration, Norden
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto
Muita tietoja

TABELLER

TABELL 1 Lärarnas bakgrundsuppgifter, språkkunskaper i främmande språk och språkkunskaper i svenska i början av lärarkarriären i Sverige och vid intervjutillfället.	14
TABELL 2 Exempel på analysprocessen och kategoriseringen. Tabellen följer Miles och Hurbermans (1994) teori om stegen i den materialbaserade innehållsanalysen.....	17
TABELL 3 Positiva adjektiv hos lärarna om atmosfären i klassrummet.....	19

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	3
2.1	Undervisning genom interaktion	3
2.1.1	Emotionellt stöd.....	3
2.1.2	Klassrumsorganisation	4
2.1.3	Stöd för lärande	4
2.2	Särdrag i lärarnas språkbruk.....	5
2.2.1	Muntlig interaktion i undervisningen.....	5
2.2.2	Tidigare studier bland lärare som arbetar på ett andraspråk.....	7
3	MATERIAL OCH METOD.....	9
3.1	Syfte och forskningsfrågor.....	9
3.2	Material.....	10
3.3	Analysmetod.....	16
4	LÄRARNAS ERFARENHETER AV LÄRAR-ELEV-INTERAKTIONEN OCH FAKTORER SOM PÅVERKAT DEM.....	18
4.1	Emotionellt stöd.....	18
4.1.1	Atmosfär i klassrummet.....	19
4.1.1.1	Språkrelaterade faktorer.....	19
4.1.1.2	Elev-och skolrelaterade faktorer.....	22
4.1.1.3	Kulturrelaterade faktorer	24
4.1.2	Lärarens sensitivitet	25
4.2	Klassrumsorganisation.....	26
4.2.1	Beteendehantering	26
4.2.1.1	Språkrelaterade faktorer.....	26
4.2.1.2	Kulturrelaterade faktorer.....	28
4.2.2	Instruktionsformat	29
4.3	Stöd för lärande.....	30
4.3.1	Begreppsutveckling.....	30
4.3.1.1	Kulturrelaterade faktorer	30
4.3.1.2	Ämnes-och utbildningsrelaterade faktorer	31
4.3.2	Lärarens återkoppling.....	32
4.3.2.1	Kulturrelaterade faktorer	32
4.3.2.2	Språkrelaterade faktorer.....	34

5	DISKUSSION.....	35
	LITTERATUR.....	40
	BILAGOR.....	44

1 INLEDNING

Lärarbristen i skolor i Sverige har diskuterats mycket i medierna under de senaste tio åren. År 2013 arbetade 39 200 personer som hade utbildat sig till lärare i andra branscher utanför skolan (SCB 2016). Läraryrkets låga status i Sverige, lön som inte är på samma nivå som andra högskoleutbildade medarbetarnas lön, dåliga arbetsvillkor och för omfattande läroplaner, kursplaner och ämnesplaner och ständigt uppträdandet av rapporter kan påverka varför många tappar intresset mot läraryrket. Även om situationen har förbättrats något till år 2021, behöver man fortfarande fler lärare till svenska skolor. (Läraryrket 2017, 2018; Skolverket 2021) På grund av lärarbristen har finländska lärare lockats att arbeta i Sverige (Tapiola 2018). Man uppskattar speciellt finsk lärarutbildning i Sverige och det att svenska är Finlands andra nationalspråk och att Finland är Sveriges grannland har också påverkat positiva uppfattningar om finländska lärare. Många utexaminerade lärare är också arbetslösa i Finland för tjänster räcker inte till alla vilket har lockat dem att börja arbeta i Sverige. (Tapiola 2018)

De flesta finländska lärare som arbetar i Sverige undervisar på sitt *andraspråk*. Andraspråket är ett språk som man lär sig efter tillägnandet av förstaspråket (Abrahamsson 2009: 14). Abrahamsson (2009: 14) uppger att andraspråket kan vara vilket språk som helst och det tillägnas man vanligen sig i den miljön där det används. Begreppet *förstaspråk* har ofta likställts med begreppet *modersmål*. Förstaspråket tillägnas i kommunikationen med andra människor, till exempel med familjemedlemmar och individen kan också ha två förstaspråk som har talats hemma med familjen (*simultan tvåspråkighet*). (Abrahamsson 2009: 13–14) När man talar om förstaspråk, kan man använda förkortningen *L1* och när man talar om andraspråk, kan man använda förkortningen *L2* (Abrahamsson 2009: 14). I denna studie ligger fokus på svenska som *L2* eftersom studien gäller lärare med finska som *L1* som undervisar på svenska som är deras *L2*.

Användning av ett *L2* i arbete kan vara utmanande för lärare. Språkkunskaperna i *L2* påverkar inte endast hur bra en lärare kan genomföra undervisningen, utan också lärare-elev-interaktionen. När interaktionen fungerar bra och är öppen, kan läraren bättre lägga märke till elevernas individuella behov och ge stöd till eleverna (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019: 83–85).

Syftet med denna studie är att undersöka hurdana erfarenheter finländska lärare som har finska som *L1* har av lärare-elev-interaktionen då de arbetar på svenska i Sverige. Som stöd för att granska interaktionen används modellen *Undervisning genom interaktion* (eng. *Teaching Through Interaction, TTI*) som har utvecklats för att granska interaktionen mellan läraren och eleven (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster & Mashburn 2013: 463). I denna studie redogörs också för hurdana utmaningar de finländska lärarna har möjligtvis stött på i interaktionen med eleverna då de undervisar på sitt *L2*. Meningen är att ta reda på vilka faktorer har påverkat de positiva

erfarenheterna och de möjliga utmaningarna i användningen av svenska i undervisningen. Denna studie koncentrerar sig bara på lärare-elev-interaktionen i klassrums-situationer, inte interaktionen med kollegorna eller vårdnadshavarna eller interaktionen med eleverna utanför klassrummet. I denna studie granskas L2-talarens erfarenheter gällande muntlig kommunikation, inte skriftligt språkbruk.

Det finns litet forskning om finländska lärares erfarenheter av att arbeta i Sverige även om det finns relativt mycket forskning om utländska lärare och deras situation i Sverige. Heikkilä (2020) har undersökt varför finländska lärare vill flytta till Sverige och hurdan rekryteringsprocessen är. Lärarnas erfarenheter av lärare-elev-interaktionen var bara en del av hennes undersökning. Jag kan med min studie ge nya synvinklar till detta ämne. Resultaten av denna studie kan utnyttjas för att utveckla till exempel de språkkurser i svenska som finska universitet ger för lärarstuderanden. Världen blir mer internationell hela tiden och de lärarstuderande eller lärare som har funderat på att arbeta utomlands kan få mer information om hur det är att jobba utomlands när det gäller språket.

I kapitel 2 tar jag upp det mest centrala begreppen gällande temat och redogör närmare för tidigare forskning. I kapitel 3 presenteras studiens syfte, forskningsfrågor, insamling av material, lärare som deltog i studien och metoder som jag har använt i denna studie. I kapitel 4 presenteras resultat. I det sista kapitlet (kapitel 6) sammanfattas resultaten och dras slutsatser.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogörs för aspekter av lärar-elev-interaktionen. Först presenteras betydelsen av modellen Undervisning genom interaktion och vilka delområden modellen innehåller. Sedan förklaras hurdana särdrag finns det i lärarens tal i klassrumssituationer och behandlas tidigare forskning gällande användning av L2 på arbetsplatsen.

2.1 Undervisning genom interaktion

Undervisning genom interaktion (eng. *Teaching Through Interaction, TTI*) är en modell som beskriver interaktionen mellan lärare och elever. Modellen är indelad i tre delområden som anses påverka elevernas inläring och sociala kunskaper. (Hamre m.fl. 2013: 463; Siiskonen m.fl. 2019: 81) Dessa tre delområden är: emotionellt stöd, klassrumsorganisation och stöd för lärande. Forskarna har utvärderat de tre delområdena med hjälp av CLASS (*The Classroom Assessment Scoring System*) som baserar sig på observationerna av lärar-elev-interaktionen och en bedömningsskala på sju poäng. (Hamre m.fl. 2013: 463–464) I TTI-modellen framhävs inte bara lärar-elev-relationer utan också relationerna mellan eleverna (Siiskonen m.fl. 2019: 81). TTI-modellen är ett pedagogiskt verktyg men jag koncentrerar mig inte på hurdan pedagogik lärarna tillämpar utan jag utnyttjar modellen i att studera lärarens användning av sitt L2 i undervisningen och hur användningen av L2 kan påverka erfarenheter av interaktionen i klassrummet. TTI-modellen hjälper mig att koncentrera mig på vissa aspekter av lärar-elev-interaktionen. Nedan beskrivs de tre delområden i TTI-modellen.

2.1.1 Emotionellt stöd

Med hjälp av *emotionellt stöd* (eng. *emotional support*) stödjer läraren elevernas sociala och emotionella utveckling i klassrummet. Positiv och negativ atmosfär, lärarens sensitivitet och hänsyn till elevers perspektiv hör till emotionellt stöd. (Hamre m.fl. 2013: 464–467) Emotionellt stöd påverkar väsentligen det att eleverna förbinder sig till skolarbetet. Emotionellt stöd framhäver också vikten av att en lärare behöver ta hänsyn till elevernas individuella egenskaper. (Hamre m.fl. 2013: 466–467; Siiskonen m.fl. 2019: 81) Om läraren satsar på atmosfären i klassrummet och tar hänsyn till elevernas individualitet, kan hen speciellt hjälpa elever som har en större risk att misslyckas än andra (till exempel elever som har svaga kunskaper, problem hemma eller beteendeproblem) (Hamre m.fl. 2013: 467).

När atmosfären är positiv är eleverna motiverade och deras beteende är också positivt. Eleverna kan också visa sina kunskaper bättre då. (Gamlem 2019: 3–4; Lahtinen & Rantanen 2019: 113) Siiskonen m.fl. (2019: 84–85) konstaterar att inlärningsproblem kan orsaka mobbning bland eleverna men lärarens varma inställning mot eleverna kan hindra mobbningen och i den bästa situationen kan eleverna också stödja varandra. När atmosfären är negativ känner eleverna inte sig trygga och tar mindre risker i inlärningsituationen (Gamlem 2019: 3–4).

Med lärarens sensitivitet menas lärarens förmåga att ta hänsyn till elevernas sociala och emotionella behov och trösta eleven och ge handledning som passar till situationen. När läraren tar hänsyn till elevernas perspektiv till exempel i planering av lektionerna stödjer hen elevernas aktivt deltagande och således autonomi i sin inläring. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016: 10.2; Gamlem 2019: 3)

2.1.2 Klassrumsorganisation

Klassrumorganisation (eng. *classroom organization*) innebär att läraren hjälper eleverna att koncentrera sig så att de ska kunna uppnå sina inlärningsmål. Läraren bör visa konsekvens och tydlighet i interaktionen med eleverna. (Hamre m.fl. 2013: 466) Lärarens konsekventa beteende har positiv inverkan till exempel på arbetsro i klassrummet (Siiskonen m.fl. 2019: 90). Kayıkçı (2011: 188) tillägger att läraren också kan ta hand om klassrumorganisation genom att försäkra att inlärningsmiljön också är fysiskt välutrustad och att tidsanvändningen under lektionerna stödjer elevernas inläring.

Klassrumorganisation innehåller beteendehantering, instruktionsformat och produktivitet. Med beteendehanteringen försäkras lärarna att elevernas beteende utvecklas på positivt sätt och att eleverna fäster uppmärksamhet vid det väsentliga. (Hamre m.fl. 2013: 464–467) Produktivitet betyder att läraren har organiserat lektionerna så att tiden för inläringen används effektivt. Speciellt rutiner på lektionerna hjälper i produktiviteten. (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2) Siiskonen m.fl. (2019:81) uppger att instruktionsformatet berör lektionernas mångsidighet, inte bara det hur lärarna har byggt upp lektionerna. I fråga om instruktionsformatet är det väsentligt att alla elever kan delta aktivt i undervisningen och att elevernas olika sätt att lära sig har försäkrats på lektionerna (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2).

2.1.3 Stöd för lärande

Stöd för lärande (eng. *instructional support*) baserar sig på elevernas utveckling av kognitiva och språkliga kunskaper. Begreppsutveckling, återkopplingskvalitet, språkmodellering och instruktionsvariation hör till stödet för lärandet. (Hamre m.fl. 2013: 464; Gamlem 2019: 5) När det gäller begreppsutvecklingen ska läraren utnyttja diskussioner och information om olika sätt att studera och lära sig i undervisningen. Det är

viktigt att eleverna får mångsidiga och tydliga exempel som hjälper att förstå centrala tankar bakom det undervisade innehållet för att kunna använda ny information i praktiken. (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2; Gamlem 2019: 5) Instruktionsvariationen betyder att läraren hjälper eleverna med olika kognitiva strategier att få en djupare förståelse för lektionernas innehåll och att läraren utnyttjar elevernas tidigare kunskaper när den nya informationen går igenom på lektionerna (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2).

Återkopplingen har en meningsfull roll i inläringen för kvaliteten av återkopplingen kan förstärka eller försvaga inlärares motivation. Lärares uppfattningar om elevens kunskaper påverkar hurdan återkoppling läraren ger till eleverna. (Gamlem 2019, 5; Siiskonen m.fl. 2019: 83–84) Positiv återkoppling är uppmuntrande och med positiv återkoppling kan läraren belöna eleverna eller visa uppskattning. Återkopplingen kan också vara korrigerande (till exempel kritik) och kan beröra både elevens handlingar och kunskaper. (Hamre 2013: 466; van Manen 2016: 35) Van Manen (2016: 35) betonar att det viktigaste är att återkopplingen är förståelig för eleven.

I språkmodelleringen är meningen att läraren stödjer elevens språkliga utveckling. Läraren använder språkliga strategier (till exempel öppna frågor, upprepning och ett mångsidigt ordförråd) i sitt tal för att främja elevernas språkliga utveckling. (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2).

2.2 Särdrag i lärarens språkbruk

I detta avsnitt diskuteras särdrag i lärarnas tal till eleverna i klassrummet och presenteras tidigare forskning gällande lärarnas L2-användning på arbetsplatsen.

2.2.1 Muntlig interaktion i undervisningen

Enligt Leiber (2003: 153) består lektioner av olika episoder. Episoderna kan innehålla till exempel tal mellan läraren och eleverna i början av lektionen, genomgången av hemuppgifterna, behandling av dagens tema och avslutning. Episoderna som till exempel genomgången av hemuppgifterna innehåller också olika talhandlingar. (Leiber 2003: 153) Läraren till exempel ställer frågor, eleverna svarar och läraren utvärderar och upprepar elevernas svar i genomgången av hemuppgifterna. Att ställa frågor hör också till lärarens institutionella rättigheter i interaktionen. (Leiber 2003: 153, 196) Med hjälp av frågorna tar lärarna bland annat reda på vad eleverna har lärt sig och om eleverna har förstått anvisningarna. Frågorna kan också användas för att aktivera eleverna. (Leiber 2003: 196–200; Ristevirta 2007: 242) Med frågorna visar läraren att hen bryr sig om eleverna och deras inläring (Leiber 2003: 196–200).

Lärarna har också rätt att kontrollera diskussionen till exempel när eleverna beter sig störande. Med förbud och befallning uttrycker läraren att elevens beteende inte

är acceptabel. (Leiber 2003: 193–214; Ristevirta 2007: 242) Leiber (2003: 193–194) konstaterar att befallningarna kan hota elevernas ansikte och det lönar sig för lärare att vara försiktig med användningen av dem. Dessutom kan kulturella skillnader i språkbruket orsaka pragmatiska utmaningar för L2-talare. Det är till exempel vanligt att L2-talare uttrycker sig rakare än L1-talare och detta kan leda till missförstånd. (Andersson 2010: 71; Heikkilä 2020: 59) Det kan ta mycket tid innan L2-talare behärskar artighetsstrategier på sitt L2 (Norrby & Håkansson 2017: 128–130). Leiber (2003: 186, 189) tillägger att det också finns krav på eleverna gällande till exempel inläringen och läraren kan också muntligt förklara mål för inläringen för eleverna.

Med sitt språkbruk visar läraren sakkännedom till exempel genom att förklara begrepp och motivera svaren på uppgifterna. Om eleverna har felaktiga svar, ska läraren motivera vad som är felet med dem. (Leiber 2003: 156–157) Leiber (2003: 156) uppger att läraren också kan ta upp sina egna erfarenheter gällande temat som behandlas på lektionen. Läraren som lär på sitt L2 kan speciellt i klassrumssituationer glömma vad olika termer heter och betyder på L2. Stressiga situationer kan speciellt öka språkliga fel i lärarnas språkbruk. (Bigestans 2013: 86–89) Läraren vill vara övertygande framför eleverna och brister i behärsknigen av ämnesterminologi kan hota lärarens ansikte. Å andra sidan kan läraren medvetet visa till eleverna sin mänsklighet genom att använda humor i situationer då hen har till exempel glömt vad någon term betyder. (Leiber 2003: 158; Bigestans 2015: 86–88)

Läraren kan också använda vardagligt språk eller till exempel slang och dialekter i sitt tal. Då framhäver läraren inte så mycket sin auktoritetstatus. (Leiber 2003: 172–176) Om eleverna i sin tur använder slang eller olika dialekter kan det uppstå förståelseproblem för L2-läraren. När det gäller svårigheter att förstå samtalspartnern kan ett snabbt taltempo också orsaka svårigheter för L2-talaren. (Andersson 2010: 68, 72; Sjöholm 2012: 43–45; Heikkilä 2020, 54–55)

Läraren ger också tillstånd till eleverna för olika aktiviteter och lärarna och eleverna förhandlar om problem. Uppmuntran och empati ska också förekomma i lärarens tal. (Leiber 2003: 164–165) Läraren kan till exempel trösta eleverna om de gör fel. Det är viktigt att läraren berättar om sina känslor till eleverna för då kommer läraren närmare till sina elever. (Leiber 2003: 165; Lahtinen & Rantanen 2019: 75–76) Bigestans (2015: 85–86) uppger att i klassrumssituationer som innehåller mycket emotioner kan utländska lärare stöta på utmaningar att finna ord för att förklara sin egen syn och för att svara på elevernas olika reaktioner. Enligt Heikkilä (2020: 63) kan utländsk lärare å andra sidan dra nytta av det att de inte genast reagerar för ett lugnt reagerande kan vara en god förmåga i olika situationer i skolan.

2.2.2 Tidigare studier bland lärare som arbetar på ett andraspråk

Det finns relativt mycket forskning gällande lärarnas L2-användning på arbetsplatsen. Heikkilä (2020) undersökte varför finländska lärare vill flytta till Sverige, hur de har kommit in i arbetslivet där, hurdana uppfattningar de har om svenska skolor och hur kunskaperna i svenska har påverkat deras arbete i Sverige. Fridlund (2008) och Bigestans (2015) har forskat i likartade fenomen. Bigestans (2015) har också tagit upp hurdana strategier utländska lärare har använt för att klara av språkliga utmaningar. Fridlund (2008: 28–32) och Bigestans (2015: 61) hade också lärare från andra länder än de nordiska länderna och lärare med olika utbildningar (till exempel förskollärare, gymnasielärare, grundskollärare). I Heikkiläs (2020: 31–32) studie jobbade majoriteten av lärarna i grundskolan. Lärare som Heikkilä (2020: 32) intervjuade hade bott mellan två och 30 år i Sverige och Bigestans (2020: 58) lärarinformeranter hade bott mellan fyra och arton år i Sverige. Alla lärare i Fridlunds (2008: 26–30) studie hade deltagit i kompletterande utbildning vid Göteborgs universitet för att kunna jobba som lärare i Sverige så Fridlund studerade också hur bra dessa lärare hade kommit in på arbetsmarknaden efter den kompletterande utbildningen. Jag kommer bara att koncentrera mig på lärarnas erfarenheter av lärar-elev-interaktionen och möjliga utmaningar med interaktionen och undervisningen på L2 när jag redogör för resultaten i dessa tidigare studier.

Lärarna i Heikkiläs, Bigestans och Fridlunds studier hade haft både positiva och negativa erfarenheter av atmosfären i svenska skolor. Lärarna beskrev sina elever bland annat som vänliga, nyfikna och kritiska men också som jobbiga för eleverna i Sverige har mycket autonomi och lärarna hade upplevt att eleverna inte uppskattade auktoritet. (Fridlund 2008: 34–37; Bigestans 2015: 80; Heikkilä 2020: 45–46)

I Bigestans studie jobbade lärarna som hade negativa erfarenheter av atmosfären, i grundskolan eller gymnasiet och deras negativa erfarenheter hade speciellt uppstått i samband med beteendehantering. I konfliktsituationer hade det varit utmanande för dem att hitta ord på svenska. (Bigestans 2015: 85–86; 106–107) Av Bigestans (2015: 89) studie framgick att eleverna inte alltid orkade upprepa om läraren inte förstod vad de sade och lärarens språkkunskaper ansågs påverka om eleverna gillade undervisningen eller inte. Det var inte alltid språket som orsakade problem med beteendehantering och problem hade också uppstått på grund av elevernas speciella behov eller sociala problem. Det kunde vara att problemen med dessa elever i stället för brister i lärarens språkkunskaper berodde på det att alla lärare inte hade sakkunskap om specialpedagogik. (Fridlund 2008: 36–37; Bigestans 2015: 78–79, 87–89)

Enligt Heikkilä (2020: 54–59) hade ämnesspecifikt språk, dialekter och kulturella skillnader (till exempel pragmatiska skillnader), uttal och svenskans grammatik speciellt orsakat svårigheter för de finländska lärarna. Det var inte bara muntlig svenska

som hade orsakat problem för lärarna. Till exempel spontant skrivande på lektionerna hade varit utmanande för lärarna i Heikkiläs studie och förskolelärare som deltog i Bigestans studie hade upplevt pedagogisk dokumentation som utmanande. Några av Bigestans informanter hade också haft svårigheter med att tolka lagar som gällde skolvärlden. (Bigestans 2015: 110, 122; Heikkilä 2020: 57)

Några av Bigestans (2015: 87–88) lärare ville inte jobba på högre skolstadier för de behärskade inte ämnesterminologi på svenska och hade således svårigheter med att ta hand om elevernas begreppsutveckling. Många lärare var besvikna på att de inte kunde använda svenska lika mångsidigt som sitt L1 (till exempel att använda metaforer) och det hade tagit tid innan lärarna kunde använda språket rikt. (Bigestans 2015: 106–107; Heikkilä 2020: 61–62) Många lärare i Bigestans (2015: 157–160) och Heikkiläs (2020: 57) studier hade ändå upplevt att deras svenskkunskaper hade utvecklats med tiden och de hade fått hjälp med språket från kollegorna och eleverna och lärt sig mycket i interaktionen med dem.

Lärarna hade utnyttjat olika strategier för att klara av språkliga utmaningar på arbetsplatsen. De hade till exempel då och då utnyttjat sitt L1 och andra språk i undervisningen dock så att elevgrupperna hade påverkat vilka språk som kunde användas i undervisningen. (Fridlund 2008: 40; Heikkilä 2020: 63–64, 68) Lärarna hade också kollat hur olika termer hade förklarats i elevernas läroböcker och ordböcker hade också utnyttjats. Många lärare hade också satsat på att lära sig svenska på fritiden. (Bigestans 2015: 158–165; Heikkilä 2020: 56) Många lärare hade upplevt att deras professionella kunskaper och utbildning som de hade skaffat i hemländer kunde ersätta de språkliga bristerna (Fridlund 2008: 39–40; Bigestans 2015:166; Heikkilä 2020: 63).

Suni (2010) har studerat hur L2-inlärare kan i interaktionen med andra människor förbättra sina kunskaper i L2 på arbetsplatsen och hurdana inlärningsstrategier L2-inlärare utnyttjar. Studien består av intervjuer av en danslärare och en läkare som kom från Ryssland och hade finska som L2 (Suni 2010: 47–48). Jag kommer bara att koncentrera mig på danslärarens erfarenheter när jag redogör för Sunis resultat.

Dansläraren i Sunis studie hade upplevt att det var mer utmanande att undervisa barn än vuxna. När det gäller instruktionsformatet hade dansläraren tänkt mycket på förhand hur hen skulle uttrycka sig på lektioner. (Suni 2010: 48–49) Andra tidigare studier (Bigestans 2015: 158; Heikkilä 2020: 55–56) har också visat att utländska lärare använder mycket tid till att planera lektionerna och de funderar ofta på förhand vad de ska säga och berätta till exempel om begreppen på lektionerna. Dansläraren i Sunis (2010: 48–49) studie fick språkligt stöd från barnen under lektionerna när hen började undervisa dem. Lärarens L2-kunskaper utvecklades mycket i interaktionen med barnen och lärar-elev-interaktionen förbättrades samtidigt. Av studien framgick att dansläraren utnyttjade både främmande språk och icke-verbalt språk (till exempel visning) som stöd i undervisningen. (Suni 2010: 49, 51)

Boyd (2004, refererad i Boyd och Bredänge 2013: 449–451) har med tre kollegor studerat hur gymnasieelever förhåller sig till utländska lärares brytning i svenska skolor. Resultaten visade att lärarnas brytning inte störde majoriteten av eleverna men eleverna som också själva höll på att lära sig svenska betonade mer vikten av lärarens goda svenskkunskaper (Boyd 2004, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 450). Fridlunds (2008: 36), Bigestans (2015: 126–129) och Heikkiläs (2020: 66) informanter hade i sin tur upplevt att eleverna med utländsk bakgrund hade kunnat identifiera sig med utländska lärare och dessa elever hade varit intresserade av hur lärarna hade till exempel lärt sig svenska. Både eleverna och vuxna i skolan i Boyds studie var oroliga för att utländska lärare skulle bli mobbade på grund av bristfälliga språkkunskaper och språkkunskaperna tänktes påverka mycket om lärare hade problem i klassrumsinteraktion eller inte (Boyd 2004, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 449).

3 MATERIAL OCH METOD

I kapitel 3 redogörs för syftet med denna studie och studiens forskningsfrågor. I detta kapitel presenteras också hur materialet har samlats in och analyserats. Lärarna som deltog i studien presenteras också i detta kapitel.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att få en ökad förståelse för finländska lärares erfarenheter av lärar-elev-interaktionen då de undervisar på sitt L2 i Sverige. Studien fokuserar atmosfären i klassrummet, lärarens sensitivitet, beteendehantering, instruktionsformatet, begreppsutvecklingen och lärarens återkoppling till eleverna. Dessa delområden av lärar-elev-interaktionen baserar sig på modellen Undervisning genom interaktion (se 2.1).

I denna studie tas en närmare titt på om lärarnas bakgrund som utländsk lärare eller möjliga utmaningar med L2 har påverkat atmosfären i klassrummet och om finländska lärare har haft svårigheter att agera och ge stöd på L2 när de har sett att någon elev har till exempel oro över någonting (lärarens sensitivitet).

Syftet med denna studie är också att veta om det är svårare att ta över och ingripa i elevernas störande beteende på L2 (beteendehantering). När det gäller instruktionsformatet är meningen att undersöka om det har tagit mer tid att planera lektioner på L2 och om det är mer utmanande att aktivera eleverna på L2. Syftet är inte att undersöka hur effektiva och intressanta lektioner finländska lärare kan utföra utan hur kunskaperna i svenska har påverkat genomförandet av lektionerna generellt.

I denna studie granskas också om det är utmanande för finländska lärare att använda ämnesspecifikt språk (till exempel begrepp) på svenska i undervisningen (begreppsutvecklingen) och ge återkoppling på elevernas beteende och arbete (lärarens återkoppling till eleverna). Meningen är att veta vilken slags återkoppling (positiv återkoppling eller kritik) har speciellt varit utmanande för finländska lärare att ge till eleverna.

Studie ämnar svara på följande frågor:

1. Hurdana positiva erfarenheter och utmaningar har finländska lärare haft i lärar-elev-interaktionen i skolor i Sverige i fråga om aspekterna emotionellt stöd, klassrumsorganisation och stöd för lärande?
2. Vilka faktorer har påverkat de positiva erfarenheterna och de eventuella utmaningarna i lärar-elev-interaktionen?

3.2 Material

Materialet har samlats in genom halvstrukturerade temaintervjuer. En intervju ger information om ett visst fenomen och informanternas erfarenheter och tankar är i huvudroll (Dufva 2011: 131–132). Eftersom jag studerar speciellt individens erfarenheter (att undervisa på L2 och hur L2-kunskaperna inverkar på interaktionen med eleverna) passar intervjun bra för min studie. Intervjun passar vidare bättre än en enkät om undersökningen handlar om informanternas känslor eller intima ämnen (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35–36, 47). Mina informanter kunde ta upp olika känslor som möjliga språkliga utmaningar har orsakat och hur dessa känslor har påverkat interaktionen med eleverna. Intervjuerna hjälpte mig att tolka känslorna bättre då lärarna kunde fritt berätta om dem. Hirsjärvi och Hurme (2008: 36) uppger att med hjälp av intervjuerna kan informanten också ge exempel som beskriver något fenomen. Dessutom kan deltagandet i en intervju motivera informanterna mer än att fylla in ett frågeformulär (Hirsjärvi & Hurme 2008: 36). Alanen (2011: 160) tillägger att under intervjuerna kan forskaren också lättare be om förtydligandet om man jämför med enkäterna och informanterna kan också uttrycka bättre om de inte förstår någon fråga.

I temaintervjuer koncentrerar forskaren sig på vissa teman och dessa teman påverkar intervjuens upplägg (Hirsjärvi & Hurme 2008: 47–48). De teman som var aktuella i temaintervjun i denna studie är: finländska lärares bakgrund, erfarenheter (både positiva erfarenheter och utmaningar) gällande lärar-elev-interaktionen i Sverige och faktorerna som har påverkat de positiva erfarenheterna och de möjliga utmaningarna. Halvstrukturerade intervjuer innehåller samma frågor till alla informanter och informanterna kan svara fritt på frågorna. I halvstrukturerade intervjuer har forskaren

bestämt intervjufrågorna på förhand men kan forma om till exempel frågornas uttryck under intervjun. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 47–48) Frågorna i temaintervjuerna i denna studie var samma till alla informanter och de var också bestämda på förhand. Frågornas uttryck formades huvudsakligen inte om vid intervjuerna.

Mitt mål var att intervjua 4–5 lärare. Lärarna förutsatts att ha finska som L1 eller känna att finska är deras L1 för man registrerar inte L1 i Sverige. Meningen var också att rekrytera lärare som har bott under 10 år i Sverige. Detta kriterium var inte avgörande för jag antog att individerna kan minnas hur det var när de började jobba i Sverige även om de hade bott en längre tid i Sverige. Det tredje kriteriet var att läraren har utbildat sig till lärare i Finland. Om hen hade utbildat sig i Sverige hade hen möjligtvis känt till det svenska skolsystemet när hen hade börjat jobba i en svensk skola. Utbildningen i Sverige skulle också ha hjälpt läraren att utveckla sina svenskkunskaper före arbetslivet på ett annat sätt än hos en lärare som har avlagt sin lärarexamen på finska. Lärar-elev-interaktion kan också variera i olika länder så det var viktigt att alla informanter hade fått samma grundläggande förståelse för lärar-elev-interaktionen i sin lärarutbildning. Alla slags lärare (förskollärare, grundskollärare, gymnasielärare, folkskollärare, högskolelärare) var välkomna att delta i studien. Undervisningsspråket förutsatts dock att vara svenska så läraren fick inte jobba i en sverigefinsk skola. Det gjorde dock ingenting om hen hade tidigare jobbat eller jobbar numera i sverigefinsk skola om hen ändå har erfarenhet av en svensk skola i Sverige och undervisning på svenska.

Jag intervjuade fem lärare i november 2021. Jag hittade alla lärare via Facebook-grupper för finländare som bor i Sverige. Jag skrev till grupperna om mig själv och min avhandling och förklarade avhandlingens syfte. Åtta personer tog kontakt med mig och berättade om sin utbildning och hur länge och på vilka utbildningsnivåer de jobbade och hade jobbat i Sverige. Jag valde mina informanter bland dem enligt de ovanstående kriterierna. Jag skickade informanterna en forskningsredovisning om studiens syfte, genomförande, etik, informanternas rättigheter och publicering av resultat via e-post. Eftersom forskaren ska dokumentera att de undersökta personerna har velat delta i forskningen, bad jag informanterna om att ge sitt skriftliga samtycke att delta i forskningen (TENK 2019; 9). Jag berättade också om studien muntligt innan jag började genomföra intervjuerna och alla lärare gav ännu muntligt sitt samtycke. Personerna som deltar i studien har en rätt att återkalla sitt beslut att delta i studien när som helst och lärarna i denna studie har också haft denna rätt (TENK 2019; 9). Lärarna kunde också välja intervjuspråket (finska eller svenska) och alla lärare ville bli intervjuade på finska men några använde ibland svenska när de berättade om sina erfarenheter. Det viktigaste för mig var att lärarna kunde uttrycka sig så fritt som möjligt så det gjorde ingenting om lärarna blandade mellan finska och svenska.

Jag genomförde en pilotintervju före de egentliga intervjuerna för att se hur lång tid det tar att genomföra intervjun och om frågorna är förståeliga. De fyra egentliga intervjuerna genomfördes via Google Meet medan en lärare valde att bli intervjuad via ett vanligt telefonsamtal. Intervjuerna spelades in. Tekniska problem togs hänsyn till på så sätt att jag som forskare försäkrade mig om att det säkert fanns tillräckligt med tid för att genomföra intervjuerna. Enligt Tiittula, Rastas och Ruusuvuori (2005: 267) är det utmanande i virtuella intervjuer som görs utan bild att intervjuaren inte kan tolka informanternas gester eller miner och se om situationen är ångestfylld. Å andra sidan kan distans mellan intervjuaren och informanten hjälpa informanten att tala om sina känslor och tankar öppet (Tiittula m.fl. 2005: 267). Mitt forskningsämne kunde väcka känslor hos lärarna för jag visste inte på förhand om till exempel deras interaktion med eleverna hade alltid fungerat bra i Sverige. Via Google Meet kunde jag se lärarnas miner bra och i telefonsamtalet kunde jag också höra om några av mina frågor upplevdes ångestfyllda. Jag fick en sådan uppfattning att alla lärare gärna svarade på frågorna och var ivriga att berätta om sina erfarenheter. Det tog cirka en timme att genomföra en intervju och sammanlagt består materialet av ca fem timmar av intervjudiskussion.

Den halvstrukturerade temaintervjun baserade sig på nedanstående teman:

1. Lärarnas bakgrund (ålder, utbildning, språkkunskaper i andra språk än finska och svenska och hur länge de har jobbat i Sverige) och språkkunskaper i svenska innan de flyttade till Sverige och numera.
2. Interaktionen med eleverna (atmosfär i klassrummet, lärarens sensitivitet, beteendehantering, instruktionsformat, begreppsutveckling och återkoppling) och positiva erfarenheter och eventuella utmaningar i dessa delområden.
3. Faktorerna som har påverkat de positiva erfarenheterna och de eventuella utmaningarna.

Jag började intervjun med lättare öppningsfrågor och efter det ställde jag mer detaljerade huvudfrågor. Jag kombinerade teman två och tre vid intervjutillfället. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2008: 65) är det viktigt att frågorna inte är långa i en distansintervju. Detta tog jag hänsyn till under intervjuerna. Jag talade inte heller hastigt och väntade att lärarna hann svara innan nästa fråga ställdes. Lärarna hade också en möjlighet att tillägga något som de ännu inte hade sagt i slutet av intervjun och de kunde också ta kontakt med mig senare under forskningsprocessen om de hade något att tillägga. Hirsjärvi och Hurme (2008: 36) uppger att ett problem med intervjuer är att forskaren kan få information som inte är relevant för undersökningen. Detta krävde noggrannhet från mig redan när jag intervjuade lärarna. Jag tog hand om att lärarna inte bara tog upp rent pedagogiska aspekter, till exempel hur de lär eleverna för mitt

syfte är inte att undersöka pedagogiska aspekter, utan erfarenheterna gällande lärar-elev-interaktionen och vilka faktorer har inverkat på olika erfarenheter.

Forskaren ska ta hand om att man inte kan identifiera de undersökta personerna (TENK 2019; 8). Därför frågades till exempel inte om lärarnas boendeort i Sverige eller namn på deras arbetsplats. Om lärarna har tagit upp sin boendeort eller till exempel dialekt som talas i deras boendeort i Sverige har jag använt hakparentes [stad] och [dialekt] i citatet. Som pseudonymer används riktiga finska förnamn som ändå inte är lärarnas riktiga namn. Namnen är könsneutrala vilket gör det svårare att identifiera lärarna. Jag själv har förvarat lärarnas personuppgifter och det inspelade materialet. Eftersom personuppgifterna och materialet som inte längre behövs i studien får inte sparas, raderas det inspelade materialet och lärarnas personuppgifter när avhandlingen är publicerad (TENK 2019; 13).

Lärarna som deltog i studien var Caro, Laine, Ruu, Sasa och Tuisku. De har alla finska som L1 och alla har gått både grundskolan och gymnasiet i Finland. Alla hade läst B-svenska i skolan. Lärarnas ålder är mellan 26 och 54 år och genomsnittsåldern är 40 år. Alla lärare i denna studie har en finskspråkig lärarutbildning i Finland och har uteexaminerats mellan år 1998 och 2021. Lärarna hade jobbat som lärare i Sverige mellan tre månader och 10 år. Vid intervjutillfället hade de erfarenheter av undervisningen i grundskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen i Sverige och deras huvudsakliga undervisningsspråk var svenska i Sverige. Om man jämför med Heikkiläs (2020) studie var majoriteten av hennes finländska informanter grundskollärare varav en arbetade i en sverigefinska skola och bara en del av dem hade utbildat sig till lärare i Finland samt en hade arbetat som lärare i Sverige i 30 år. Nedan presenteras lärarna som deltog i denna studie mer detaljerat. I presentationen ingår också deras uppskattning om de egna kunskaperna i svenska när de började arbeta som lärare i Sverige och för tillfället. Det presenteras också vilka andra språk än finska och svenska lärarna kunde vid intervjutillfället men kunskaperna i svenska betonas mer för denna studie gäller svenska språket.

TABELL 1. Lärarnas bakgrundsuppgifter, språkkunskaper i främmande språk och språkkunskaper i svenska i början av lärarkarriären i Sverige och vid intervjutillfället.

	Utbildning	Åldersriktning och arbetserfarenhet som lärare i Sverige	Språkkunskaper förutom finska och svenska.	Erfarenheter av användning av svenska innan lärartjänsten i Sverige	Kunskaper i svenska i början av lärarkarriären i Sverige och för tillfället
Caro	Ämneslärare i svenska som L2, spanska och matematik.	Gymnasiet (undervisning av spanska och matematik), har arbetat som lärare i 10 år i Sverige.	Engelska, spanska, franska och katalanska.	Användning av svenska på universitetskurser och under språk- och lärarpraktiken i Sverige.	Hade en bra grund för svenska innan flyttat till Sverige, tyckte att hans kunskaper i svenska är på infödd nivå i dag.
Laine	Speciallärare	Lågstadiet (specialpedagogik och undervisning av bildkonst), har arbetat som lärare i tre månader i Sverige.	Engelska, tyska, franska och spanska.	Erfarenheter av sommarjobb (under många år) och en kort lärarpraktik i Sverige. Vikariateter av svensklärare i Finland.	Hade en bra grund för svenska, skrivandet var mer spännande i början. Behärskning av terminologi på svenska har utvecklats.
Ruu	Yrkeslärare inom omvårdnad och ämneslärare i filosofi	Kommunal vuxenutbildning (komvux), undervisning av omvårdnad. Har arbetat som lärare i	Engelska	Erfarenheter av sommarjobb (under många år) och utbytesstudier i Sverige.	Hade inte så starka kunskaper i svenska när började sommarjobba i Sverige för första gången. I dag är svenskkunskaperna flytande.

		tre år i Sverige.			
Sasa	Klasslärare	Grundskolan och gymnasiet (undervisning av finska och finska som L2). Har arbetat som lärare i 1,5 år i Sverige.	Engelska, norska, tyska och ryska.	Användning av svenska på arbetsplatsen då och då i Finland. Ingen erfarenhet av undervisning på svenska i Finland.	Kunskaperna i svenska var på grundskolans nivå innan lärartjänsten i Sverige. I dag är svenskkunskaperna flytande.
Tuisku	Klasslärare och speciallärare	Högstadiet (specialpedagogik). Har arbetat som lärare i ca 5 år i Sverige.	Engelska och franska.	Har en tvåspråkig familj (dock själv använder finska hemma). Användning av svenska på arbetsplatsen då och då men ingen erfarenhet av undervisning på svenska i Finland.	Hade en bra grund för svenska innan lärartjänsten i Sverige. I dag kallar hen sig tvåspråkig.

3.3 Analysmetod

Den föreliggande studien är en kvalitativ studie, det vill säga syftet är att förstå ett visst fenomen (hur lärarens L2-kunskaper kan inverka på lärar-elev-interaktionen) och individernas beteende (till exempel hur möjliga utmaningar har påverkat lärarens agerande i klassrummet). Målet är också att förklara faktorer som påverkar fenomenet. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 5.1; Kalaja, Alanen & Dufva 2011: 19–20)

Svaren har analyserats med hjälp av materialbaserad innehållsanalys. Meningen med denna analysmetod är att forskaren skapar en sammanträngd helhetsbild av fenomenet som undersöks (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117). Enligt Miles och Huberman (1994, refererad i Tuomi & Sarajärvi 2018: 122) finns det tre steg i den materialbaserade innehållsanalysen: att reducera, klassificera och abstrahera materialet.

Innan man börjar göra analysen är det väsentligt att bestämma analysenheten. Analysenheten kan vara till exempel ett ord, en sats eller en tankehelhet och själva materialet och forskningens syfte påverkar vilka enheter forskaren väljer. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122) I denna studie var analysenheten lärarnas erfarenheter och tankar om de olika delområdena av modellen Undervisningen genom interaktion.

I den materialbaserade innehållsanalysen transkriberas materialet först och forskaren lämnar bort all sådan information som inte är väsentlig för studien (reducering) (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122–123). Jag började också med att transkribera intervjuerna. Forskningsfrågorna och analysmetoden påverkar hur noggrann transkriberingen bör vara (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 16). Även om jag transkriberade allt som informanterna sade i intervjuerna så noggrant som möjligt var syftet inte att studera hur informanterna uttrycker sig eller talar om ämnet så jag behövde inte ta hänsyn till bland annat informanternas betoningar, röststyrka, pauser eller intonation i transkriberingen (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 16). Det transkriberade materialet är cirka 68 sidor. Efter transkriberingen läste jag igenom informanternas svar och sammanfattade svaren som var relevanta för studiens forskningsfrågor. De sammanfattade svaren fungerade som koder vars mening är kortfattat presentera ursprungliga svarens innehåll (Lundman & Hällgren Graneheim 2008: 163; se tabell 2).

När man har gått igenom hela materialet, börjar man identifiera koder som innehåller likheter och olikheter (klassificering) (Lundman & Hällgren Graneheim 2008: 163; Tuomi & Sarajärvi 2018: 124). Jag färgade koder som innehöll likheter med samma färg och på detta sätt kunde jag också se vilka koder som skilde sig från varandra. Koder som innehåller likheter utgör enhetliga kategorier. När det gäller kategoriernas uppbyggnad kan kategorierna innehålla huvudkategorier och underkategorier. (Lundman & Hällgren Graneheim 2008: 163–164) Några koder i materialet i denna studie fick också underkategorierna men underkategorierna kombinerades till huvudkategorierna.

I det sista skedet av analysen anknyter man teori till kategorierna (abstrahering). I abstraheringen jämför man hela sina resultat med teorier och tidigare forskning och således utgör man nya teoretiska begrepp till ämnet. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 111–113) När jag hade skapat enhetliga kategorier, började jag anknyta till dem teori från tidigare studier och andra verk om lärar-elev-interaktionen och användning av L2 på arbetsplatsen. I tabellen nedan ges exempel på analysprocessen och skapandet av kategorierna i denna studie. Informanternas ursprungliga svar finns inte i tabellen för många svar var väldigt långa utan tabellen innehåller koder, underkategorier och huvudkategorierna.

TABELL 2. Exempel på analysprocessen och kategoriseringen. Tabellen följer Miles och Hubermans (1994) teori om stegen i den materialbaserade innehållsanalysen.

Kod	Underkategori	Huvudkategori
<p>L2-lärarna har kunnat förklara innehållen tydligt och mångsidigt → positiv atmosfär.</p> <p>Lärares svårigheter att uttrycka sig snabbt i konflikt-situationer → utmaningar i beteendehantering.</p>	<p>Språkrelaterade positiva erfarenheter och utmaningar</p>	<p>Språkrelaterade faktorer</p>
<p>Kollegornas stöd → positiv atmosfär.</p> <p>Elevernas utmaningar med talproduktion och lärarens förståelseproblem p.g.a. detta → negativ atmosfär.</p>	<p>Elev- och skolrelaterade positiva erfarenheter och utmaningar</p>	<p>Elev - och skolrelaterade faktorer</p>
<p>Betoningen av demokrati i undervisningen → positiv atmosfär.</p> <p>Elevernas sämre ansvarstagande i Sverige → utmaningar i beteendehantering.</p>	<p>Kulturrelaterade positiva erfarenheter och utmaningar</p>	<p>Kulturrelaterade faktorer</p>

<p>Begreppen i anatomi och fysiologi svåra på L2 p.g.a. det att läraren har utbildat sig i Finland → utmaningar i begreppsutveckling.</p> <p>Begreppen svåra på L2 när ämnet innehåller komplicerade fenomen eller läraren behärskar inte läroämnet → utmaningar i begreppsutveckling.</p>	<p>Ämnes- och utbildningsrelaterade utmaningar</p>	<p>Ämnes- och utbildningsrelaterade faktorer</p>
--	--	--

4 LÄRARNAS ERFARENHETER AV LÄRAR-ELEV-INTERAKTIONEN OCH FAKTORER SOM PÅVERKAR DEM

I detta kapitel redogörs för de erfarenheterna finländska lärare har haft med olika aspekter av lärar-elev-interaktionen och hur deras bakgrund som L2-talare, kunskaper i L2 och andra faktorer har påverkat dem. Resultatet baserar sig på erfarenheter som lärarna tog upp vid intervjuer. I avsnitt 4.1 diskuteras positiva erfarenheter av och utmaningar med emotionellt stöd (atmosfären i klassrummet och lärarens sensitivitet), medan avsnitt 4.2 tar upp positiva erfarenheter av och utmaningar med klassrumsorganisationen (beteendehantering och instruktionsformatet). I avsnitt 4.3 behandlas positiva erfarenheter av och utmaningarna med stödet för lärande (begreppsutvecklingen och lärarens återkoppling). De positiva erfarenheterna och utmaningarna var inte jämnt fördelade mellan de olika delområdena av lärar-elev-interaktionen utan lärarna hade mer positiva erfarenheter än utmaningar av några av dem (t.ex. 4.1.2 och 4.2.2) och mer utmaningar än positiva erfarenheter av andra (t.ex. 4.2.1, 4.3.1 och 4.3.2).

4.1 Emotionellt stöd

Positiv och negativ atmosfär, lärarens sensitivitet och hänsyn till elevers perspektiv hör till emotionellt stöd. I denna studie koncentreras på atmosfären i klassrummet och lärarens sensitivitet och de faktorerna som har påverkat positiva erfarenheter och eventuella utmaningar med dem.

4.1.1 Atmosfär i klassrummet

Alla de intervjuade lärarna använde huvudsakligen positiva uttryck när dem ombads att beskriva atmosfären i klassrummet med tre ord. I tabellen nedan presenteras de positiva adjektiv som lärarna använde för att beskriva atmosfären på sina lektioner.

TABELL 3. Positiva adjektiv hos lärarna om atmosfären i klassrummet.

lugn	tydlig	fokuse- rad	avspänd	entusia- tisk	interak- tiv	profes- sionell	mysig
------	--------	----------------	---------	------------------	-----------------	--------------------	-------

Även om lärarna tog upp många positiva beskrivningar gällande atmosfären i klassrummet, tog de också upp utmaningar i atmosfären. Faktorer som har påverkat både positiva erfarenheter och utmaningar kan indelas i språkrelaterade faktorer, elev-och skolrelaterade faktorer och kulturrelaterade faktorer.

4.1.1.1 Språkrelaterade faktorer

Alla lärare upplevde att deras bakgrund som finländsk lärare inte var ett hinder för atmosfären i klassrummet. Sasa och Tuisku upplevde att många elever som också hade rötter utomlands eller inte heller hade svenska som L1 kunde identifiera sig med dem. I exempel 1 och 2 nedan berättar Sasa och Tuisku hur denna förenande faktor har påverkat positivt atmosfären och elevernas attityder till en lärare som har svenska som L2:

- (1) **Därför att mina elever har finska rötter så jag tror att de ser någonting samma i mig som i sina föräldrar eller i en [mor-eller farförälder] eller i en någon finsk släkting så vi har en länk som förenar oss så den är en gemensam faktor och jag tror att den skapar god atmosfär.** (Sasa)
- (2) **(--)många elever med invandrabakgrund har kanske kunnat uppleva att jag är på samma sida med dem för jag talar inte heller perfekt svenska speciellt uttalet är inte likadant som svenskarnas uttal så de kan kanske identifiera sig med den situationen.** (Tuisku)

I tidigare studier (t.ex. Fridlund 2008: 36; Bigestans 2015: 126–129; Heikkilä 2020: 66) hade utländska lärare haft likadana upplevelser. Heikkilä (2020: 65–67) konstaterar att det att eleverna med invandrabakgrund och deras familjer kan identifiera sig med utländska lärare kan hjälpa bilda troende mellan skolan och familjerna och vara en viktig faktor i integreringen. Eleverna som inte har svenska som L1 kan också få nya synvinklar till inläring av svenska via utländska lärare (Bigestans 2015: 129). Tuisku hade också upplevt att det att hen inte heller talade svenska perfekt hade just lett till det att många elever med invandrabakgrund kunde identifiera sig med hen. Lahtinen

och Rantanen (2019: 114) påpekar att ömsesidig acceptans mellan läraren och eleven skapar känslan av trygghet och påverkar således positivt atmosfären.

Lärarens sätt att kommunicera påverkar mycket atmosfären och den goda atmosfären försäkras elevernas deltagande på lektioner (Lehtinen m.fl. 2016: 10.2; Gamlem 2019: 3–4). Caro och Ruu hade upplevt att deras bakgrund som L2-talare har påverkat det att de kan uttrycka sig tydligt och förklara saker på många olika sätt när de undervisar:

- (3) (--jag skulle säga att **jag själv har lärt mig språket som vuxen i Sverige och jag har också förståelse hur man kan anpassa och förenkla språket** (--). (Ruu)
- (4) (-- då och då använde jag kanske jätte lustiga uttryck men å andra sidan har jag sett det som rikedom(..) **det kan vara bättre att använda omskrivningar för det kan hjälpa många elever att förstå innehållet på olika sätt** om man använder något annat ord än det ordet som alla alltid har använt så det kan öppna dörrar till förståelsen. (Caro)

Ruu tog upp (exempel 3) att hens bakgrund som L2-talare hjälper hen att anpassa och förenkla språket. I exempel 4 tyckte Caro att omskrivningar och olika sätt att förklara saker kan underlätta elevernas förståelse och inläring. Enligt Nissilä, Vaarala och Dufva (2009: 55) kan läraren med konkret språk bättre försäkra sig om eleverna riktigt har förstått. Med klart språk och tydliga material kan läraren också hjälpa eleverna att rikta sin koncentration på det väsentliga och den tydliga kommunikationen hindrar störande beteende på lektionerna (Mitchell 2018: 164; Savolainen, Närhi & Savolainen 2019: 199). Elevernas koncentration och intresse påverkar atmosfären positivt. Om det finns mycket störningar i klassrummet och atmosfären är negativ kan läraren inte ta hänsyn till elevernas känslor och eleverna vill inte delta i undervisningen. (Kautto-Knape 2012: 79; Gamlem 2019: 4)

Tuisku uppgav att hen hade upplevt att användning av slang kan påverka atmosfären positivt för det visar att läraren förstår uttryck som eleverna använder och eleverna tycker att det är roligt att läraren har blivit bekant med ungdomarnas värld. Som sagt tidigare (se 2.2.1) blir atmosfären i klassrummet avslappnad när läraren använder vardagligare språk. Enligt Tuisku behärskar svenska lärare inte så bra slangord och de är inte intresserade av slangen på samma sätt som hen som L2-talare. Nedan finns det Tuiskus exempel gällande användning av slang med eleverna :

- (5) (-- **jag har alltid varit intresserad av förortssvenska och förortsslang och det behärskar jag mycket bättre än största delen av svenska lärare de har inte varit intresserade av det de vet inte så många ord som jag vet det är ett bra sätt att närma sig några elever de ser att jag förstår ord som de använder** (..) **och jag kan skämta** de tycker att det är roligt och de tycker om att någon vet litet vilka ord man använder i slangen. (Tuisku)

Några lärare hade haft erfarenheter av att eleverna hade kommenterat och korrigerat deras uttal och detta hade orsakat olika reaktioner hos lärarna. Nedan finns det Laines och Caros erfarenheter gällande detta:

- (6) **Alla dessa o u y är jätte svåra för finländare att uttala** speciellt om de finns i namnet på någon elev **dem korrigerar eleverna då och då men överraskande litet** för jag förväntade mig att man skulle straffa mig för detta (..) de (elever) är ganska snälla de tycker att det är jätte roligt att korrigera och **sedan frågar jag ibland för eleverna hur böjer eller skriver man detta nu får ni hjälpa jag testat samtidigt era kunskaper i svenska.** (Laine)
- (7) **Jag är jätte nog för både kollegorna och eleverna att man absolut inte får härma mig** och när jag jobbade på den skolan där många talade förortsslang sade jag alltid att om jag kopierade din dialekt skulle jag få sparken det är absolut inte ok (..) sedan här **eftersom man har en olik relation till finländare (..)man har alltid kunnat skratta åt finländare så många fattar inte (--).** (Caro)

Tidigare studier (t.ex. Bigestans 2015: 88) har visat att elevernas kommentarer gällande utländska lärares uttal kan påverka negativt atmosfären. Exempel 6 ovan visar att Laine inte hade förhållit sig negativt till elevernas kommentarer om hans uttal. För Laine hade det speciellt varit utmanande att uttala namn som innehöll vissa ljud men hen tog elevernas korrigeringar som ändå förekom litet emot med humor. Användningen av humorn kan lindra svåra språkliga situationer på arbetsplatsen och L2-talaren kan koncentrera sig på andra saker än språkliga fel då (Kela & Komppa 2013: 186). Atmosfären bibehålls också positiv då.

Caro (exempel 7) i sin tur hade betonat för elever och kollegor att de inte får håna för hans uttal och att härmande är kränkande. Caro funderade på att man i Sverige har en sådan uppfattning att man alltid kan skratta åt finländare och därför förstår man inte att de finskspråkiga kan uppfatta kommentarer gällande uttalet som kränkande. Om samtalspartnern korrigerar L2-talarens tal eller uttal kan L2-talaren förlora sitt ansikte (Norrby & Håkansson 2007: 174). Det kan vara att Caro har upplevt kommentarerna gällande uttalet ansiktshotande. Att förlora ansiktet kan vara en stor sak för utländsk lärare om elevernas attityder också är dåliga och detta syns också som negativ atmosfär (Bigestans 2015: 87–88). Caro tog ändå inte upp att elevernas kommentarer skulle ha försvagat mycket atmosfären i klassrummet.

Sasa och Ruu berättade att deras elever inte hade kommenterat eller korrigerat deras uttal eller språk. Sasas elever hade finska rötter och Ruu hade också studeranden som inte heller hade svenska som L1 och hans studeranden var vuxna så dessa bakgrunds-och åldersfaktorer kunde påverka det varför Sasa och Ruu hade inte fått likadana kommentarer än andra informanter. Det är också vanligt att även om samtalspartnern märker att L2-talaren gör ett fel i sitt språkbruk påpekar hen inte språkliga fel utan låter L2-talaren själv göra korrigeringen (annan-initierad självreparation) (Norrby & Håkansson 2007: 174). Det kan vara att Sasas och Ruus elever har följt den här principen.

4.1.1.2 Elev-och skolrelaterade faktorer

Lärarna tog också upp elevspecifika faktorer som väsentligt påverkade atmosfären i klassrummet. Enligt lärarna påverkade elevernas motivation, mod och ivrighet att lära sig nytt positivt atmosfären. Eleverna i svenska skolor beskrevs huvudsakligen vara tålmodiga när det gällde lärarnas möjliga utmaningar med L2 och detta hade påverkat positivt atmosfären. Majoriteten av lärarna tyckte att eleverna inte hade problem att till exempel förklara till läraren vad något ord betyder eller upprepa vad de hade sagt. Lärare i denna studie funderade på att det att eleverna är vana vid utländska lärare i Sverige kan påverka de positiva attityderna. Finländska lärare i Heikkiläs (2020: 64–65) studie hade också erfarenhet att eleverna i en svenska skola var "kulturellt toleranta" och att det huvudsakligen var lätt att komma in på den svenska skolvärlden och samhället som finländare. Tuisku berättade att eleverna ofta känner igen och gillar det finska sättet att kommunicera. Lärare i denna studie berättade också att eleverna ofta vill visa att de vet att läraren kommer från Finland och de har också visat intresse mot finländsk lärare. Nedan finns det Ruus och Tuiskus exempel gällande dessa erfarenheter :

- (8) de (elever) försöker säga något på finska till mig ofta något får ej övertäckas eller något annat (--) **de på sätt och viss visar att de förstår att jag kommer från Finland** (--). (Ruu)
- (9) (--)**jag har upplevt att det bara är nyttigt att jag är finländare jätte många tycker om finländarna mina elever tycker om min accent och de har sagt att de tycker om mitt sätt att tala och kommunicera** och även om de vet inte så mycket om Finland så speciellt äldre elever känner igen den finska accenten väldigt bra och **de blir intresserade av mig** (--). (Tuisku)

I tidigare studier (Fridlund 2008 : 37; Bigestans 2015 : 86-87; Heikkilä 2020 : 45-46) hade några utländska lärare upplevt att elevernas inlärningsproblem och sociala problem orsakade stress hos lärarna och påverkade negativt atmosfären för lärarna kände sig pedagogiskt och språkligt otillräckliga och några var även rädda för sina elever. Några lärare i denna studie hade upplevt att det är lätt för eleverna som har speciella behov att avreagera sitt illamående på utländska lärare och kommentera deras språkkunskaper:

- (10)(--)**eftersom eleverna hade ADHD och autism var det svårt för någon att utså mitt uttal när det inte gick bra och då kunde de kommentera det och härja om det och vara väldigt osakliga** och säga att åk tillbaka till Finland och sådant (--). (Tuisku)
- (11) (--)**jag har haft en konfliktsituation med eleven den här eleven var väldigt arg och sade till mig att du inte ens kan svenska (..) men det var klart att hen inte mådde bra och det har inte ändrat vår interaktion på något sätt det roade bara mig** jag sade att ja jag inte kan (svenska) det har du helt rätt i. (Laine)

Laine (exempel 11) hade inte blivit sårad över elevens negativa kommentar gällande Laines språkkunskaper och hen hade klarat av den emotionella situationen med

humor. Från Tuiskus exempel (exempel 10) kan man dra slutsatsen att elevernas negativa beteende mot en finländsk lärare hade påverkat negativt atmosfären.

Laine uppgav också att om en elev har utmaningar med talproduktion uppstår det lätt förståelseproblem som kan påverka negativt atmosfären:

- (12) (--)**vi har många elever som har svårigheter med talproduktion det kan vara att det saknas ljud till exempel k så på grund av det att svenska inte är modersmålet så när det saknas många konsonanter i elevens tal kan jag vara att hjälp mig nu förstod jag tyvärr ingenting** jag märker att **det alltid är en besvikelse när man inte förstår** de är också väldigt unga (...) andra barn eller lärare förstår inte heller vad de säger (..) (Laine)

Laine hade märkt att lärarens förståelseproblem kan göra eleven som har problem att producera till exempel vissa ljud besviken men påpekar att även sådana lärare som talar svenska som L1 hade förståelseproblem med dessa elever. Elevens språkliga utmaningar kan leda till det att eleven börjar bete sig negativt men Laine berättade inte att stora beteendeproblem skulle ha uppstått (Kuukka & Agge 2009: 99–100).

Tuisku (exempel 13) hade liknande erfarenheter som Laine gällande elevernas otydliga tal. Tuisku uppgav att elevens otydliga och snabba tal och korta uttryck hade orsakat utmaningar i kommunikationen och påverkat således negativt atmosfären i klassrummet. Hen hade upplevt en snabb talhastighet och en otydlig artikulation som frustrerande. Det att eleven skyllde kommunikationsproblemen på Tuisku påverkade också negativt atmosfären. Enligt Tuisku hade L1-talare också haft svårigheter att förstå denna elevs otydliga artikulation. Det är alltså inte alltid L2-talarens språkkunskaper som påverkar förståelsen utan också hur samtalspartnern uttrycker sig. Detta sammanfattas i Tuiskus exempel nedan:

- (13)**med en elev blev jag frustrerad hen talade väldigt snabbt och otydligt** någon som helst hade svårigheter att förstå hen inte bara jag men hen tyckte att det berodde på det att jag inte kommer från Sverige (--)**det är allra svårast att förstå om eleven är kortfattad och mumlar men det är lättare att förstå sådana elever som använder längre satser (--)**. (Tuisku)

Caro ansåg att elevernas sociala bakgrund och området där skolan ligger på påverkar också atmosfären i klassrummet både positivt och negativt:

- (14)(..)**jag jobbar i centrumet i [stad] mina studeranden kommer in på gymnasiet med höga betyg (..) tidigare jobbade jag på utsatta områden alltså på sämre området och jag strävade efter att skapa en likadan atmosfär (..) nu när omständigheterna är annorlunda finns det inte så många hinder att eget mål (gällande atmosfären) inte skulle förverkligas.** (Caro)

Enligt Caro påverkar elevernas studiemotivation mycket atmosfären men hen hade upplevt att på utsatta områden är det mer utmanande att skapa sådan god atmosfär som hen har i dag på sina lektioner i en skola på ett annat område. Paavola och Talib (2010: 52) anger också att olika områden i Sverige har olika typer av skolor. Det att människor med invandrarbakgrund har flyttat till vissa boendeområden och

urbefolkningen i sin tur har flyttat från dessa områden har påverkat jämställdheten mellan områden. Därför har skolornas inlärningsresultat försämrats och det finns mycket skolor som inte har ett bra rykte. (Paavola & Talib 2010: 52) Sådana här samhälleliga faktorer kan vara orsaken till att Caro har upplevt att atmosfären och studiemotivationen varierar i de skolorna hen har arbetat i.

Sasa (exempel 15) tog upp att det om ämnet är frivilligt eller obligatoriskt kan också påverka elevernas motivation och atmosfären i klassrummet. Hen berättade att finska språket var ett frivilligt och extra ämne för hens elever och ibland verkade det vara så att eleverna inte hade motivation eller energi att studera finska efter skolan. Sasa beskrev att atmosfären krävde att hen uppmuntrade eleverna mer.

(15) Det är kännetecknande att när vi undervisar modersmålet och finska som andraspråk här i Sverige **är det ett extra ämne för våra elever så de har vanligtvis finskans lektion efter skolan så många elever säger att vad ska vi göra här om jag gör dessa uppgifter snabbt kan jag gå hem tidigare och jag orkar inte vara här i dag (--)** hur skulle jag beskriva atmosfären (..) kanske behöver den uppmuntran. (Sasa)

Sasas exempel visar att det inte alltid är lärarspecifika faktorer som kan påverka atmosfären utan också elevernas aktivitet och möjligen tiden på dygnet då lektionen hålls inverkar. I Bigestans (2015: 91) studie hade några lärare också tyckt att det om eleverna gillade något ämne eller inte eller var omotiverade hade inverkan på hur eleverna bedde sig på utländska lärarnas lektioner och hurdan atmosfären var.

När det gäller skolrelaterade faktorer lyfte Tuisku fram att samarbetet med kollegorna och kollegornas stöd hade påverkat positivt atmosfären i klassrummet. Sasa berättade att hen hade varit överraskad över hur öppet hens elever hade talat om sitt personliga liv till hen som ny lärare. Hen funderade på att tidigare lärare säkert hade utgjort en bas för den goda atmosfären och därför kände eleverna förmodligen sig trygga att vara öppna till Sasa. Sasas elevgrupper var också små vilket kunde påverka det att atmosfären var så trygg. Ruu berättade att i läroanstalten där hen jobbade samlades ofta återkoppling från studerandena och studerandena ville gärna ge återkoppling av undervisningen. Från Ruus exempel kunde tolka att denna praxis säkert har påverkat det att lärarna inberäknad Ruu vill satsa på undervisningen och atmosfären för studerandenas nöjdhet är viktig.

4.1.1.3 Kulturrelaterade faktorer

Enligt Ruu påverkade kulturella skillnader också atmosfären i den svenska skolan. Hen beskrev att man betonar demokrati och elevernas delaktighet i svenska skolor. Lärarna i Fridlunds (2008: 35) studie hade också lagt märke till att man löser saker demokratiskt i svenska skolor. Det att studerandena har rätten att påverka till exempel planeringen av kurser står också i läroplanen i Sverige (Runesdotter 2011: 120). Nedan

förklarar Ruu hur hen anser demokrati och elevernas aktiva deltagande i den svenska skolan:

- (16) (--) **här är delaktighet och demokrati de mest centrala begreppen när det gäller hur man borde bemöta människor och hurdana medborgare man uppfostrar så jag agerar ganska demokratiskt i planeringen och genomförandet av undervisningen jag låter studerandena att delta i beslutfattande vi diskuterar i klassrummet att jag har planerat dagens lektion på det här sättet har ni önskemål (..) alltså jag har ständig dialog med studerandena.** (Ruu)

Ruu berättar att hen ständigt har dialog med studerandena och före undervisningen berättar hen om sina planer för dagen för dem och de kan berätta om sina önskemål gällande dagens undervisning. Gamlem (2019: 3) hävdar att sådan här dialog mellan läraren och eleverna försäkrar elevernas autonomi men ger också en sådan uppfattning till eleverna att läraren uppskattar deras åsikter. Detta har en positiv inverkan på atmosfären i klassrummet också. Om läraren kontrollerar för mycket är atmosfären i klassrummet sämre och elevernas autonomi förverkligas inte (Gamlem 2019: 3). Den ständiga dialogen och att förstå studerandenas åsikter och idéer kräver goda språkkunskaper men Ruu tog inte upp att hen skulle ha haft språkliga utmaningar med detta.

4.1.2 Lärarens sensitivitet

Ett av studiens syfte var att ta reda på om svenska språket har orsakat problem för finskspråkiga lärare då de ska fråga om elevernas mående eller ge handledning som svarar på elevernas emotionella behov. Majoriteten av lärare i denna studie hade inte haft utmaningar med detta. Däremot hade till exempel Laine (exempel 17) haft utmaningar då hen skulle stöda eleverna. Utmaningarna hade orsakats av att alla elever inte kände Laine och därför inte ville berätta om sin oro till hen:

- (17)(--) **jag själv har inte upplevt att språket påverkar om jag kan stödja och hjälpa eleven i en svår situation utan det påverkar mer om vi inte känner varandra bra.** (Laine)

Lärarnas tidigare arbetserfarenhet har säkert påverkat mycket varför de har inte haft svårigheter med sensitiva aspekter. Till exempel Ruu (exempel 18 nedan) hade också jobbat på sjukhuset och hen ansåg att det påverkade varför det var inte svårt för hen att fråga studeranden om deras mående eller att ge handledning till dem.

- (18) (..)eftersom jag jobbar på sjukhuset jag sköter människor i palliativ vård och cancerpatienter och alla så det har inte varit utmanande för mig att fråga (--) jag frågar (för studerandet) mår du bra och om de säger att de har det och det säger jag att det lönar sig att fundera på om du orkar studera eller borde du kanske ha en paus från studierna (--) (Ruu)

4.2 Klassrumsorganisation

Klassrumsorganisation består av delområden beteendehantering, instruktionsformat och produktivitet. I denna studie var syftet att granska hur lärarna har upplevt beteendehantering och instruktionsformatet när de undervisar på L2. Vidare redogörs för både positiva erfarenheter och utmaningar gällande beteendehantering och instruktionsformatet.

4.2.1 Beteendehantering

Meningen var att ta reda på om L2 har orsakat problem för finländska lärare att ingripa i elevernas störande beteende i klassrummet. Majoriteten av deltagarna i denna studie hade inte haft problem med beteendehantering på sitt L2. Ruu och Caro upplevde att de inte hade problem att ingripa i elevernas störande beteende eftersom de aldrig hade haft problem att ingripa i sådant beteende och reagerandet var automatiskt. Å andra sidan hade Ruu och Caro vuxna eller nästan vuxna studeranden så det är möjligt att det inte finns så många problem med arbetsron just på komvux eller i gymnasiet. Laine berättade att det tog tid att bli bekant med eleverna och deras bakgrunder hade påverkat arbetsron mer än hens L2-kunskaper. I början hade hen inte kunnat planera sådana lektioner att alla elever kunde hänga med och detta hade orsakat avtagande koncentration hos vissa elever. Några språk- och kulturrelaterade utmaningar togs ändå upp och vidare behandlas dem.

4.2.1.1 Språkrelaterade faktorer

Tuisku (exempel 19) uppgav att det hade varit mer utmanande att reagera snabbt på svenska i konfliktsituationer än det var då hen arbetade på finska:

(19)(..)om eleven har varit väldigt upphetsad och om jag borde reagera på det lika starkt så **mitt temperament fungerar inte på samma sätt på svenska än på finska det är litet svårt för mig att reagera lika snabbt som jag skulle reagera i Finland (-).** (Tuisku)

Några lärare i Bigestans (2015: 85–86) och Heikkiläs (2020: 63) studier hade haft likadana upplevelser som Tuisku. Tuisku hade ändå upplevt att hen hade förändrat sina svårigheter till styrkor. Tuisku berättade vid intervju att i dag kan det vara så att hen är den lugna parten om det uppstår en konfliktsituation med någon elev och hens kollega är mer upprörd. Hen kan förklara och motivera lärarnas synpunkt lugnare för eleven än kollegan som är upprörd. Enligt Lahtinen och Rantanen (2019: 71–72) kan eleverna som har mycket utmaningar i skolan börja berätta öppet om dem eller kommunikationen underlättas annars när läraren visar uppskattning genom att lyssna på

eleverna. Det har sålunda varit viktigt för interaktionen att Tuisku har kunnat utgöra en lugn kommunikation med eleverna.

Caro (exempel 20) hade upplevt att i konfliktsituationer var det utmanande att uttrycka egna känslor på L2 :

- (20) (..)om jag har varit väldigt arg på någon elev eller om vi bråkar med partnern så **då har jag kanske tänkt att om jag bara kunde säga detta på eget modersmål i sådana situationer då jag har varit affektiv har jag velat att meddelandet skulle vara förståeligt** (--). (Caro)

Enligt Caro hade svårigheter att uttrycka känslor försvårat möjligheten att uttrycka sitt budskap på ett förståeligt sätt. I tidigare studier om L2-talare på arbetsplatsen (t.ex. Andersson 2010: 65, 72; Sjöholm 2012: 64) har det också framkommit att det kan vara svårt för L2-talare att uttrycka sina känslor på L2 i olika situationer, inte bara i konfliktsituationer. L2-talaren kan känna att hen inte har tillräckligt omfattande ordförråd för att uttrycka sina känslor (Andersson 2010: 72). Caro hade inte bara haft utmaningar med detta på arbetsplatsen utan också i privatlivet.

Sasa och Caro angav att vissa svårigheter i förståelsen kan orsaka utmaningar i konfliktsituationer. Sasa hade till exempel funderat på om hennes budskap var tydligt och eleverna hade förstått det i sådana situationer:

- (21) **Jag har haft utmaningar att uttrycka mig tydligt** och som jag sade **är jag osäker på om alla har förstått reglerna som jag har velat berätta** och med detta menar jag beteendet på lektionen (--). (Sasa)

Vid intervjun berättade Sasa att hen ändå hade kunnat lösa en sådan situation då hen inte hade varit säker på om någon elev hade förstått hen. Hen hade diskuterat om gemensamma regler med eleven efter lektionen och försäkrat i den lugna situationen att eleven verkligen hade förstått hur man beter sig på lektionerna. Det att läraren vill eleven stanna i klassrummet efter lektionen är ett vanligt sätt på att påminna eleven om reglerna och förväntningarna om beteende. Om läraren inte klarar av preciseringen av reglerna och förväntningarna om beteendet kan lärarens självförtroende sjunka och elevernas beteende kan uppfattas som ångestfyllt. (Kayıkçı 2011: 189) Därför är det viktigt att Sasa har funnit ett sätt att kontrollera elevernas beteende när språket orsakar utmaningar.

Caro i sin tur hade speciellt i början upplevt att skillnaderna i ett finlandssvenskt och rikssvenskt uttal hade orsakat missförstånd när hen hade reagerat spontant i konfliktsituationen :

- (22)(--)när jag hade den praktiken jobbade jag med sådana som inte hade blivit färdiga med studierna på grundskolan alltså de hade ingen skolmotivation så jag minns att **jag ofta kunde spontant befälla jag kunde säga ut (uttalar med u) i stället för ut (uttalar med y) sedan var de att vad sade du.** (Caro)

Caro kom ihåg vid intervju att när hen studerade svenska vid universitet hade man speciellt fokuserat på finlandssvenska uttryck och finlandssvenskt uttal och detta kan ha påverkat varför det hade varit automatiskt för henne att använda finlandssvenska uttryck eller sätt att uttala i början.

4.2.1.2 Kulturrelaterade faktorer

Lärarna tog upp vissa kulturella krockar som hade orsakat utmaningar i beteendehantering. Tuisku ansåg att det fanns skillnader i finländska och svenska ungdomarnas ansvarstagande och detta hade också påverkat negativt kommunikationen:

(23)(--) **det att barnen och ungdomarna skulle ta ansvar när de har gjort någonting sådant ansvarstagande finns inte** och jag jobbade länge som speciallärare i Finland och vi hade strikta regler och system och eleverna berättade huvudsakligen ärligt om de var skyldiga till något så **i Sverige förnekar man** jag har inte gjort någonting eller **de bryr sig inte** du bestämmer inte här mina föräldrar bestämmer och så vidare **i början blev jag kanske litet provocerad jag tyckte att det var jobbigt** (--). (Tuisku)

Tuisku hade erfårit att de unga i svenska skolor inte berättade ärligt om de hade gjort någonting och de ville inte att lärarna ger återkoppling på deras dåliga beteende. Detta hade varit jobbigt att acceptera för hen i början. Enligt Tuisku (exempel 24 nedan) uppskattar man inte om läraren befäller eleverna i den svenska skolan för många känner att det är otrevligt. Hen hade ändå upplevt att det är bra att hen som finländsk lärare vågar säga rakt till eleverna att de inte betar sig väl:

(24) (--) **I Sverige får man inte häva upp sin röst människorna upplever att det är otrevligt** och man försöker undvika det och jag undviker också men när det känns att situationen är okontrollerad eller ett slagsmål är nära någonstans sedan **när man använder den finska kommandorösten säger starkt och betonar litet finskt r så det har effekt när man säger det räcker nu**. (Tuisku)

I tidigare studier (Fridlund 2008: 36–37; Bigestans 2015: 78–79; Heikkilä 2020: 45) har utländska lärare också upplevt den svenska skolkulturen som försiktig och att eleverna har mycket makt. Några av Bigestans (2015: 127–128) informanter ville inte acceptera skillnaderna bland annat i beteendehantering och på grund av dessa skillnader och brister i svenskkunskaper hade många lärare bestämt sig för att jobba på förskolan i stället för grundskolan och gymnasiet. Tuisku hade ändå inte kommit fram till ett likadant radikalt beslut utan hen kunde finna en balans mellan den finländska och svenska skolvärlden. Hen hade lärt sig förstå skillnaderna i den svenska skolkulturen men hen accepterade ändå inte elevernas störande beteende utan agerade på sätt som hen såg som det pedagogiskt bästa sättet.

Å andra sidan hade Laine (exempel 25) upplevt att lärarna i den svenska skolan är striktare i beteendehantering och att lärarnas bestämda agerande har betonats i hens skola. Detta hade överraskat hen.

(25)(..) det var överraskande att **när jag bodde i Finland upplevde jag alltid att svenskarna diskuterar och är mjuka (..) men på vår skola känns det att man även bemötar eleven striktare i vissa fall (..)** på vår skola har man jätte mycket talat om det att man måste markera jätte tydligt att det där inte är okej **man måste vara jätte bestämd och strik (..) i Finland talar man mer om det vad vi ska göra innan situationen blir svår det var en överraskning till mig.**(Laine)

Laine hade upplevt att lärarnas ingripande i konfliktsituationer varierar i Finland och i Sverige. I Finland betonar man enligt hen mer vad läraren borde göra innan konflikt-situationer uppstår. Om lärarna förhåller sig på olika sätt till elevernas störande beteende, inser eleverna inte vad som är acceptabelt beteende (Savolainen m.fl. 2019: 195). Därför är det viktigt att utländska lärare är medvetna om skillnaderna i principerna.

4.2.2 Instruktionsformat

När det gäller instruktionsformatet var syftet att redogöra för om finskspråkiga lärare har upplevt att det har tagit mer tid att planera lektioner på L2 eller om L2 har orsakat utmaningar att aktivera eleverna på lektioner. Vidare redogörs det för om lärarna i denna studie har haft utmaningar med planeringen av lektioner eller aktiveringen av eleverna på L2.

Majoriteten av lärarna tyckte att undervisning på L2 inte hade påverkat tiden som används för planeringen av lektionerna. Ruu berättade att hen får mycket färdigt material av kollegorna och har därför inte behövt använda så mycket tid för planeringen av lektionerna. Tuisku som speciallärare använde andra lärares planer och behövde därför inte planera lektionerna så mycket. Laine (exempel 26) var den enda som tyckte att det hade tagit mer tid att planera lektioner på svenska än på finska för hen ville bli bekanta med de svenskspråkiga begreppen på förhand. Som det konstaterades i avsnitt 2.2.2 visade de tidigare studierna (Suni 2010: 48–49; Bigestens 2015: 87–88, 111–112; Heikkilä 2020: 55–56) att många utländska lärare hade använt mycket tid för både planeringen av lektioner och förberedelsen till evenemang utanför klassrummet (t.ex. föräldramöten) för de ville tänka på förhand hur de skulle uttrycka sig och kunna begrepp som diskuterades på lektionerna. Laine angav också att det tar tid innan man tillägnar sig den svenska läroplanen så det är inte alltid språket som påverkar tiden som används för planeringen:

(26) Ja jag tror att **det tar mer tid eftersom jag måste kolla och fundera på alla begrepp noggrannare än på finska det finns också skillnader i läroplaner** jag måste orientera mig i dem på helt annat sätt(..)(Laine)

Å andra sidan hade Laine inte jobbat så länge som lärare i Sverige (tre månader) om man jämför med de andra informanterna i denna studie så därför kan det vara att hen använder mer tid när det gäller planeringen av lektionerna.

Ingen av lärarna upplevde att aktiveringen av eleverna hade varit utmanande på svenska. Sasa (exempel 27) lyfte fram att det att hens kunskaper i svenska utvecklas

hela tiden påverkar bland annat det att det inte heller finns problem med aktiveringen av eleverna:

(27) (..) **mina språkkunskaper utvecklas hela tiden** även om jag behärskar ett vardagligt språk lär jag mig hela tiden idiom språket som eleverna använder **vilket påverkar allt men jag har inte upplevt motiveringen som utmanande.** (Sasa)

Eftersom lärarna beskrev sina elever bland annat som ivriga och atmosfären beskrevs huvudsakligen vara positiv (se 4.1.1 och 4.1.1.2) har dessa faktorer möjligtvis påverkat mycket det att lärarna inte har haft problem att aktivera elever i den svenska skolan. Kayıkçı (2011: 196) påpekar att om atmosfären i sin tur är dålig och eleven inte tror på sig och sina kunskaper, vill eleven möjligen inte heller delta i olika aktiviteter under lektionerna.

4.3 Stöd för lärande

Begreppsutveckling, lärarens återkoppling, språkmodellering och instruktionsvariation utgör stödet för lärandet i ett klassrum. I denna studie redogörs för lärarnas erfarenheter gällande begreppsutveckling och återkopplingen på L2. I följande kapitel behandlas de positiva erfarenheter och utmaningar som lärarna har haft med begreppsutvecklingen och med att ge återkoppling till eleverna i den svenska skolan och vilka faktorer har påverkat detta.

4.3.1 Begreppsutveckling

Det framkom att alla lärare i denna studie upplevde att undervisningen av ämnesspecifika termer på L2 hade generellt orsakat utmaningar under lärarkarriären i Sverige. Nedan förklaras hurdana kulturellerade och ämnes- och utbildningsrelaterade faktorer som har påverkat lärarnas användning av termer på L2.

4.3.1.1 Kulturellerade faktorer

Caro uppgav att speciellt kulturella skillnader hade påverkat det varför det hade varit svårt att undervisa ämnesterminologi i början. Nedan redogör hen för sina erfarenheter:

(28)(--) **I Sverige är man noggrann om det att man ska säga multiplicera i stället för gånga addera i stället för plussa** och jag tror att det orsakade svårigheter för mig **i början var jag inte alltid så petnog om jag använde ett rätt begrepp och kanske var jag inte heller så noggrann om eleverna använde (ett rätt begrepp)**(--) (Caro)

Caro berättade (exempel 28) att det hade varit utmanande för hen att man är så noga med användningen av korrekta begrepp till exempel i matematiken även om det finns

mer vardagliga synonymer till dessa begrepp. Bigestans (2015: 155–156) informanter hade upplevt att innehåll i läroämnena varierade i Sverige och i deras hemländer och detta hade orsakat utmaningar i undervisningen av terminologi på L2. Caro tog inte upp att innehållen skulle ha varit annorlunda i den svenska skolan men hen upplevde att man betonar olika saker när det gäller kravet på studerandenas kunskaper.

4.3.1.2 Ämnes-och utbildningsrelaterade faktorer

Tuisku och Ruu tog upp att i vissa ämnen är det svårare att förklara begrepp eller berätta spontant om innehållet på L2. Enligt Tuisku är det svårare att förklara spontant på L2 om innehållen i ämnen som historia, biologi, kemi och geografi för de innehåller större och mer komplicerade fenomen. Tuisku (exempel 29 nedan) ansåg att behärskningsnivån av läroämnet också påverkar hur läraren klarar av undervisningen av termer och innehåll på L2. Några av Bigestans (2015 : 113) informanter hade också fått undervisa ämnen som de vanligtvis inte undervisade och det hade varit utmanande för L2-talare att förklara obekanta termer i dessa situationer. Å andra sidan ansåg Tuisku att det kan vara svårt att undervisa ämnen som läraren vanligtvis inte undervisar även på L1 :

(29) (--)**man kan undervisa till exempel matematik ganska bra om man behärskar begreppen och kan förklara sakerna tydligt om man behärskar ämnet men när man har sådana ämnen som historia eller geografi eller biologi eller kemi och man behöver behandla större helheter och mer komplicerade grejer och kunna berätta spontant om någon händelse i världshistoria eller sådant så är det svårare men förstås påverkar det också om du är lärare i det ämnet man kan inte heller förklara det på ett perfekt sätt på finska då.** (Tuisku)

Ruu i sin tur hade haft svårigheter att undervisa på svenska begrepp som hörde till anatomi och fysiologi. Ruu (exempel 30) tyckte att det att hen inte hade utbildat sig i Sverige har speciellt påverkat varför anatomi och fysiologi har varit svårare för hen att undervisa på L2.

(30)(--)**när en kollega ville samarbeta med mig i januari och jag fick kursen om anatomi och fysiologi var problemet att jag själv inte har utbildat mig här och kommer inte från Sverige** så det var ganska stort trick att lära mig människans kropp cirka i ett dygn (--). (Ruu)

Tidigare studier om L2-talare på arbetsplatsen har visat att det är vanligt att L2-talaren har svårigheter med terminologi oberoende av branschen. Till exempel i Anderssons (2010: 68–70) och Sjöholms (2012: 43–45) studie hade utländska sköterskor som använde likadan terminologi på sin arbetsplats som Ruu, också utmaningar med behärskningsnivån av termer på L2. Terminologi till exempel inom vården kan också innehålla mycket förkortningar vilket kan orsaka utmaningar till L2-talare (Kela & Komppa 2011: 176).

4.3.2 Lärarens återkoppling

Ett syfte med studien var att ta reda på lärarnas erfarenheter av att ge återkoppling till elever på svenska. Alla hade haft utmaningar när det gällde återkopplingen på svenska. Laine tyckte att hen inte hade haft problem med muntlig återkoppling utan skriftlig återkoppling var mer utmanande för hen. Några lärare tyckte att det var mer utmanande att ge kritik på L2 än på L1 och några tyckte att det var mer utmanande att ge positiv återkoppling på L2. Nedan diskuteras hurdana kulturrelaterade och språkrelaterade faktorer har inverkat på återkopplingen på L2 och varför kritik och positiv återkoppling har varit svåra att ge på svenska.

4.3.2.1 Kulturrelaterade faktorer

Alla lärare hade upplevt att finländares sätt att uttrycka sig rakt hade orsakat utmaningar när de hade givit återkoppling till elever. Nedan finns det två exempel på detta:

(31) När det gäller kritiken kan eleverna lätt förstå om läraren säger väldigt rakt att läraren är mer missnöjd som hen är i verkligheten och sådana situationer har uppstått att eleverna har tolkat att jag är mer missnöjd som jag är i verkligheten när jag har givit kritik (..) men sedan kan jag använda några förklarande uttryck eller bisatser och med hjälp av dem berättar jag att jag inte är missnöjd med situationen jag vill bara ta upp att man kan göra detta på bättre sätt att man fokuserar sig på klarheten i kommunikationen. (Tuisku)

(32) (--jag minns att jag ibland har sagt högt till exempel att detta är femteklassens matematik ni borde kunna detta sedan har de (studeranden) även gått till klassföreståndare och sagt att (otydligt ord) vår lärare sade sådana här saker högt. (Caro)

Tuisku (exempel 31) uppgav att eleverna kunde missförstå finländska lärares sätt att ge kritik även om kritiken var utvecklande. Caro (exempel 32) hade även upplevt att hans studeranden hade blivit sårade eftersom hen hade givit rak återkoppling. Tuisku berättade att i dag strävar hen efter att vara tydlig i sitt budskap för att eleverna inte ska tänka att hen är helt missnöjd med dem.

Några lärare hade märkt att i svenska skolan framhävs speciellt positiva fraser och ordval i återkopplingen. Nedan finns det exempel på Ruus och Tuiskus uppfattningar om vikten av positiv återkoppling i den svenska skolan och hur detta har påverkat deras språkbruk :

(33)(..) nu måste jag ge återkoppling genom att kärleksbomba genom att berömma alltså alla som vet jätte duktigt det är fantastiskt och det är helt underbart vad ni har gjort och sedan säger man att det är ju bara att utveckla den här biten och här är det lite bristande fakta och så där (..) man stödjer studerandets självförtroende först innan man säger någonting till hen. (Ruu)

(34)(..) som finländare har man vant sig vid det att återkoppling är sådant att det gick helt okej jag kan säga ja men det var helt okej det var helt bra eller någonting sådant men

i Sverige förväntas att man säger toppen kanon så jag stötte på det att några vårdnadshavare ibland trodde att jag var missnöjd med dagen när jag sade det har varit helt okej idag det tog litet tid innan jag insåg att jag inte kan säga helt okej det betyder inte något gott utan mer så där jag själv tänker att det är ett positivt uttryck. (Tuisku)

Ruu och Tuisku hade tränat för att ge positiv återkoppling på svenska. Ruu (exempel 33 ovan) beskrev att det ofta är så att läraren i svenska skolor « kärleksbombar », det vill säga berömmar elever först och sedan ger utvecklande kritik. Tuisku (exempel 34) tog upp att i början hade vårdnadshavare till elever missförstått hens återkoppling eftersom hen inte använde rätta fraser i den positiva återkopplingen. Tuisku hade till exempel uttryckt sig att « dagen har gått helt okej » och även om hen såg detta uttryck som positivt uppfattades återkopplingen inte som positiv av vårdnadshavarna. Dessutom hade Tuisku insett att man använder till exempel fraser «toppen » och «kanon » i den positiva återkopplingen i Sverige. Eftersom L2-talaren inte känner igen andraspråkets pragmatiska principer är det ofta svårt för hen att använda L2 på ett pragmatiskt lämpligt sätt (Norrby & Håkansson 2007 : 153). Peltoniemi (2009 : 159) uppger att L2-talarens fel i L2 kan bero på det att hen följer principer från sitt L1 när hen till exempel skriver eller talar på L2. Tuisku hade stött på detta problem när hen hade använt frasen « helt okej » som missförstods hos vårdnadshavarna.

Ruu (exempel 35) tog också upp att i svenska skolor är det viktigt att använda könsneutrala pronomen i återkopplingen och läraren ska också vara försiktig när det gäller talet om religion och hudfärg :

(35)Det finns kulturella skillnader i det hur man ger återkoppling till människor och hur man bemötar dem i klassrummet (..)det är väldigt sensitivt när det gäller könet etnisitet det tar inte lång tid och man kan inte tala om en man eller en kvinna den är hen (-) man kan inte längre tala om hudfärg och religion är också ett sensitivt ämne. (Ruu)

Fenomen som könsneutralitet är inte ett gammalt fenomen i skolvärlden och sådana här förändringar i principer kan orsaka extra utmaningar till utländska lärare som lär sig nytt om L2 och ett annat samhälle hela tiden (Runesdotter 2011: 126).

Caro och Ruu ansåg att det var mer utmanande för dem att ge positiv återkoppling än kritik på svenska. Caro tyckte att man fokuserade sig på den positiva återkopplingen ganska litet i lärarutbildningen i Finland och därför hade hen fått träna att ge sådan återkoppling till eleverna. Ruu upplevde att betoningen av lärarens positiva återkoppling var utmanande för hen ville vara ärlig till hens studeranden som studerade till närvårdare. Ruu hade upplevt att kollegorna ofta gav en felaktig bild av studerandenas kunskaper till dem. Nedan finns det exempel på Ruus erfarenheter gällande detta :

(36) Jo alla (studeranden) är ungefär överbegåvade men de kan knappt skriva läsa dessa svenska kollegor vissa spelar ännu hårdare deras beröm är helt ofattbara och de svarar inte (studerandenas kunskaper) som finsk lärare är jag mer rå att ge sådan

återkoppling att du borde fortsätta utveckla dina kunskaper annars kan en stor mängd av patienter dö. (Ruu)

Ruu som själv hade jobbat inom vården kände till kraven på den branschen och hen ville inte berömma studerandena för mycket för det fanns en risk att studerandena skulle ha fått en felaktig bild av sina kunskaper. Om sköterskor har språkliga utmaningar med skrivning och läsning, kan det lätt uppstå missförstånd inom vården (Seilonen & Suni 2016: 462). Vid intervjun berättade Ruu att hens studeranden hade under sin praktik förstått att lärarens ärliga återkoppling spelar en stor roll.

4.3.2.2 Språkrelaterade faktorer

Tidigare studier om L2-talare på arbetsplatsen (t.ex. Andersson 2010 : 72 ; Heikkilä 2020 : 54-55) har visat att dialekter kan vara svåra att förstå för L2-talare och använda naturligt i talet. Några lärare i denna studie lyfte också fram att de har haft sådana problem med svenskans dialekter. Å andra sidan hade Tuisku (exempel 37) märkt att dialektala uttryck kan användas i återkopplingen i Sverige och hen hade lärt sig att göra det med sina elever. Hen hade använt dialektala ord till exempel när hen hade berömt eleverna :

(37) Det finns några [dialekt] uttryck vars meningar eller vilka av dem används kunde jag inte veta i början (--). Vissa har jag tillägnat mig **vissa har varit så goda att jag använder dem hela tiden till exempel när jag berömmar gillar jag att använda prefix [dialektalt ord] som betyder jätte [dialektalt uttryck] jätte bra** det minns jag (--). (Tuisku)

Tuisku och Sasa ansåg att det har varit mer utmanande för dem att ge kritik på svenska. Enligt Tuisku och Sasa måste de som L2-talare mer tänka på vilka uttryck de använder när de ger utvecklande kritik för som det konstaterades tidigare (4.3.2.1) kan eleverna missförstå kritiken om läraren inte uttrycker sig på förståeligt sätt eller uttrycker sig för rakt. Sasas exempel nedan sammanfattar denna utmaning :

(38) **Kanske har kritiken varit utmanande för att man kan säga på svenska att det är bra att utveckla det och att det är inte en negativ sak** även om man ska utveckla det **man måste välja ord i den situationen** . (Sasa)

Lehtinen m.fl. (2016: 10.2) poängterar att meningen med lärarens återkoppling inte bara är att eleven förstår det undervisade innehållet djupare utan också att eleven vill fortsätta lära sig mer och delta aktivt. Därför är det ännu viktigare att återkopplingen är förståelig för eleverna.

5 DISKUSSION

Syftet med denna studie var att få en förståelse för de erfarenheter finländska lärare har om lärar-elev-interaktionen i svenska skolor och om de har haft utmaningar med denna interaktion på grund av att de undervisar på sitt L2. Studien har också redogjort för vilka faktorer som har bidragit till positiva erfarenheter och orsakat eventuella utmaningar i användningen av svenska på arbetsplatsen. Studien bygger på modellen Undervisning genom interaktion så att modellens sex olika delområden har använts som grund för datainsamling och analys.

Materialet i studien samlades in med hjälp av halvstrukturerade temaintervjuer av fem lärare som har finska som L1 och som undervisar på sitt L2 i Sverige. Två av lärarna jobbade som speciallärare på grundskolan (Tuisku och Laine) och en undervisade finska språket på grundskolan och på gymnasiet (Sasa). En lärare undervisade matematik och spanska på gymnasiet (Caro) och en arbetade som lärare inom omvårdnad på komvux (Ruu). Alla lärare hade en finsk lärarutbildning och dessa lärare hade jobbat som lärare i Sverige mellan tre månader och tio år vid intervjutillfället. Alla hade läst B-svenska i Finland och många hade använt svenska på arbetslivet eller under studierna innan de började lära i Sverige. Alla tyckte att deras svenskkunskaper hade utvecklats i Sverige och i dag har de flytande kunskaper i svenska. Intervjusvaran analyserades med hjälp av materialbaserad innehållsanalys.

Den första forskningsfrågan var "Hurdana positiva erfarenheter och utmaningar har finländska lärare haft i lärar-elev-interaktionen i skolor i Sverige i fråga om aspekterna emotionellt stöd, klassrumsorganisation och stöd för lärande?". Syftet med studien var också att besvara frågan "Vilka faktorer har påverkat de positiva erfarenheterna och de eventuella utmaningarna i lärar-elev-interaktionen?".

När det gäller emotionellt stöd koncentrerade denna studie på atmosfären i klassrummet och lärarens sensitivitet. Huvudsakligen uppfattade de intervjuade lärarna atmosfären i klassrummet som positiv men de hade också negativa synpunkter på atmosfären. När det gällde lärarnas bakgrund och kunskaper i L2 hade till exempel eleverna med invandrarbakgrund kunnat identifiera sig med de finländska lärarna. Många lärare ansåg att deras bakgrund som L2-talare hjälpte dem att förklara innehållen tydligt och mångsidigt vilket också stödde elevernas inlärning och således positiv atmosfär i klassrummet. Lärarna i denna studie hade också använt i sitt tal slang som var bekant för eleverna i större utsträckning än deras svenska kollegor och detta uppfattades ha skapat en avslappnad atmosfär i klassrummet. Peltoniemi (2009: 158) anger att läraren kan stödja eleverna bättre om hen har kunskaper om olika kulturer. Intresset mot språklig variation inom ett språk (t.ex. slang) hör till detta. Huvudsakligen hade lärarnas bakgrund påverkat positivt atmosfären i klassrummet men till

exempel elevernas kommentarer om uttalet till några lärare hade delvis påverkat atmosfären negativt.

Som tidigare studier (t.ex. Fridlund 2008: 36–37; Bigestans 2015: 78–89) har visat påverkar inte bara utländsk lärares L2-kunskaper atmosfären i klassrummet utan också andra faktorer. Detta framkom också i denna studie. Eleverna i svenska skolor uppfattades huvudsakligen som ivriga, tålmodiga och intresserade av finländska lärare. Atmosfären i klassrummet hade dock påverkats negativt om eleverna hade tunga diagnoser, fysiska utmaningar med talproduktionen eller artikulerade annars otydligt, talade för snabbt, kom från socialt utsatta områden, hade ingen skolmotivation eller var trötta.

Kollegornas stöd, små grupper och det att studerandena till exempel på komvux gav mycket återkoppling om undervisning uppfattades som positiva faktorer när det gäller atmosfären. Om eleven inte uppfattar innehållet eller om läraren inte hinner hjälpa hen på grund av stora grupper, kan eleven känna frustration och atmosfären blir negativ (Kautto-Knape 2012: 74, 77). Enligt Bigestans (2015: 130–131) kan L2-läraren med hjälp av elevernas återkoppling lösa svåra språkliga situationer om det till exempel är svårt för eleverna att förstå läraren. Kollegornas stöd och positiva erfarenheter av interaktionen med dem påverkar inte bara atmosfären positivt utan också lärarens integrering till skolvärlden i ett annat samhälle (Jönsson & Rubinstein Reich 2006 refererad i Boyd & Bredänge 2013: 452).

Skolvärlden i Sverige upplevdes demokratisk av informanterna vilket påverkade positivt atmosfären men betydde också att läraren förväntades ha en ständig dialog med eleverna för att ta hänsyn till deras åsikter. Detta hade ändå inte orsakat språkliga utmaningar. När det gäller lärarens sensitivitet på L2 tyckte lärarna att de hade lyckats med det. Mer utmaningar i stödjandet av elever hade uppstått om läraren och elever inte kände varandra.

När det gäller klassrumsorganisation granskades i denna studie speciellt finländska lärares erfarenheter av beteendehantering och instruktionsformatet. Några hade upplevt att beteendehantering ibland kan vara utmanande på L2. Några i sin tur upplevde att deras beteendehantering är likadan oavsett språket och det hade inte funnits problem på det området. I denna studie som i tidigare studier (Bigestans 2015: 85–86; Heikkilä 2020: 63) kom det fram att det kan vara svårare att visa sina känslor på L2 eller att reagera snabbt i konfliktsituationer. Det kom också fram att det inte hade alltid varit säkert om eleverna hade förstått lärarens budskap i samband med beteendehantering. Skillnaderna i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal hade också lett till förståelseutmaningar i konfliktsituationer.

En del lärare i denna studie upplevde att eleverna i svenska skolor inte tar ansvar och befallningar uppfattas som ett otrevligt sätt att kommunicera. Bigestans (2015: 127–128) fann i sin studie att skillnaderna i skolkulturen och elevernas osakliga

beteende kan leda till att utländska lärare vill byta arbetsplats eller skolstadium. Även om dessa kulturella krockar försvårade kommunikationen tog mina informanter inte upp att de skulle vilja byta arbetsplats. Å andra sidan upplevdes det också att lärarna i de svenska skolorna reagerar mer strikt än lärare i finska skolor i konfliktsituationer och detta hade varit en överraskning till mina informanter.

När det gäller instruktionsformatet togs det en närmare titt på planeringen av lektioner och aktivering av eleverna på L2. Bara en lärare tyckte att det tar mer tid att planera lektioner på L2 än L1. Det att läraren hade på förhand tagit reda på begreppens svenska definitioner och svensk läroplan hade lett till denna upplevelse. I tidigare studier (t.ex. Suni 2010: 48-49; Bigestans 2015: 158; Heikkilä 2020: 55-56) hade många lärare använt mycket tid till att förbereda sig inför lektioner oavsett hur många år de hade jobbat som lärare före karriären i ett annat land. Majoriteten av lärare i denna studie hade en god grund i kunskaperna i svenska vilket möjligtvis påverkade att de inte upplevde att undervisningen på L2 påverkade planeringen av lektioner. Majoriteten hade också bott i Sverige i många år så till exempel läroplanen hade blivit bekant för dem. Några lärare hade också fått färdigt material av kollegorna och speciallärare genomförde ofta andra lärares planer på lektionerna. Aktiveringen av eleverna upplevdes inte som svår för språkkunskaperna i svenska hade utvecklats hela tiden. Delvis kan också en positiv atmosfär i klassrummet ha påverkat detta.

När det gäller stöd för lärande koncentrerade denna studie på lärarnas upplevelser gällande begreppsutveckling och återkoppling till eleverna. Kulturella skillnader hade orsakat utmaningar i undervisning av begrepp. Till exempel upplevde lärarna att det på matematiks lektioner var viktigt att använda rätta termer och vardagligare synonymer kunde inte alltid användas. Det upplevdes vara svårare att förklara innehållet i sådana ämnen som innehåller komplicerade fenomen eller som inte är bekanta för läraren. Det att lärarna inte hade utbildat sig i Sverige påverkade också varför terminologin i vissa ämnen hade varit svårt att undervisa på L2. Eftersom man använder både vardagligt språk och ämnesspecifikt språk i skolan kan redan dessa byten mellan olika typer av språk orsaka utmaningar till lärare som är L2-talare (Kela & Komppa 2011: 182). Möjligtvis hade detta också påverkat varför lärare i denna studie hade i början haft utmaningar med behärsningen av ämnesspecifikt språk.

Majoriteten av de finländska lärarna i denna studie hade också stött på utmaningar med återkoppling. En del tyckte att det var svårare att ge positiv återkoppling på L2 och andra tyckte att kritiken orsakade större problem. Skriftlig återkoppling nämndes också vara utmanande att ge. I återkopplingen hade finländska lärares sätt att uttrycka sig rakt och bristen på kännedom om positiva fraser orsakat missförstånd. En lärare tog också upp att det hade varit utmanande att ta hänsyn till könsneutralitet på svenska i återkopplingen. Det kom också fram att man måste vara försiktig när det gäller talet om religioner och hudfärg. Lärarna hade också börjat använda dialektala

uttryck i återkopplingen till eleverna och detta upplevdes som rikedom i återkopplingen.

Både i positiv återkoppling och kritik hade risken för missförstånd upplevts utmanande. Det fanns också press att kunna ge sanningsenlig återkoppling. Speciellt på komvux där studerandena studerar för att i framtiden arbeta inom vården ville läraren vara noggrann att hen ger en sanningsenlig uppfattning om studerandenas kunskaper till studerandena. Enligt en lärare koncentrerade man sig litet på positiv återkoppling under lärarstudierna och därför hade hen fått träna att ge positiv återkoppling i början av sin lärarkarriär i Sverige.

Det avgick från denna studie att utmaningar med L2 inte hade försvagat kvaliteten av lärar-elev-interaktionen. Lärare i denna studie som många lärare i tidigare studier (t.ex. Boyd 2004, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 450-451; Heikkilä 2020: 64) tog upp att eleverna i svenska skolor är vana vid att alla lärare inte kommer från Sverige eller har svenska som L1 och detta syntes i en bra atmosfär i klassrummet. Positiva erfarenheter av att använda L2 och den goda atmosfären i klassrummet har säkert givit mer säkerhet för de finländska lärarna i denna studie att använda svenska i undervisning. Positiva erfarenheter av L2 kan just uppstå om samtalspartnern, i denna studie elever, förhåller sig positivt till L2-talaren (Scotson 2019: 121). Det verkade vara så att lärarna inte heller hade tagit utmaningar med L2 för seriöst. Kuukka och Agge (2009: 105-106) uppger att om L2-inläraren kan ta sina språkliga fel med humor, är de sannolikt motiverade att utveckla sina kunskaper i L2. Å andra sidan kräver detta att inläraren redan har en god grund i L2 (Kuukka & Agge 2009: 105-106). Majoriteten av lärarna i denna studie hade också en god grund för svenska innan lärartjänsten i Sverige. Det tar tid innan till exempel pragmatiska principer blir naturliga för L2-talare att använda i sitt tal (Norrby & Håkansson 2007: 129-130, 153) och man kan anta från resultaten i denna studie att bland annat dessa principer hade med tiden blivit naturligare att använda för de finländska lärarna. Ökande språkkunskaper har säkert skapat självförtroende när det gäller användningen av L2.

Alla lärare i denna studie hade också studerat olika språk under sitt liv och har troligen alltid varit motiverade att lära sig nya språk. Om inlärningserfarenheter i andra språk har varit positiva har det säkert också påverkat det att lärarna inte har sett utvecklingen och användningen av svenska som ångestfylld (Scotson 2019: 117). Bara en lärare tog upp att hen hade haft svårt att lära sig språk i Finland men i Sverige hade hen varit väldigt motiverad att lära sig svenska. Om man betonar mycket utländska lärares avvikande bakgrunder kan det vara svårt för dem att komma in den nya skolvärlden (Boyd 2004, refererad i Boyd & Bredänge 2013: 451-452). Man kan ändå undvika denna risk genom att se sin avvikande bakgrund som styrka och lärare i denna studie som också lärare i tidigare studier (t.ex. Fridlund 2008: 39-40; Bigestans 2015: 166; Heikkilä 2020: 63-64) hade sett sin bakgrund som styrka i sitt arbete. Lärarna

hade också kunnat förändra språkliga utmaningar till pedagogiska styrkor. Det att läraren vågar ta upp sin bakgrund i klassrummet kräver att atmosfären är trygg och läraren är stolt över sin bakgrund eller skäms inte sina möjligen bristande språkkunskaper (Bigestans 2015: 129).

Antalet informanter i denna studie var fem och de hade olika utbildningar och undervisade elever i olika åldrar och bakgrunder vilket gav några nya synvinklar till ämnet. Ingen av dem var förskollärare. I framtiden kunde forskarna inkludera också förskollärare eftersom deras erfarenheter kan ge nya synvinklar till undervisning och interaktion på L2. I framtiden kunde man också ta med andra delområden av modellen Undervisning genom interaktion om man undersöker utländska lärarnas interaktion med eleverna. I denna studie granskades till exempel inte hur bra L2-läraren kan ta hänsyn till elevernas perspektiv, språkmodellering, instruktionsvariation och produktivitet i klassrumssituationer.

I fråga om genomförandet av studien skulle jag ha kunnat samla lärarnas bakgrundsinformation med hjälp av enkäter för att underlätta transkriberingen av intervjuer men för övrigt var materialinsamlingen sådan att materialet gav mångsidiga svar på forskningsfrågorna. Det är inte bara utbildningsanordnare och lärare som planerar att jobba utomlands i framtiden som kan utnyttja resultaten av denna studie utan också arbetsgivare. Arbetsgivarna kan få mer information om vilka faktorer förutom språket kan påverka kvaliteten av interaktionen och varför. Det är viktigt att förstå att det inte alltid är språket som orsakar utmaningar i interaktionen mellan lärarna och eleverna utan också andra faktorer.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alanen, R. 2011. "Kysely tutkijan työkaluna." I: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura, 146-161.
- Andersson, H. 2010. *Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus*. Fallstudier av andraspråktalare i arbetslivet. Uppsala universitet: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 77. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-130037>
- Bigestans, A. 2015. *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-110842>
- Boyd, S. & Bredänge, G. 2013 (Andra upplagan). "Attityder till brytning. Exemplet utländska lärare i svenska skolor". I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, 437-457.
- Dufva, H. 2011. "Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla". I: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura, 131-146.
- Forskningsetiska delegationen (TENK). 3/2019. *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland*. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf (Hämtad 6.4.2022)
- Fridlund, MA. 2008. "Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet" – En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan. IPD-rapport 2008:11. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göterborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/22979> (Hämtad 2.10.2021)
- Gamlem, S. M. 2019. *Mapping Teaching Through Interactions and Pupils' Learning in Mathematics*. En forskningsartikel i SAGE Journals. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/2158244019861485> (Hämtad 27.9.2021)
- Hamre, B. K., Pianta, R.C., Downer, J. T. , DeCoster, J. & Mashburn, A. J. 6/2013. *Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms*. En forskningsartikel i *The Elementary School Journal* , vol. 113, nr 4 (juli 2013), 461-487. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=psy_fac (Hämtad 27.9.2021)
- Heikkilä, J. 2020. *Lärarna från grannlandet : en studie om finska lärares övergång till och möte med den svenska skolan*. Pro gradu-avhandling. Uleåborg: Humanistiska avdelningen, nordisk filologi vid Uleåborg universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202006112328>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Jönsson, A. & Rubenstein Reich, L. 2006. En yrkesidentitet i förändring? Invandrare lärares möte med den svenska skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11:2, 81-93.

- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. "Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon" I: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura, 8–32.
- Kautto-Knape, E. 2012. "Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria". Doktorsavhandling. Jyväskylä: Institutionen för pedagogik och psykologi, specialpedagogik vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4779-8>
- Kayikçi, K. 2011. "Classroom discipline: Discipline strategies, preventing student misbehaviors and research on student misbehaviors in the classroom". I: R. J. Newley (red.). *Classrooms : management, effectiveness and challenges* (e-Pub-version). Nova Science Publishers.
- Kela, M. & Komppa, J. 2013. Sairaanhoidajan työkieli- yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Tal och Språk*, 31(4), 173–192. [SAIRAANHOITAJAN TYÖKIELI - YLEISKIELTÄ VAI AMMATTIKIELTÄ? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä | Puhe ja kieli \(journal.fi\)](http://www.journal.fi) (Hämtad 30.12.2021)
- Kuukka, I. & Agge, K. 2009. "Vaihtoehtoja erityisopetukselle." I: I. L. Nissilä & H-M. Sarlin (red.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuru: Otava, 99-110.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016 (version 17.7.2017). *Kasvatuspsykologia* (e-Pub-version). PS-kustannus.
- Leiber, I. 2003. *EX CATHEDRA: Instituutio puhuu: saarnan ja opetuspuheen interpersoonallisia piirteitä*. Doktorsavhandling. Uleåborg: Humanistiska fakulteten, Institutionen för finska språket, samiska och logopedi vid Uleåborg universitet. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514272072.pdf> (Hämtad 14.10.2021)
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. 2008. "Kvalitativ innehållsanalys." I: M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (red.) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studenlitteratur, 159-172.
- Läraryrket. 21.3.2017 (senast uppdaterat). *Läraryrket slår hårdast mot utsatta skolor - skillnader i andel behöriga ökar*. En artikel på Läraryrket webbsidor. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/lararbristen-slaar-haardast-mot-utsatta-skolor-skillnader-i-andel-behoriga-okar> (Hämtad 23.9.2021)
- Läraryrket. 17.12.2018 (senast uppdaterat). *Frånvarorapporten- 37 000 lärare är inte i skolan*. En rapport på Läraryrket webbsidor. <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/fraanvarorapporten-37-000-larare-ar-inte-i-skolan> (Hämtad 23.9.2021)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994 (Andra upplagan). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Mitchell, D.R. 2018 (Andra upplagan). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. What really works in special and inclusive education*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009 (Andra upplagan). "Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki." I: L. Nissilä & H-M. Sarlin (red.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuru: Otava, 20-36.

- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund :Studentlitteratur AB
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltoniemi, A. 2009 (Andra upplagan). "Aikuisten maahanmuuttajien tuki" I: L. Nissilä & H-M. Sarlin (red.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuru: Otava, 157-164.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009 (version 4.9.2019). *Kurssi kohti diskurssia* (e-Pub-version). Osuuskunta Vastapaino.
- Ristevirta, J. 2007. "Hei pojat lopettakaas nyt- opettajan työrauhavuorot oppitunnilla." I: L. Tainio (red.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsingfors: Gaudeamus, 241-260.
- Runesdotter, C. 2011. "Mötet med den svenska skolan". I: Å. Cornelius & G. Bredänge (red.). *All världens lärare i Sverige. Utländska Lärares Vidareutbildning*. Västerås: Edita, 115-128.
http://www.su.se/polopoly_fs/1.27193.1319172268!/menu/standard/file/ulv_antologi.pdf (Hämtad 29.11.2021)
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. 2019. "10. Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa." I: I: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (red.). *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Institutionen Niilo Mäki, 194-205.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples : Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 107-129.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Seilonen, M. & Suni, M. 2016. Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin : ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 26, 450-480. <https://doi.org/10.5128/LV26.15>
Estland: Eesti Rakenduslingvistika Uhing.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. 2019. "4. Oppimisen tukeminen." I: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (red.). *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Institutionen Niilo Mäki, 78-98.
- Sjöholm, J. 2012. *Maahanmuuttajahoitajien kokemat kielelliset ongelmat työyksikössä*. Pro gradu-avhandling. Joensuu: humanistiska avdelningen, finska språket vid Östra Finlands universitet. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20120130>
- Skolverket. 2021. *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2020/21*. En promemoria på Skolverkets webbsidor.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning-lasaret-2020-21> (Hämtad 23.9.2021)
- Statistiska centralbyrån (SCB). 3.2.2016. *40 000 lärare arbetar inte med undervisningen*. En statistik på Statistiska centralbyråns webbsidor. <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2016/40-000-larare-arbetar-inte-med-undervisning/> (Hämtad 23.9.2021)
- Suni, M. 2010. "Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa". I: M. Garant & M. Kinnunen (red.). *AFinLA-e Soveltavan*

- kielitieteen tutkimuksia*, 2010/nr 2, 45-58.
<https://journal.fi/afinla/article/view/3875> (Hämtad 27.9.2021)
- Tapiola, P. 3.8.2018. *Opettaja Ann-Sofie Kunell ei saanut vakivirkkaa Suomesta ja muutti Ruotsiin – jossa tarvitaan lähivuosina kymmeniä tuhansia uusia opettajia*. En artikkel i Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10262567> (Hämtad 24.9.2021)
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. "Johdanto". I: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (red.). *Haastattelu – Tutkimus, Tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Osuuskunta Vastapaino, 9-22.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. "Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään –Virtuaalihaastattelun näkökulmia". I: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (red.). *Haastattelu – Tutkimus, Tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Osuuskunta Vastapaino, 264-271.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- van Manen, M. 2016. *The Tone of Teaching: The Language of Pedagogy* (e-Pub-version, andra upplagan). Walnut Creek : Taylor and Francis 2016.

BILAGOR

BILAGA 1

Frågor till temaintervjun.

Informanternas bakgrundsuppgifter

-Minkä ikäinen olet? -Hur gammal är du?

-Mitä kieliä osaat ja miten kuvailisit niiden taitoa? Oletko opiskellut B-ruotsin, joka on ennen aloitettu 7. luokalla vai A-ruotsin, joka on aloitettu jo alakoulussa tai osallistunut kielikylpyyn, joka on alkanut jo päiväkodissa?

Vilka språk kan du och hur skulle du beskriva dina kunskaper i dessa språk? Har du läst B-svenska som man tidigare började läsa på den sjunde klassen eller A-svenska som man har börjat läsa i lågstadiet eller har du deltagit i språkbad på daghemmet?

-Minkä opettajankoulutuksen käynyt ja milloin? Oletko käynyt muita koulutusasteita (peruskoulu, lukio) Suomessa?

Vilken lärarutbildning har du gått? Har du gått grundskolan och gymnasiet i Finland?

-Kuinka kauan olet työskennellyt Ruotsissa?

Hur länge har du jobbat i Sverige?

-Millä koulutusasteella opetat tällä hetkellä ja mitä?

I vilken utbildningsnivå undervisar du numera? Och vilket ämne eller vilka ämnen undervisar du?

-Olitko työskennellyt ruotsinkielisessä koulussa tai päiväkodissa Suomessa ennen Ruotsiin muuttoasi? Oletko osallistunut kielikylpyopetukseen Suomessa? Ovatko sisaruskesi tai lapsesi osallistuneet ruotsinkieliseen kielikylpyyn tai käyneet ruotsinkielistä päiväkotia tai koulua Suomessa?

Hade du jobbat i en svenskspråkig skola eller på ett svenskspråkigt daghem i Finland innan du flyttade till Sverige? Har du som lärare deltagit i språkbadsundervisning? Har dina syskon eller barn deltagit i svenskspråkigt språkbad eller gått svenskspråkigt daghem eller skolan i Finland?

-Miten kuvailisit ruotsin kielen taitoasi aloittaessasi opettajana Ruotsissa?

Hurdana var dina språkkunskaper i svenska när du började jobba som lärare i Sverige?

-Miten kuvailisit ruotsin kielen taitoasi tällä hetkellä?

Hurdana är dina svenskkunskaper i dag?

Interaktion med eleverna: de positiva erfarenheterna och de eventuella utmaningarna i interaktionen och faktorerna som har påverkat de positiva erfarenheterna och de eventuella utmaningarna.

Atmosfären i klassrummet

-Miten kuvailisit tuntiesi ilmapiiriä kolmella sanalla?

Hur skulle du beskriva atmosfären på dina lektioner? Beskriv med tre ord.

-Jos ilmapiiri on ollut positiivinen, niin mitkä asiat ovat siihen mielestäsi vaikuttaneet? Uskotko, että taustasi suomalaisena opettajana on jotenkin vaikuttanut positiivisesti ilmapiiriin?

Om atmosfären har varit positiv så vilka faktorer har enligt dig påverkat det? Tror du att din bakgrund som finländsk lärare har på något sätt påverkat positivt atmosfären?

-Jos ilmapiiri on ollut negatiivinen, niin mistä arvelet sen johtuneen? Uskotko, että taustasi suomalaisena opettajana on vaikuttanut jotenkin negatiiviseen ilmapiiriin?

Om atmosfären har varit negativ så vilka faktorer har påverkat det enligt dig? Tror du att din bakgrund som finländsk lärare har på något sätt påverkat negativ atmosfär?

-Miten oppilaat ottivat sinut vastaan aloittaessa opettajana Ruotsissa? Miten tämä on muuttunut vuosien varrella ja mistä muutokset ovat mahdollisesti johtuneet? Ovatko oppilaat kommentoineet ääntämistäsi, sanavalintojasi tai muuten suomalaista

taustaasi? Miten oppilaat ovat reagoineet, jos et ole heti ymmärtänyt jotain mitä he ovat sanoneet tai kysyneet?

Hur tog eleverna emot dig när du började undervisa i Sverige? Hur har elevernas attityder mot dig förändrats under åren och varför har attityderna möjligen förändrats? Har eleverna kommenterat ditt uttal, ordval eller din bakgrund? Hur har eleverna reagerat om du inte genast har förstått någonting de har sagt eller frågat?

Lärarens sensitivitet

-Oletko kokenut, että ruotsin kieli olisi aiheuttanut haasteita tiedustella oppilaalta hänen huolistaan tai hänen kuulumisiaan? Jos ruotsin kieli on aiheuttanut tässä haasteita, niin miksi arvioit sen aiheuttaneen haasteita? Kerro jokin esimerkki.

Har du upplevt att svenska språket har orsakat utmaningar att fråga för eleverna om deras mående eller oroar? Varför har svenska språket orsakat utmaningar? Ge något exempel.

Beteendehantering

-Onko ruotsin kieli aiheuttanut haasteita häiriköintiin puuttumisessa oppitunneilla tai käyttäytymisodotusten ja sääntöjen selventämisessä Ruotsissa työskennellyn ajan aikana? Millaisia haasteita on syntynyt? Kerro jokin esimerkki. Mitkä kielelliset asiat ovat eniten aiheuttaneet haasteita häiriköintiin puuttumisessa tai käyttäytymisodotusten selventämisessä?

Har det känts att svenska språket har orsakat utmaningar att ingripa i elevernas störande beteende på lektionerna? Eller har det varit utmanande att redogöra för förväntningar gällande beteendet eller regler för eleverna? Hurdana utmaningar har uppstått? Ge ett exempel. Vilka språkliga faktorer har orsakat mest utmaningar i detta område?

Begreppsutvecklingen och instruktionsformatet

Onko käsitteiden ja esimerkkien selittäminen ruotsiksi oppitunneilla ollut missään vaiheessa uraasi Ruotsissa haastavaa? Kuluuko sinulta paljon aikaa siihen, miten selität käsitteet ja esimerkit ruotsiksi? Katsotko, miten käsitteet tai esimerkit on selitetty ruotsiksi oppilaiden kirjoissa? Hyödynnätkö muita kieliä esim. käsitteiden selittämisessä?

Har det varit utmanande att förklara begrepp eller exempel på svenska när du har jobbat i Sverige? Tar det mycket tid när du förklarar begrepp och exempel på svenska? Kollar du hur begreppen eller exemplen har förklarats i elevernas läroböcker? Utnyttjar du andra språk för när du förklarar till exempel begrepp?

-Jos olet opettanut myös suomeksi opettajaurasi aikana, niin oletko huomannut esim. oppituntien suunnitteluun tarvittavassa ajassa muutoksia, jos vertaat opettamista ruotsiksi? Onko ruotsiksi opettaminen vaatinut sinulta enemmän aikaa oppituntien suunnittelussa?

Om du under din karriär har undervisat också på finska så har du märkt förändringar i planeringen av lektionerna i Sverige? Har du upplevt att det tar mer tid att planera lektionerna på svenska än på finska?

Onko oppilaiden aktivoiminen tunneilla muuten ollut haastavaa ruotsiksi? Millaisia kieleen liittyviä haasteita siinä on eniten ollut? Kerro esimerkki.

Har aktiveringen av eleverna annars varit utmanande på svenska? Hurdana språkliga utmaningar har du mest haft? Ge ett exempel.

Onko tunneillasi tiettyjä rutiineja? Kerro esimerkki. Ovatko rutiinit helpottaneet ruotsin käyttöä?

Har du vissa rutiner på dina lektioner? Ge ett exempel. Har rutinerna underlättat användningen av svenska på lektionerna?

-Miten varmistat, että oppilaat ovat ymmärtäneet opetetut asiat? Miten toimit, jos he eivät esim. ymmärrä mitä selität? Kerro esimerkki.

Hur försäkrar du att eleverna har förstått innehållet som du har undervisat? Vad gör du om de inte till exempel förstår vad du förklarar eller berättar? Ge ett exempel.

Lärarens återkoppling till eleverna

-Onko palautteen antaminen oppilaille tuntunut haastavalta ruotsiksi? Jos se on tuntunut haastavalta, niin millaisia haasteita on ollut? Kerro esimerkki.

Har det varit utmanande att ge återkoppling till eleverna på svenska? Om det har känts utmanande så hurdana utmaningar har du haft? Ge ett exempel.

-Kumpi on ollut haastavampaa, antaa positiivista palautetta vai kritiikkiä ruotsiksi? Vai onko molemmissa ollut haasteita?

Har det varit mer utmanande att ge positiv återkoppling eller kritik på svenska? Eller har båda orsakat utmaningar?

Mer om faktorerna som har påverkat erfarenheterna av lärar-elev-interaktionen och undervisningen på L2.

-Oletko kokenut, että ruotsin kielen murteet, puhekieli tai puhenopeus olisivat aiheuttaneet haasteita kommunikaatiossa oppilaiden kanssa? Millaisia haasteita on ollut? Kerro jokin esimerkki.

Har du upplevt att svenskans olika dialekter, talspråk eller talhastighet har orsakat utmaningar i kommunikationen med eleverna? Hurdana utmaningar har du haft? Ge ett exempel.

-Oletko kokenut, että kulttuuriin liittyvät erot olisivat vaikuttaneet mahdollisiin kommunikaatio-ongelmiin? Jos kulttuurierot ovat vaikuttaneet, niin voisitko kertoa miten ne ovat vaikuttaneet? Kerro jokin esimerkki.

Har du upplevt att kulturella skillnader har påverkat möjliga problem i kommunikationen? Om de har påverkat så skulle du berätta hur de har påverkat?

BILAGA 2

Informanternas originella citat på finska.

- (1) Just sen takia että mun oppilaille on suomalaisia juuria niin mä luulen että mussa on jotakin samaa mitä ne näkee omista vanhemmissa tai [isovanhempi] tai jossakin Suomen sukulaisessa niin on meillä linkki mikä meitä yhdistää niin se on meille yhteinen tekijä ja mä luulen että se luo ainakin semmosta hyvää ilmapiiriä. (Sasa)
- (2) (--)-moni maahanmuuttajataustainen oppilas on voinu ehkä jollain tavalla kokee sen et mä oon samalla puolella heidän kanssaan siinä mielessä et mäkään en puhu täydellistä ruotsia varsinkaan ääntäminen ei ole samanlaista kuin ruotsalaisten ääntäminen niin ehkä ne pystyy samaistumaan vähän siihen tilanteeseen kanssa. (Tuisku)
- (3) (--)-mä sanoisin että kun mä oon itse opiskellu kielen aikuisena Ruotsissa ja mulla on ymmärrys myös siitä että miten sitä kieltä voi anpassata ja miten sitä voi yksinkertastaa (--). (Ruu)
- (4) (--)-kyl sitä välillä ehkä käytti jotain tosi hassuja ilmaisuja mut mä oon toisaalta aatellu sen sellasena rikedomina (..) se saattaa olla parempikin et käyttää jotain kiertoilmasuja sit se saattaa auttaa monia oppilaita ymmärtämään niitä asioita eri tavalla et jos käyttääkin jotain muuta sanaa kuin sitä mitä kaikki on aina käyttäny nii se voi ehkä luoda vähän ovia siihen ymmärrykseenkin. (Caro)
- (5) (--)-mä oon aina ollu vähän kiinnostunu tost lähiöruotsista ja lähiöslangista ja se on semmonen mitä mä hallitsen paljon paremmin kuin mitä suurin osa ruotsalaisista opettajista niitä ei oo kiinnostanu se he ei tiedä läheskään niin paljon sanoja mitä mä tiedän se on hyvä lähestymistapa joihinkin oppilaisiin et ne näkee et mä ymmärrän niitten käyttämät sanat (..) ja mä osaan heittää vitsiä niitten mielestä se on hauskaa ja ne tykkää siitä että joku on vähän kartalla siitä mitä sanoja slangissa käytetään. (Tuisku)
- (6) Kaikki nää tietysti o u y tosi vaikeita suomalaisella osumaan oikein varsinkin jos ne sattuu olemaan jonkun nimessä että niitä oppilaat tietysti korjaa ja välillä puheessakin mut yllättävän vähän koska mä ootin että joutuis tavallaan roviolle näistä (..) aika kilttejä ne on niistä on ollu tosi hauskaa sillon kun pääsee korjaamaan ja sit mä myös kysyn oppilailta välillä mitenkäs tää tavutetaan tai kirjoitetaan nyt saatte auttaa mä testaan teidän ruotsin kielen taitoo samalla. (Laine)
- (7) Mä oon siitä sekä kollegoille että oppilaille helvetin tarkka että mua ei missään tapauksessa saa matkia ja mä sanon sen aina mun oppilaille varsinkin sillon kun mä olin töissä siellä missä moni puhu sellasta förortsslangia niin mä sanoin aina jos mä alkaisin kopioimaan sun dialektia niin mä saisin potkut et se ei oo mitenkää ok (..) sitten täällä on koska suomalaisiin on erilainen suhde (..) et koska suomalaisille saa aina nauraa ja suomalaisille on aina saanu nauraa nii moni ei tajuu (--). (Caro)
- (8) ne yrittää sanoo mulle jotain suomeks usein jotain ei saa peittää tai jotain muuta (--)-ne tavallaan tuo ilmi sen et ne ymmärtää et mä oon Suomesta (--). (Ruu)
- (9) (--)-mä oon kokenu et siit on pelkästään hyötyy et mä oon suomalainen hirveen moni tykkää suomalaisista mun oppilaat tykkää mun aksentista ja ne sanonu et ne tykkää mun tavasta puhua ja kommunikoida ja vaikkei niillä oo niin kauheesti tietoo Suomesta niin ne isommat oppilaat varsinkin erittäin hyvin tunnistaa et se on just suomalainen aksentti ja ne tulee kiinnostuneiks musta (--). (Tuisku)

- (10) (--)-koska siinä oli ADHD:ta ja autismia jonkun oli vähän vaikeeta sietää mun ääntämistä sillo kun meni huonosti ja silloin ne saatto kommentoida sitä ja raivota siitä asiasta ja olla tosi epäasiallisii sen suhteen ja toivottaa et painu takasin Suomeen ja semmosta(--)
(Tuisku)
- (11) (--)-mulla on ollu yks semmonen konfliktitilanne oppilaan kanssa missä tää oppilas oli tosi pahalla päällä se heitti mulle sä et ees osaa ruotsia et (..) mut siis oli selkeet et hänellä oli tosi paha olla eikä se oo meidän vuorovaikutussuhdetta muuttanu millään lailla mua lähinnä se nauratti siihen sanoin sille en osakaan et siinä oot ihan oikeessa. (Laine)
- (12)(--)-meillä on koulussa monta oppilasta jolla on puheen tuottamisen vaikeuksia just ääntämisen kannalta et puuttuu äänneitä vaikka k nii heidän kanssaan välillä et just sen takii kun ei oo oma äidinkieli nii sitten kun puuttuu paljon konsonantteja oppilaalta ja on puhevaikeutta niin tulee et apua et nyt mä en valitettavasti kerenny yhtään mukaan kyllähän sen huomaa he ovat myös hyvin pieniä et onhan se aina pettymys kun ei ymmärrä (..) myös toiset lapset ei ymmärrä mitä he sanovat tai opettajat (..) (Laine)
- (13) siin tuli varsinkin yhen kaverin kohalla sellasta turhautumista hän puhui erittäin nopeesti ja erittäin epäselvästi häntä oli vaikea ymmärtää ihan kenen tahansa ei pelkästään mun mut hän pisti helposti sen helposti sen piikkiin et mä en oo ruotsalainen (--)- kaikkein vaikeinta on ymmärtää jos on oppilas joka on tosi lyhytsananen ja mumisee mut semmoset oppilaat ketkä puhuu pidempiä lauseita nii niistä saa helpommin kiinni mikä on sen asian yhteys (--). (Tuisku)
- (14)(..)-mä oon töissä [kaupunki] keskustassa et mun oppilaat tulee korkeilla arvosanoilla sisälle (..) mä oon sitä ennen ollu töissä sellasessa utsatta områdeten siis vähän huonomalla alueella ja kyl mä sielläkin pyrin juurikin samaan ilmapiiriin (..) nyt ku olosuhteet on niin erilaiset nii tavallaan ei oo niin paljon esteitä siihen että se oma pyrkimys ei tulis valmiiks. (Caro)
- (15)Yks tällöinen tunnusomainen kun me opetetaan äidinkieltä ja suomea toisena kielenä täällä Ruotsissa hyvin semmonen ylimääräinen oppiaine näille meidän oppilaille niin yleensä on koulun jälkeen ne tulee sinne suomen kielen opetukseen niin se on monesti oppilaille semmonen että mitä me tehdään täällä jos mä teen nää äkkiä niin pääsenkö mä sitten aikasemmin ja mä en oikein jaksais olla täällä tänään (--)- miten tuon (ilmapiiri) kuvailis (..) ehkä tsemppausta tarvitseva. (Sasa)
- (16)(--)-täällä delaktighet och demokrati on tavallaan ne keskeiset käsitteet siitä et miten ihmisiä kohdellaan ja minkälaisia kansalaisia kasvatetaan opetuksen ja kasvatuksen kautta niin mä periaatteessa myös opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mä toimin aika demokraattisesti ja annan oppilaiden itse tulla mukaan päätöksentekoon suunnitteluun ja osallistuu siihen että me luokassa keskustellaan että että mä oon ajatellu tän päivän vetää näin ja onks teillä jotain toiveita (..) eli mä oon jatkuvassa dialogissa opiskelijoiden kanssa. (Ruu)
- (17)(--)- mä en oo kokenu ite ainakaan että se ois ollu siitä kielestä niinkään kiinni et ei pystyis olemaan tueks tai sitten auttamaan oppilasta siinä hankalassa tilanteessa vaan enemmänkin siitä sitten et ei ehkä tunneta toisiamme kunnolla. (Laine)
- (18)(..)-koska mä teen sairaalassa töitä mä hoidan kuolevia ja syöpäpotilaita ja kaikkia niin mulle ehkä kysyminen (ei ole ollut haastavaa)(--)- mä sanon et voitsä hyvin ja sitten jos ne sanoo on sitä ja tätä ja tota sit mä sanon nyt kannattaa miettiä et onko voimavaroja opiskella vai pitäskö ehkä pitää taukoo(--)- (Ruu)
- (19)(..)-semmosii tilanteita lähinnä et jos oppilas on kauheen kiihtynees mielentilassa ja jos itte pitäis siihen vastata yhtä painokkaasti tai muuta niin mun temperamentti ei toimi ruotsiks samalla tavalla kuin suomeks et mun vähän vaikeeta nopeesti reagoida samalla tavalla miten mä reagoisin Suomessa (--). (Tuisku)

- (20)(..)jos on ollu tosi vihanen jollekin oppilaalle nii ehkä silloin on käynyt mielessä sellanen ajatus mitä voi käydä joskus jos vaikka puolisonkin kaa tapellaan että nytku vaan sais omalla äidinkielellään vain sanoa tämän asian semmosis tilanteis kun on jotenkin niin affektiivinen että nyt haluis vaan sanoo tän et viesti menis vaan perille (--). (Caro)
- (21)On ollu joo haasteita siinä että pystyi ilmaisemaan itseensä selkeästi ja se on taas se sama mikä tosiaan jo mainitsin se oma epävarmuus että onko kaikki ymmärtänyt säännöt nyt niinkun mä oon halunnu kertoa ja mä tarkoitan että ne on semmosia tunneilla käyttäytymisasiota (--). (Sasa)
- (22)(--)siinä mun harkassa mä esimerkiksi tein töitä sellasten kaa jotka ei ollu päässyt peruskoulusta ulos elikkä ne oli semmosia joilla ei ollu minkäänlaista koulumotivaatioo niin mä muistan et siellä saatto aika usein spontaanisti kommentaa silloin saatto sanoo ut (lasuu u :lla) sen sijaan et sanois ut (lausuu y :llä) sit ne saatto olla sillee mitä sä sanoit. (Caro)
- (23)(--)semmonen että lapset ja nuoret ottas vastuun siitä kun ne on tehnyt jotain nii semmosta vastuunottoo ei oo ja mä niin pitkään tein erityisluokissa töitä Suomessa ja meillä oli tiukat säännöt ja systeemit ja oppilaatkin kyl ne pääsääntöisesti rehellisesti kertoivat jos olivat syyllisiä johonkin tai muuhun niin Ruotsissa pikemminkin kiistetään en se ollut minä tai sitten ei kiinnostakaan ei ne välitä siitä sä et päätä sä et määrää täällä mun vanhemmat määrää ja niin eespäin alussa ehkä vähän provosoiduin siitä se tuntuu mun mielest vähän raskaalta (--)(Tuisku)
- (24)(--)Ruotsissa ei sais oikein korottaa ääntä siis ihmiset kokee se on epämiellyttävää ja sitä yritetään välttää ja mäkin vältän sitä mut sitku tulee oikeesti semmonen tilanne et tuntuu et mopo karkaa käsistä ihan kokonaan tai meinaa tulla joku tappelu jossain sitku ottaa semmosen suomalaisen kommentoäineen siihen sanoo painokkaasti ja vielä vähän suomalaista ärrää korostaen nii kyllä se tehoaa kun sanoo det räcker nu. (Tuisku)
- (25)(..) mut yllätti täällä se et mä oon kokenu aina kun asu Suomessa et ruotsalaiset diskuteeraa ja on pehmeitä (..)mut meidän koulussa tuntuu et tiettyihin oppilaan kohtaamisiin liittyviin asioihin et on jopa vähän tiukempaa (..)meidän koulussa on hyvin paljon puhuttu siitä että man måste markera jätte tydligt att det där inte är okej pitää olla tosi päättäväinen ja tiukka (..)enemmänkin Suomessa puhutaan siitä et mitä me tehdään ennen kuin tää homma eskaloituu et se oli yllätys itelle. (Laine)
- (26)Joo kyllä uskon että kuluu enemmän aikaa koska just kaikki ne käsitteet sun muut mun pitää kattoo etukäteen ja pureskella tarkemmin mitä sit suomeks tarvii sit on tietty se et onhan opetussuunnitelmaerot sun muut niin niihin on perehdyttävä ihan eri lailla (..) (Laine)
- (27)(..)mun oma kielitaito karttuu niin tavallaan vaikka on arkikieli hallinnassa niin oppii paljon koko ajan lisää sanontoja koululaisten kieltä niin sanotusti mitkä vaikuttaa oikeestaan ihan kaikkeen mutta en oo kokenu sitä motivoimista mitenkään (som utmanande). (Sasa)
- (28)(--)Ruotsissa ollaan tarkkoja siitä et pitää sanoa multiplicera sen sijaan et sanoisi gånga addera sen sijaan et sanois plussa ja sit mä luulen et se tuotti mulle alkuun vaikeuksia mä en ollu niin petnoga sen kanssa et käytinkö mä ihan oikeeta begreppiä ite aina ja ehkä en myöskään samalla tavalla ollu niin tarkka siitä että et käyttikö oppilaat (--)(Caro)
- (29)(--)esimerkiks matematiikkaa pystyy opettamaan aika hyvinkin jos on käsitteet hallussa ja osaa vaan selkeesti selittää asiat jos on kuitenkin aineen hallintaa kohdillaan mut sit kun mennään semmosiin aineisiin kuin historia tai maantieto tai biologia tai kemia mis joutuu käsittelemään isompia kokonaisuuksia ja monimutkaisia juttuja osata kertoo spontaanisti jostain maailmanhistorian tapahtumista tai tällaisista nii menee tietysti paljon vaikeemmaks mut tottakai siihen vaikuttaa myös se jos ei oo just sen aineen

opettaja nii ei sitä asiaa osaa ehkä suomekskaan selittää sitä asiaa välttämättä täydellisellä tavalla. (Tuisku)

- (30)(--)-mut sit kun tammikuussa yks kollega halus tehdä mun kanssa töitä ja mä sain sit sen kurssin joka oli anatomia fysiologia sen kanssa niin se ongelma oli se että et ku mä en oo itsekään opiskellu mitään ammattia täällä ja en oo ruotsinkielinen niin siis ihmisen elimistön opetteleminen ihan noin vuorokaudessa oli aika kova temppu(--). (Ruu)
- (31)Kritiitinkin antamisesta voi helposti ymmärtää jos sanoo kauheen suorasti et on tyytymättömämpi mitä oikeesti onkaan ja sellasii tilanteita on jonkin verran voinu olla et on tulkittu et mä oon kauheen tyytymätön kun mä oon antanu jotain kritiikkiä (..) mut sit mä voin käyttää jotain selventäviä ilmaisuja tai sivulauseita jolla mä kerron et tää ei tarkoita et mä oon tyytymätön tähän tilanteeseen vaan et mä vaan haluan tuoda esiin et tän voi tehdä vielä paremmalla tavalla et keskittyny viestinnän selkeyteen. (Tuisku)
- (32)(--)-joskus oikein muistan jos mä oon saattanu sanoa ääneen oppilaille vaikka että tää on ihan vitosluokan matikkaa et kyl tää teidän pitäis osata sit ne on menny jopa luokanvalvojalle sanomaan et (otydligt ord) meidän opettaja sano tällasii asioita ääneen. (Caro)
- (33)(..) nyt mä joudun tekee rakkauspommitamisen sellasen helskutin kehumisen kautta eli täällä on tavallaan kulttuurisesti se että alla som vet jätte duktigt det är fantastiskt och det är helt underbart vad ni har gjort sit se sanotaan siellä jossakin että det är ju bara att utveckla den här biten och här är det lite bristande fakta och så där (..) et se opiskelijan itsetunto tuetaan ensin ennen kuin sille sanotaan mitään. (Ruu)
- (34)(..)suomalaisena on tottunu siihen että palautteenanto on helposti sitä että se meni ihan hyvin mä voin sanoa et ja men det var helt okej det var bra eller tai jotain vastaavaa mut Ruotsis odotetaan et pitää sanoa toppen kanon tai jotain tällaista niin sillon mä törmäsin siihen että jotkut huoltajatkin joskus luuli kun mä niille kerroin mä sanoin men det har varit helt okej idag ja sit ne luuli et mä olin tyytymätön siihen päivään mulla meni vähän aikaa tajuta se en mä voi sanoa et se on helt okej helt okej ei tarkoita mitään kauheen hyvää Ruotsissa vaan se se tarkoittaa et se oli vähän så där kun taas mä itte nään sen et se oli ihan ok päivä niin mä nään et se on positiivinen ilmaisu (--).(Tuisku)
- (35)Kulttuurieroja on nimenomaan miten ihmisille annetaan palautetta ja miten niitä kohdellaan siel luokassa (..) mikä on hirveen oleellinen asia et tääl on tavallaan hirveen sensitiivistä sukupuolen etnisiteetin suhteen täällä ei enää saa esimerkiks kohta puhua onko mies vai nainen se on hen (..)ei voi ihonväristä enää puhua uskontokin on vähän semmonen arka asia(--). (Ruu)
- (36)Joo kaikki (opiskelijat) on ylilahjakkaita suunnilleen mut ne oikeesti hädin tuskin osaa kirjottaa lukee nää ruotsalaiset kollegat osahan vetää niistä vielä kovempaa teatterii sillee et niitten ylisanat on jotain aivan käsittämättömiä ja ne ei vastaa mitenkään sit suomalaisena opettajana mä oon ehkä aika paljon raaempi antamaan sellasta että tässä asiassa nyt kannattas jatkaa kehittymistä et muuten voi olla potilaat lähtee kuolee aika ihan suurina määrinä. (Ruu)
- (37)jonkun verran on tietty [murre] ilmaisuja on mitä ei tietenkään voinu aluks tietää mitä ne tarkoittaa tai mitä käytetään (--)-tietyt taas mä oon omaksunu tietyt on ollu niin hyviä et mä käytän niitä koko ajan just esimerkiks jos kehuu niin se että mä tykkään käyttää etuliitettä [muresana] mikä tarkoittaa tosi [murreilmaisu] tosi hyvä se on jotenkin tarttunu mun päähän (--). (Tuisku)
- (38)No ehkä siinä kritiikin antamisessa (on ollut haasteita) että sen osaa sanoa nimenomaan ruotsiksi että osaa se on hyvä kehityskohde ettei tavallaan oo mikään semmonen valtava negatiivinen asia vaikka se onkin se kehitettävä asia niin siinä saa valita niitä sanoja. (Sasa)

