

På tal om svenskan

Inblickar i svenskundervisningen och -inlärningen i 2020-talets Finland

Redigerad av Johanna Koivisto

Seriens huvudredaktörer

Eliisa Pitkäsalo
Johanna Koivisto

Seriens redaktionsråd

Soili Hakulinen
Anne Ketola
Zea Kingelin-Orrenmaa
Dinah Krenzler-Behm
Unni Leino
Olga Nenonen

Omslag

Johanna Koivisto

ISBN 978-952-03-1412-5

ISSN 2242-8887 (Tampere Studies in Language, Translation and Literature: B7)

Tammerfors universitet 2019

Innehåll

Förord	5
Inledning Johanna Koivisto	6
DEL I TIDIGARELÄGGNINGEN AV DEN OBLIGATORISKA SVENSKUNDERVISNINGEN	14
Vad tycker svensklärare om tidigareläggningen av den obligatoriska svenskundervisningen? En jämförande studie av sjätte- och sjundeklassares svenskundervisning i den finska grundskolan Mira Peltonen	15
Att lära sig svenska eller att bli undervisad i språket? Sjätteklassares och lärares uppfattningar om aktörskap i svenskinläringen Sini souru	41
DEL II SVENSKLÄRAREN I SITT YRKE	79
Tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent? Blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter Kaisu Kalliomäki	80
Svenskläraren – vir bónus dicéndi perítus? En fallstudie om svensklärarnas undervisning på gymnasienivå ur en retorisk synvinkel Oskar Muurinen	124
DEL III SVENSKUNDERVISNINGEN UR STUDERANDES OCH ELEVERS SYNVINKEL	159
Svenskundervisning på svenska? Studerandes uppfattningar om målspråksanvändningen på svensklektioner Nelli Nyström	160
”Det är svårt men intressant” Elevernas motivation för och attityder till svenska språket i en finsk högstadieskola Jenni Tammela	196
DEL IV OM UNDERVISNINGSSINNEHÅLL OCH LÄROMEDEL	217
Hon stannar hemma och han blir chef Könsroller i grammatikbäckers exempelménningar från 1920 till 2010 Heidi Aronen	218
Öppna boken, öppna munnen – öppna ögonen! En livsvärldsfenomenologisk studie i finskspråkiga gymnasisters upplevelser av att läsa skönlitteratur och diskutera texterna enligt lässtrategier Eija Heikkala	245

DEL V TVÅSPRÅKIGHETEN I UNDERVISNINGEN	283
Maktspelet kring tvåspråkiga skolor En kritisk diskursanalys av insändartexter om tvåspråkiga skolor i två finlandssvenska dagstidningar	284
Rebecca borg	
Finlandssvensk modersmålsundervisning, tvåspråkig eller inte? En jämförande undersökning av modersmålsundervisningen i två svenska skolor belägna i olika språkomgivningar	309
Sara Kerke	
Skribenter	329
Abstracts in English	331

Förord

I studieinriktningen i nordiska språk vid Tammerfors universitet siktar en stor del av studerandena mot språkläraryrket och inkluderar lärarens pedagogiska studier i sin examen. Det pedagogiska intresset syns även på kurserna i vetenskapligt skrivande och i kandidat- och magisterseminarier när studerandena väljer språkpedagogiska eller språkdidaktiska avhandlingsämnen som handlar om svenskundervisningen i Finland. Under läsåren 2016–2017 och 2017–2018 producerades det flera intressanta och aktuella avhandlingar kring ämnesområdet på både kandidat- och magisternivå, vilket ledde till en idé om en publikation där svenskundervisningen skulle behandlas ur olika synvinklar. Denna antologi är ett resultat av det gemensamma bokprojektet med studerandena.

Syftet med projektet har varit att ta studerandena med i den forskning som drivs inom nordistiken och låta dem bekanta sig med såväl det akademiska skrivandet på högre nivå som med utarbetandet av en vetenskaplig antologi. I och med att utbildningen och språkundervisningen i dag ger upphov till både stora frågor och kritiska samtal, bidrar boken, genom de ämnen som behandlas i den, även till universitetens tredje uppgift, det vill säga den samhällseliga samverkan och populariseringen av vetenskap.

Artiklarna i antologin har bearbetats utifrån fem kandidatavhandlingar (Aronen, Borg, Kerke, Peltonen och Tammela) och fem avhandlingar på gradu (Heikkala, Kalliomäki, Muurinen, Nyström och Souru). I sina undersökningar har studerandena tillämpat mångsidiga datainsamlingsmetoder som intervju, enkät, observation och textkorpus samt varierande analysmetoder från innehållsanalys och fenomenografi till retorik och kritisk diskursanalys. Utöver att boken ger en översikt över en del aktuella teman kring svenskundervisningen och -inlärningen i Finland, fungerar de enskilda artiklarna samtidigt som ett slags modelltexter för blivande avhandlingsskribenter.

Till slut vill jag rikta ett varmt tack till er, våra duktiga och engagerade studerande i nordiska språk, som ivrigt och fördomsfritt ville delta i det gemensamma projektet och lät era artiklar publiceras i denna antologi: Det har varit mycket givande och ett stort nöje att få handleda er och föra fängslande och intressanta diskussioner om svenska språket och svenskundervisningen i våra seminarier och handledningsessioner. Er uthållighet och ert intresse för forskning uppmuntrar också andra studerande att sträva efter sina mål och finna sin fulla potential!

Veisu i Tammerfors på sensommaren 2019

Johanna Koivisto

Inledning

Johanna Koivisto

Knappast något läroämne som undervisas i de finska skolorna har fått så mycket uppmärksamhet i samhället som svenska som det andra inhemska språket. Det har blivit ett slags politisk spelpjäs på grundval av vilken väljarna väljer rätt parti och de rätta kandidaterna inför riksdagsvalen – beroende på om man vill tala för eller vara emot den obligatoriska svenskundervisningen och svenskans likvärdiga ställning med finskan i samhället överlag. Med jämna mellanrum sedan 1960-talet, då svenskan blev ett obligatoriskt ämne i den finska grundskolan, har svenskundervisningen i läroverken varit föremål för debatt och mött krav på att undervisningen måste göras frivillig för eleverna. Riksdagens beslut år 1968 att godkänna två obligatoriska språk i läroplanen, ett främmande språk och det andra inhemska språket, ansågs först och främst som en politisk – inte som en pedagogisk – linjedragning. Senare har de som var emot reformen till och med talat om ”kohandel” mellan den dåvarande undervisningsministern Johannes Virolainen och Svenska folkpartiet när det gäller detta språkpolitiska beslut. (Väistö 2017:12–20, se även Geber 2010:23.) Att svenskan trots allt fortfarande ingår som ett obligatoriskt läroämne i skolans språkprogram är ett tecken på att många beslutsfattare och politiker talar för svenskundervisningen, och att föräldrarna nu för tiden förstår det pedagogiska värdet av att lära sig det andra inhemska språket (se även Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:8).

Ett faktum är ändå att undervisningen i svenska har minskats drastiskt i Finland under årens lopp: från 12 årsveckotimmar undervisning i grundskolan på 1970-talet till sex årsveckotimmar på 1990-talet, varav två årsveckotimmar från och med år 2016 undervisas på lågstadiet i årskurs sex, och sammanlagt fyra årsveckotimmar i årskurserna 7–9 på högstadiet. Gymnasisterna förutsätts avlägga bara fem obligatoriska kurser i svenska i stället för de tidigare sex kurserna. (Se även Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:8 och Geber 2010:27, 37.) I och med att svenskan blev frivillig i studentskrivningarna år 2005 har intresset för språket och även för de främmande språken (utom engelskan) minskat avsevärt bland abiturienterna. Detta är oroväckande med avseende på hur viktigt det är att ha goda och mångsidiga språkkunskaper när man går ut i arbetslivet (se t.ex. Barner-Rasmussen 2011). Om svenskan gjordes helt frivillig, skulle det ursprungliga målet att ge hela befolkningen grundläggande kunskaper i det andra inhemska språket gå förlorat (Palviainen 2011:39).

Det senaste försöket att bli av med den obligatoriska svenskan ägde rum hösten 2017 då regeringen godkände lagförslaget om språkexperimentet med frivillig skolsvenska (HE 114/2017 vp). Initiativet till experimentet togs av sannfinländarna, och avsikten var att 2200 elever i årskurs 5 fick välja om de ville inleda sina studier i det andra inhemska språket eller i stället lära sig något främmande språk. Experimentet syftade till att utöka språkutbudet i grundskolan, och följa vilka konsekvenser försöket kommer att ha med tanke på de språkval

som eleverna gör. Utbildningsanordnarna runtom i Finland fick ansöka om att få delta i experimentet, men bara sex kommuner anmälde sig: Ylöjärvi, Jämsä, Pieksämäki, Rovaniemi och Kaustby med en skola per kommun var, och Nyslott med fyra skolor. Fem av kommunerna fick lov att inleda experimentet efter att Kaustby hade dragit tillbaka sin ansökan. Till slut kraschade försöket i sin helhet, när kommunerna den ena efter den andra avstod från att delta i det. Orsaken var att eleverna inte var villiga att anmäla sig och välja andra språk i stället för svenskan. (Se t.ex. Saarinen 2018.)

Den mångfasetterade historien ger upphov till en diskussion om hur svenskundervisningen ser ut i 2020-talets Finland, och bevisar att det behövs kontinuerlig forskning i ämnet. Inför decennieskiftet är det angeläget att fästa uppmärksamhet på de beslut som har fattats och de ändringar som har planerats gällande undervisningen av svenska språket, och fundera på hur dessa beslut och planer helt konkret påverkar undervisningen och inläringen. Lika viktigt är att undersöka svenskundervisningen i praktiken och ta reda på hur lärarna förhåller sig till sitt arbete och hur eleverna uppfattar undervisningen och sin egen inläring. Forskningen ger värdefull information om svenskundervisningen som fenomen, och genom forskningsresultaten är det möjligt att såväl väcka diskussion som påpeka missförhållanden och åstadkomma utveckling.

Den första temahelheten (Del I) i denna antologi handlar om *tidigareläggningen av svenskundervisningen* som är en av de senaste reformerna kring den obligatoriska svenskundervisningen. I och med reformen, som trädde i kraft på hösten 2016, började den medellånga lärokursen i svenska, det så kallade B1-språket för finska elever, undervisas i årskurs sex i stället för årskurs sju. Tidigareläggningen bar med sig många frågor bland annat om lärarnas behörighet och kompetens samt om hur undervisningen kan ordas så att den är jämlik för eleverna oberoende av var de är bosatta och var de går i skolan (se t.ex. Tollola 2015 och Koivisto 2016). Svensklärarna i Finland rf (2014:5) uttryckte sin oro för de eventuella försämrade språkkunskaperna hos eleverna, eftersom tidigareläggningen inte innebar fler veckotimmar i undervisningen i grundskolan – även om reformen i sig ansågs som befogad.

Mira Peltonen fortsätter diskussionen om reformen i sin artikel *Vad tycker svensklärare om tidigareläggningen av den obligatoriska svenskundervisningen?* Med hjälp av innehållsanalys vill hon få reda på hur lärarna förhåller sig till tidigareläggningen och vad som är deras syn på lärarens behörighet och kompetens med avseende på svenskundervisningen. Dessutom tar hon reda på om sjätte- och sjundeklassare enligt lärarna skiljer sig som målgrupp för svenskundervisningen – såväl när det gäller elevernas förutsättningar och motivation att studera svenska som undervisningsinnehållet och -metoder. Även **Sini Souru** behandlar tidigareläggningen av den obligatoriska svenskundervisningen. I sin artikel *Att lära sig svenska eller att bli undervisad i språket?* presenterar hon sjätteklassares uppfattningar om sitt *aktörskap* på svensklektionerna. Med andra ord redogör hon i sin fenomenografiska analys för hur eleverna beskriver sig själva som svenskinlärare och vilka faktorer i undervisningen som påverkar deras förmåga att lära sig svenska. Till slut jämför hon elevernas uppfattningar med lärarnas syn på aktörskap.

Båda artiklarna ger upphov till en fortsatt diskussion bland annat om hur tidigareläggningen av svenskundervisningen har lyckats och vilka vidare åtgärder som borde vidtas för att elevernas färdigheter i och motivation för svenskinläringen skulle kunna beaktas på ett effektivt sätt i undervisningen i enlighet med elevernas ålder.

Del II i den för handen varande antologin fokuserar på *svenskläraren i sitt yrke*. Temat är aktuellt i och med den diskussion som pågår i samhället om svenskläraryrket och de krav som ställs på svenskläraren och -undervisningen (se t.ex. Rossi m.fl. 2017). **Kaisu Kalliomäki** och **Oskar Muurinens** artiklar intar olika perspektiv på temat. I sin studie *Tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent?* koncentrerar Kalliomäki sig på språklärovet och tar reda på hur de förhåller sig till sig själva som blivande svensklärare och vilka språkliga identiteter de har. Studien har en fenomenografisk ansats och tar fasta på frågor som har att göra med studerandenas uppfattningar om läraryrket samt om sina egna språkkunskaper och förutsättningar att fungera som svensklärare i framtiden. Muurinens artikel *Svenskläraren – Vir bonus dicéndi perítus?* handlar i sin tur om yrkesverksamma svensklärare och deras sätt att konstruera, genomföra och utvärdera sin egen undervisning. Med hjälp av retorikens arbetsmodell tar han reda på hur sex svensklärare skapar sina lektioner i praktiken, hur medvetna de är om retoriken i sitt yrke och hurdana de är som talare i klassrummet.

I Kalliomäkis och Muurinens artiklar kristalliseras hur mångfacetterat och krävande svensklärovet är i själva verket är, och att det inte alltid är självklart hur blivande eller yrkesverksamma lärare förstår och upplever sin yrkesidentitet eller professionalitet. Alla de omstruktureringar och förändringar i skolsystemet som görs inom utbildningen påverkar lärarnas arbete och förutsätter att dessa ständigt måste fundera på hur de kan hantera dem (se även Samuelsson 2019). Med avseende på svenskundervisningen i Finland har lärarna också ett stort ansvar för hur språket lärs ut så att alla elever har en jämlik möjlighet att lära sig och utveckla sina kunskaper i svenska. Därför är det viktigt att fästa uppmärksamhet på hur svensklärarna upplever sitt arbete och sin egen språklärovet samt hur de helt konkret konstruerar och förverkligar sin undervisning.

Bokens tredje del tar fasta på *studerandenas och elevernas syn på svenskundervisningen*. De finska grundskoleeleverna förknippar det svenska språket och svenskar ofta främst med grannlandet Sverige samtidigt som de är medvetna om att svenska är det andra officiella språket i Finland. Över hälften (57 %) av eleverna i Lehti-Eklund & Green-Vänttinens undersökning (2011) hade hört svenska innan de började skolan, men trots det upplever många elever i synnerhet i östra Finland att de studerar svenska som främmande språk. För att eleverna ska lära sig kommunicera på svenska behövs det bland annat hörförståelseövningar. Avgörande för den här delkomponenten i utveckling av språkkunskaperna är lärarens eget språkbruk. Om läraren talar svenska på lektionerna vänjer också eleverna vid att höra språket. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:17–19.) Detta kan också påverka allmänt på hur eleverna och studerandena upplever svenskundervisningen, hurdan inställning de har till svenskan och hur motiverade de är att studera språket i skolan.

Hur mycket borde läraren använda målspråket på lektionerna och hur förhåller sig eleverna och studerandena till svensklärarens språkbruk? **Nelli Nyström** diskuterar problematiken i sin artikel *Studerandes uppfattningar om målspråksanvändningen på svensklektioner*. Med hjälp av en enkät, och fokusgruppsintervjuer har hon tagit reda på gymnasisternas uppfattningar om lärarens användning av svenska på lektionerna. Observationer i klassrummet har gjort det möjligt att jämföra om studerandenas uppfattningar motsvarar lärarens faktiska språkbruk. **Jenni Tammela** intresserar sig i sin tur för elevernas motivation för och attityder till svenska språket. Hennes studie *Det är svårt men intressant*, som bygger på temaintervjuer med finska högstadielärover, belyser hur eleverna förhåller sig till svenskinläringen och svenska språket samt till svenskspråkiga personer och grannlandet Sverige. Nyström och Tammela har båda tagit sig an språkpedagogiskt betydelsefulla fenomen som påverkas av många olika faktorer som gör sig gällande i och utanför klassrummet, och som därför förtjänar att undersökas närmare.

Den fjärde delen av boken tar en inblick i *svenskundervisningens innehåll och läromedel*. Ett samhällsligt aktuellt fenomen, som också sträcker sig till läromedel, är jämställdheten mellan könen. Flera utredningar i både Finland och Sverige har påvisat brister i läromedlens innehåll i olika läroämnen när det gäller jämställdheten (se t.ex. Opetushallitus 2011, Ohlander 2010a och 2010b). Med avseende på detta är det angeläget att undersöka om och i så fall hur jämställdhetsfrågor har beaktats i läromaterial i svenska. **Heidi Aronen** betraktar hur jämställdhetsaspekten visar sig i grammatikböcker i svenska från olika årtioner och hur innehållet har utvecklats i böckerna från 1920-talet till 2010-talet. I sin innehållsanalytiska studie *Hon stannar hemma och han blir chef* syftar Aronen till att ta reda på hur kvinnor presenteras i de undersökta grammatikböckernas exempelmeningar i jämförelse med män, hur frekventa benämningarna på könen är och om jämställdheten ökar i de nyare böckerna.

Ett annat fenomen som ofta lyfts upp till diskussion när det gäller undervisninginnehåll, är skönlitteraturens roll i och betydelse för språkinläringen. Den växande oron för den sjunkande läsförmågan och läslusten hos barn och ungdomar – såväl i Finland som i Sverige – har för sin del ökat diskussionen om hur läsintresset skulle kunna stimuleras på fritiden och i skolan (se t.ex. Läsdelegationen 2018). Läsning av skönlitteratur är fortfarande en viktig del av modersmålsundervisningen, men till exempel i andraspråksundervisningen kommer litteraturen ofta i skymundan (Economou 2015; se även Kerkes artikel i denna antologi). Som det framgår av Economou (2015) undersökning främjar skönlitteratur och boksamtal språkinläringen, bland annat när det gäller ordförståelse och muntlig språkfärdighet. **Eija Heikkala** rapporterar i sin artikel *Öppna boken, öppna munnen – öppna ögonen!* om boksamtal kring svenskspråkig skönlitteratur med en grupp finskspråkiga abiturienter. Hennes centrala frågor i undersökningen med en livsvärldsfenomenologisk ansats är hur gymnasisterna upplever läsning av skönlitterära texter kopplade till boksamtal, hur olika lässtrategier fungerar i boksamtalen samt hur deltagandet i boksamtal påverkar svenskinläringen och motivationen att studera svenska.

Bokens sista del närmar sig ämnesområdet svenskundervisning ur en annan synvinkel och fokuserar på tvåspråkig undervisning. Samtidigt som de finskspråkiga eleverna har lärt sig svenska, har de svenskspråkiga haft obligatorisk undervisning i finska. Finland har alltså två parallella utbildningssystem i sina skolor, ett finskt och ett svenskt. Utöver de finsk- och svenskspråkiga elever finns det tvåspråkiga elever som talar både svenska och finska. Det finns ändå inte tvåspråkiga skolor med både finska och svenska som undervisningsspråk i Finland, utan föräldrarna till tvåspråkiga elever väljer antingen svensk eller finsk skola för sina barn. (Sundman 2013:13.) I praktiken betyder det ändå att båda språken är mer eller mindre närvarande i de nuvarande skolorna, vilket i synnerhet i de svenskspråkiga skolorna kan leda till att det är svårt att hålla språken isär. Situationen har gett upphov till en diskussion om svensk-finska skolor som skulle vara genuint tvåspråkiga med tvåspråkig undervisning. En annan sak är vad som avses med en tvåspråkig skola, vilka konsekvenser dess införande i samhället skulle ha och hur den skulle kunna relateras till de nuvarande finsk- och svenskspråkiga skolorna.

Rebecca Borg och **Sara Kerke** intresserar sig för tvåspråkigheten i undervisningen i sina artiklar, och närmar sig temat ur olika synvinklar. Borg har undersökt debatten kring tvåspråkiga skolor i svenskspråkiga dagstidningars insändarspalter. Hennes studie *Maktspelet kring tvåspråkiga skolor* syftar bland annat till att ta reda på vilka diskurser som kan identifieras i debatten och vilken social förändring tvåspråkiga skolor skulle leda till i det finländska samhället. Som utgångspunkt i sin studie använder hon kritisk diskursanalys som lämpar sig väl vid analys av temat på grund av dess social- och språkpolitiska natur. Som undersökningsobjekt i Kerkes artikel *Finlandssvensk modersmålsundervisning – tvåspråkig eller inte?* finns modersmåls lärare i två svenskspråkiga skolor varav den ena ligger i Svenskfinland och den andra på en språkö i inlandet. Kerke diskuterar finska språkets roll i den svenska modersmålsundervisningen och ställer frågor om lärarens användning av finska på modersmålslektionerna. Hon vill även få veta hur den möjliga användningen av finska enligt de intervjuade lärarna i de undersökta skolorna påverkar elevernas språkkompetens.

De tämligen olika perspektiven på den tvåspråkiga undervisningen i Finland i Borgs och Kerkes studier har ändå en gemensam nämnare: finskans och svenskans samlevnad i skolan. Artiklarna visar att frågan om tvåspråkiga skolor är mångdimensionell. Fenomenet begränsar sig inte bara på undervisningen utan är i allra högsta grad ett språk- och geopolitiskt ämne där svenskans samhälleliga ställning både i Svenskfinland och i inlandet på språköar blir aktuell. Därför är det också viktigt att skillnaderna mellan såväl orter och skolor som mellan individuella språkbrukare tas i beaktande när temat tvåspråkiga skolor behandlas av beslutsfattare och i media.

Många nya och redan existerande fenomen kring svenskundervisningen väntar på att undersökas även i framtiden. Teman som inte har fått plats i den här antologin, men som redan har valts av studerande som håller på att skriva sina avhandlingar i nordiska språk är bland annat digitaliseringen av svenskundervisningen, svenskundervisningens kvalitet och differentiering av undervisningen på svensklektionerna. Utöver grundskolan och gymnasiet

fästs uppmärksamhet på svenskundervisningen och -inlärningen i yrkesskolorna. Intressanta synvinklar att ta itu med i framtida forskning är också verksamheten i en nordisk skola som redan i några år har planerats i Helsingfors (se t.ex. Månsson 2014, 8 april) och utveckling av svenskspråkiga digitala läromedel som till dags dato ännu används i ringa omfattning i svenska skolor i Finland (se t.ex. Selander 2017:28).

Diskussionen om svenskundervisningen fortsätter även på en nationell plan i det finländska samhället. I skrivande stund rapporterar nyheterna om följande åtgärd som planeras gällande svenskan i de finska skolorna. Den nya regeringen i Finland vill återinföra svenska språket som obligatoriskt ämne i studentskrivningar. Orsaken är att intresset för språkprovet i det andra inhemska språket – och även i de främmande språken har minskat drastiskt under de 14 år som provet har varit frivilligt för abiturienterna. Tiden visar hur regeringens beslut tas emot och hur de beslut som fattas kommer att påverka finländarnas språkkunskaper i framtiden.

Referenser

- Barner-Rasmussen, Wilhelm 2011: *Affärer eller business? En studie av språkanvändning i det ekonomiska samarbetet mellan Finland och Sverige*. Magma-studie 5/2011. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig: <<http://magma.fi/post/2011/10/25/affarer-eller-business-magma-studie-5-2011>>
- Economou, Catarina 2015: Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*. Vol. 9. Nr. 1. Art. 9. Tillgänglig: <<http://muep.mau.se/handle/2043/26795>>
- Geber, Erik 2010: *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Magma pm 1/2010. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig: <http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf>
- HE 114/2017 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa. (9.8.2018) <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_114+2017.aspx>
- Koivisto, Johanna 2016: Vem undervisar i svenska från och med hösten 2016? *Poppis 1/2016*. S. 14–15. Tillgänglig: <http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf>
- Lehti-Eklund, Hanna & Green-Vänttinen, Maria 2011: *Svenska i finska grundskolor*. Nordica Helsingiensia nr 27. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Läsdelegationen 2018: *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Statens offentliga utredningar. SOU 2018:57. Stockholm: Regeringskansliet. (28.8.2019) <<https://www.regeringen.se/remisser/2018/07/remiss-av-sou-201857-lasdelegationens-betankande/>>

- Månsson, Björn 8.4.2014: En nordisk skola i Helsingfors. *Yggdrasil.fi. Folktankessmedjan för nordiska samarbetsidéer*. (29.8.2019) <<http://www.yggdrasil.fi/2014/04/en-nordisk-skola-i-helsingfors/>>
- Ohlander, Ann-Sofie 2010a: *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Statens officiella utredningar, SOU 2010:10. Rapport I. Stockholm: Regeringskansliet. (29.8.2019) <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/02/sou-201010/>
- Ohlander, Ann-Sofie 2010b: *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Statens officiella utredningar, SOU 2010:33. Rapport II. Stockholm: Regeringskansliet. (29.8.2019) <<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/05/sou-201033/>>
- Opetushallitus 2011: *Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa*. Muistiot 2011:1. Helsinki: Opetushallitus. (28.8.2019) <<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvo-ja-sukupuoli-oppimateriaaleissa>>
- Palviainen, Åsa 2011: *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. Magma-studie 3/2011. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig: <<http://magma.fi/post/2011/5/2/frivillig-svenska-magma-studie-3-2011>>
- Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi & Pirinen, Tuula 2017: *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tillgänglig: <https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf>
- Saarinen, Taina 2018: Toisen kotimaisen valinnaistamiskeskustelun pitkä historia ja lyhyt toteutus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5). Tillgänglig: <<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/toisen-kotimaisen-valinnaistamiskeskustelun-pitka-historia-ja-lyhyt-toteutus>>
- Samuelsson, Katarina 2019: *Teachers' Work in Time of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. (Doctoral Thesis.) Gothenburg Studies in Educational Sciences 431. Department of Education and Special Education. University of Gothenburg. Tillgänglig: <<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/59537>>
- Selander, Staffan 2017: *På väg mot en digital lärmiljö. En lägesrapport om digitala lärresurser i svenska skolor i Finland*. Helsingfors: Svenska Kulturfonden.
- Sundman, Marketta 2013: *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma-studie 4/2013. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig: <<http://magma.fi/post/2013/12/11/tvasprakiga-skolor-fordelar-och-nackdelar>>
- Svensklärarna i Finland rf 2014: *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhenuksesta*. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. Helsingfors: Svensklärarna i Finland rf (29.12.2017) <http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf>
- Tollola, Jonna 2015: Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6 (4). Tillgänglig:

<<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia>>

Väistö, Janne, 2017: *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa: Ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun 1968.* (Doktorsavhandling.) Åbo: Åbo Akademis förlag. Tillgänglig: <<http://www.doria.fi/handle/10024/143256>>

Del I

Tidigarelägningen av den obligatoriska svenskundervisningen

Vad tycker svensklärare om tidigareläggningen av den obligatoriska svenskundervisningen?

En jämförande studie av sjätte- och sjundeklassares svenskundervisning i den finska grundskolan

Mira Peltonen

1 Inledning

Den obligatoriska svenskan i finska skolor har varit ett kontroversiellt tema mer eller mindre sedan 1920- och 1930-talen (Geber 2010:13). Under historien av svenska språket som ett obligatoriskt skolämne har tvisten om nödtvånget haft fyra kulminationer: två mot slutet av 1900-talet och två på 2000-talet. År 1968, 1990 och 2015 föreslogs det i riksdagen att svenskan skulle bli frivillig, men varje gång vann sidan för den obligatoriska skolsvenskan (Geber 2010:21–23, 31–33; Bjön 6.3.2015). Även termen *tvångssvenska*, som beskriver allmänna attityder mot den obligatoriska skolsvenskan, föddes under diskussionen år 1990 (Geber 2010:35). År 2004 var situationen en annan: svenskan blev frivillig i studentskrivningar som följd av diskussionen (Geber 2010:39–40).

På 2010-talet har diskussionen tilltagit igen. Det samlades även en adress mot den obligatoriska skolsvenskan, vilken fick 50 000 namnteckningar och resulterade i en omröstning i riksdagen år 2015 men blev, som sagt, avslagen (Bjön 6.3.2015). Diskussionen ledde dock till en ny förändring: år 2016 började svenskan undervisas redan i sjätte klass i stället för den tidigare sjunde klassen. Tanken bakom förnyelsen har varit bland annat att yngre barn skulle vara ivrigare att lära sig svenska (Yle Nyheter 8.3.2011). Fastän den obligatoriska B1-svenskan börjar undervisas redan i sjätte klass, ändrar förnyelsen inte antalet undervisningstimmar. Timmar som tidigare fördelades över tre år på högstadiet fördelas nu över en tidsperiod på fyra år. Som konsekvens undervisas svenska mera sällan i de högre klasserna än tidigare. (Koivisto 2016.)

I min kandidatavhandling (2018) ville jag ta reda på hur förnyelsen har fungerat ur svensklärarnas synvinkel. Den föreliggande artikeln är en bearbetad version av kandidatavhandlingen i fråga. Tidigareläggningen av svenskundervisningen trädde i kraft år 2016, och därför har temat inte hunnit undersökas i stor omfattning. Förnyelsen gäller även ett stort antal elever och lärare, vilket gör den till ett viktigt tema att undersökas. Att få veta om förnyelsen över huvud taget fungerar, är betydande. Kunskaper i svenska är ändå en viktig aspekt som förbinder Finland till det övriga Norden. Även som blivande svensklärare intresserar temat mig mycket.

I denna artikel presenterar jag först mitt syfte och material samt min metod. Sedan ger jag en översikt över tidigare forskning och anger bakgrundsinformation om temat, det vill säga

om svenskundervisningens utveckling i Finland, om tidigareläggningen av svenskundervisningen och läroplansanvisningar. Efter det redogör jag för själva analysen. Till sist diskuterar och sammanfattar jag det som jag har kommit fram till i min undersökning.

1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att ta reda på hur tidigareläggningen av undervisningen av den obligatoriska B1-svenskan (medellång lärokurs) har fungerat enligt svensklärare¹. Jag vill också få veta om sjätteklassare skiljer sig från sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisning enligt lärarna. Jag ska även ställa frågor om svensklärarnas kompetens och behörighet (se avsnitt 2.2.1), och deras inställning till svensklärarnas behörighet. Mina undersökningsfrågor är:

1. Vad anser svensklärare om behörighet och kompetens med tanke på sig själva och övriga svensklärare?
2. Skiljer sig sjätteklassare från sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisning och i så fall på vilket sätt?
3. Skiljer det sig att undervisa liknande innehåll i årskurs 6 som tidigare undervisades i årskurs 7 och i så fall på vilket sätt?
4. Vad anser svensklärare om tidigareläggningen av svenskundervisningen?

Min hypotes är att svensklärarna upplever sig som kompetenta och att de också anser att svenskläraren borde vara kompetent. Jag antar att enligt svensklärarna skiljer sig sjätteklassarna från sjundeklassarna som målgrupp för svenskundervisningen: de är troligen mer motiverade och har positivare attityd än sjundeklassarna. Antagligen kan det vara lättare att undervisa liknande innehåll för sjätteklassarna än för sjundeklassarna därför att de förstnämnda är öppnare och man kan använda ”barnsligare” undervisningsmetoder, som lekar och spel. Jag antar även att svensklärarna anser tidigareläggningen av svenskundervisningen som fördelaktig beroende på sjätteklassarnas öppenhet jämfört med sjundeklassarna. Dessutom antar jag att svensklärarna ändå skulle vilja öka antalet veckotimmar i svenskundervisningen.

1.2 Material

Som material använder jag enkätsvaren från 63 svensklärare vilka jag har samlat in genom ett elektroniskt frågeformulär skapat med hjälp av *Google Forms*. Frågeformuläret innehåller sju slutna och åtta öppna frågor om det undersökta temat och även om lärarnas arbetserfarenhet. (Se bilaga 1.) Språket i enkäten är svenska och informanterna har svarat antingen på svenska eller på finska. Informanterna har kontaktats genom Svensklärare i Finland rf:s e-postlista. Svensklärarna undervisar svenska i grundskolor i Finland. Nästan

¹ Med ordet *svensklärare* avser jag både ämnes- och klasslärare som undervisar i svenska.

alla av dem är ämneslärare, bara en är klasslärare. Jag har tagit med alla informanter som har svarat på enkäten.

Som huvudsakligt bakgrundsmaterial använder jag Erik Gebers verk *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys* (2010), vilken belyser svenskundervisningens historia i Finland. Jag använder också Utbildningsstyrelsens *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 och 2014*, närmare sagt de delar som handlar om undervisningen av det andra inhemska språket, till exempel lärandemålen för undervisningen av B1-svenska. Även *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi* av Paula Rossi m.fl. (2017) ger mig mycket bakgrundsinformation om lärarutbildningen i Finland.

1.3 Metod

I min undersökning använder jag i första hand kvalitativ metod därför att frågeformulären i huvudsak består av öppna frågor. Som analysmetod använder jag innehållsanalys. Kvantitativ metod tillämpar jag vid analys av de flervälsfrågor som ingår i frågeformulären. (Se bilaga 1.) Jag analyserar kvantitativt också hur stor del av svaren som ingår i olika grupper.

I innehållsanalys specificeras materialet genom att kategorisera och sammanfatta det. I praktiken delas materialet först in i mindre betydelsebärande enheter som kodas och kategoriseras. Till sist ordnas det om till en ny helhet där olika teman lyfts fram. Innehållsanalys kan vara teori- eller materialinriktad, eller styrd av teori, beroende på om klassificeringen baserar sig på teori eller material. Den möjliggör även att man kan forma en sammanfattande beskrivning av temat och anknyta det till tidigare forskning och teori. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Jag börjar analysen genom att läsa igenom alla svar på den första frågan, och efter det alla svar på den andra frågan och så vidare. Samtidigt som jag läser svaren letar jag efter likheter i dem, skapar olika grupper utifrån likheter och väljer en färg för varje grupp. Jag väljer också meningsbärande element som belyser och sammanfattar innehållet i kategorierna. Efter det läser jag svaren på nytt och markerar samtidigt likheter mellan dem med olika färger beroende på vilka kategorier de ingår i. Jag markerar också vilka svar som är motiveringar till jakande svaren, och vilka till nekande svaren. Efter detta räknar jag hur stor del av svaren som ungefär ingår i varenda grupp. Varje fråga i enkäten bildar sitt eget tema som jag behandlar separat i var sin avdelning där jag presenterar de drag som jag hittar i svaren. Ifall det finns svar som inte är lämpliga, till exempel om en informant har svarat ”Jag vet inte” på frågan, tar jag inte dem med i analysen.

1.4 Tidigare forskning

Det har redan gjorts några utredningar och undersökningar kring tidigareläggningen av svenskundervisningen. Ännu mera har det undersökts svenskundervisning i Finland i allmänhet samt attityder till svenska som skolämne. Jag presenterar några undersökningar kring de här temana.

Svensklärarna i Finland rf (2014:5) har genomfört en enkät om svensklärarnas åsikter om tidigareläggningen av svenskundervisningen. Enligt studien anser svensklärarna tidigareläggningen som kontroversiell och förvirrande. Själva tidigareläggningen anses som positiv medan genomförandet anses som mer negativ på grund av minskande av veckotimmar, vilket kan orsaka försämring av språkkunskaper hos eleverna. Lärarna oroar sig även för vem som undervisar i svenska efter förnyelsen, ämneslärare eller klasslärare. Som positiv följd av förnyelsen anses nya material och undervisningsmetoder.

Olli-Pekka Salo (2010) har i sin undersökning *Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat?* frågat svensklärare till exempel hur de förhåller sig till tanken att börja undervisa i svenska tidigare. De flesta svensklärare ställer sig positivt till tidigareläggningen. De anser att årskurs 7 inte är den bästa möjliga tidpunkten att börja ett nytt och så emotionellt laddat språk. De anser också att mängden svenskundervisning borde ökas i samband med tidigareläggningen.

Paula Rossi m.fl. (2017:127) har genomfört en utvärdering av svensklärostudier, *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*, i vilken de presenterar till exempel klasslärostuderandes tankar om sina färdigheter att undervisa i svenska. Studerandena anser att klassläroutbildningen inte stöder tillräckligt förbättring av språkkunskaperna eller de språkdidaktiska kunskaperna. De flesta värderar dessutom sina kunskaper som måttliga eller nöjaktiga. Ändå anser största delen av klasslärostudenterna sig själva som kompetenta att undervisa i svenska på lågstadiet på grund av att innehållet i undervisningen på den nivån är låg och inte kräver mycket didaktiska eller språkliga kunskaper av läroren. Rossi m.fl. (2017:165–166) har även frågat svensklärare om vad de anser om den nya timfördelningen. Svensklärarna anser det som positivt att svenskundervisningen börjar tidigare med tanke på attityderna som kan vara bättre hos yngre elever. Problematiskt anses dock till exempel att antalet undervisningstimmar minskar på högstadiet, att klassläroren kan undervisa på lågstadiet, att kunskapsnivån hos eleverna blir lägre och att timfördelningen skiljer sig mellan olika kommuner.

Hanna Lehti-Eklund och Maria Green-Vänttinen (2011) har genomfört en undersökning *Svenska i finska grundskolor*. Författarna har till exempel tagit reda på elevernas och lärorens åsikter gällande svenskundervisning. De har kommit fram till att eleverna förhåller sig positivt till svenskan som skolämne och är nöjda med undervisningskvaliteten. Lärarna anser att studiemotivationen i svenska inte är dålig hos eleverna. De anser även att det är viktigt att stämningen i klassrummet är positiv och öppen. Elevernas positiva attityder till språket

och intresse att lära sig mera tycks vara viktiga målsättningar i svenskundervisningen. Ett viktigt mål är också att eleverna ska klara sig i vardagliga situationer och kunna väsentliga strukturer i språket. Eleverna och lärarna hade även några förslag till hur svenskundervisningen kunde utvecklas. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen sammanfattar förslaget i fem fraser: vardagssvenska, lättillgängligt autentiskt material, svensk kultur, svenska i klassrummet och målsättningar i läroplanen. Det som strävas efter är till exempel koncentration på väsentligt innehåll med tanke på vardaglig kommunikation och utelämnning av mindre väsentliga, komplexa strukturer. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 65–69.)

Riikka Koskenranta (2012:73–74) har skrivit en pro gradu-avhandling *“Jos vaikka muutan Ruotsiin, tai en tiiä meen naimisiin ruotsalaisen kanssa” – inställning och motivation gentemot svenskstudier hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs*. Skribenten har kommit fram till att skillnaderna i attityder till den obligatoriska svenskan mellan olika årskurser är små. Allmänt gillar eleverna inte svenska som skolämne men anser att det är viktigt att lära sig svenska med tanke på framtiden. Sjätteklassares attityder till att börja studera svenska var de mest positiva i jämförelse med eleverna i de övriga årskurserna som redan har börjat med sina svenskstudier. Attityderna blir sämre mot åttonde klass men på nionde klass blir de mer positiva igen.

Även Eeva Tuokko (2011:36–38) har i sin forskning *Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? – En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008* tagit reda på elevernas kompetens och studiemotivation för B1-svenskan. Såsom också Koskenrantas (2012) undersökning har resulterat i, är attityderna till svenska som skolämne allmänt negativa, fastän speciellt flickor anser svenska som ett nyttigt skolämne.

Jonna Tollola (2015) presenterar sin kandidatavhandling i artikeln *Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia?* Hon har studerat ämnes- och klasslärarnas färdigheter och villighet att undervisa i svenska i sjätte klass. Största delen av informanterna upplever sig som kompetenta att undervisa i svenska, fastän klasslärarnas språkkunskaper enligt den europeiska referensramen är på B2-nivån. Ämneslärarnas och de dubbelbehöriga klasslärarnas kunskaper är på C1- eller C2-nivån. De flesta av alla informanter vill även undervisa i svenska i sjätte klass, medan de flesta klasslärare anser sig inte som kompetenta eller är villiga att undervisa i svenska. Över hälften anser även att de behöver fortbildning.

2 Svenskundervisningen i Finland

I det här kapitlet anger jag bakgrundsinformation om svenskundervisningen i Finland. Först ger jag en översikt över svenskundervisningens utveckling i Finland från slutet av 1800-talet till idag. Efter det redogör jag för tidigareläggningen av svenskundervisningen, alltså dess bakgrund samt allmänna krav för svenskundervisningen. Till sist presenterar jag skillnader i de två senast publicerade läroplanerna (2004 och 2014).

2.1 Svenskundervisningens utveckling i Finland

Den obligatoriska skolsvenskan har en lång historia i Finland. Så långt som till slutet av 1800-talet fungerade svenskan som det allmänna undervisningsspråket i finska lärdoms-skolor. När finskans roll som undervisningsspråk ökade, gjordes svenskan till ett läroämne i de finska skolorna år 1872. (Geber 2010:12.) Svenska fick namnet ”det andra inhemska språket” i läroplanerna år 1918. För första gången blev svenska föreslagen som ett valfritt skolämne på 1920- och 1930-talen, men förslaget fick inte stöd. (Geber 2010:13.)

Engelskan började försvaga svenskans ställning i politiska diskussioner på 1960-talet, när det föreslogs att det skulle finnas endast ett obligatoriskt språk i läroplanerna, framför allt engelska, (Geber 2010:16–19). Den så kallade *ettspråkslinjen* motiverades med praktiskhet, till exempel med arrangeringssvårigheter med två olika obligatoriska språk (Geber 2010:20–22). Fast ettspråkslinjen verkade vinna allmänt understöd i det så kallade *språkstridet*, godkände riksdagen *Lagen om grunderna för skolsystemet (467/1968)* i maj 1968. Lagen innehöll en kompromisslösning gällande språkundervisningen, vilket betydde att språkundervisningen blev en sådan som den i huvudsak var ännu år 2016 före tidigareläggningen av svenskundervisningen, det vill säga att eleven fick välja ett A-språk som började i årskurs 3 medan det andra inhemska språket som B-språk började i årskurs 7. (Geber 2010:23–24.) Trots allt fanns det kvar nio årsveckotimmar undervisning i B1-svenska vilket var en tredjedel mer än idag (Rossi m.fl. 2017:88; Se även Undervisnings- och kulturministeriet 2010:115–116).

År 1990 uppstod det diskussioner i riksdagen om den obligatoriska skolsvenskans ställning igen i samband med en skolpolitisk redogörelse (Geber 2010:31). I debatten argumenterades det att svenskans ställning som ett obligatoriskt skolämne var onödig eftersom engelskan var ett världsspråk och eleverna borde kunna koncentrera sig ordentligt på det. Dessutom var eleverna inte motiverade att studera svenska – även begreppet *tvångssvenska* påhittades i diskussionerna år 1990. Trots det röstade riksdagen för den obligatoriska skolsvenskan (Geber 2010:34–36.), men antalet undervisningstimmar reducerades från nio årsveckotimmar till de nuvarande sex (Rossi m.fl. 2017:88).

Studentskrivningsreformen försvagade i sin tur svenskans ställning på 2000-talet. Som resultat blev svenska ett frivilligt ämne i studentskrivningar år 2005 (Geber 2010:39–40), och efter det har antalet studenter som väljer att skriva svenska i studentskrivningar minskat kontinuerligt (Palviainen 2011:41). Reformen motiverades med att motivationen att studera svenska skulle förbättras om det inte var obligatoriskt att skriva den i studentskrivningarna (Geber 2010:40).

Det har hänt mycket med den obligatoriska skolsvenskan även på 2010-talet. År 2014 publicerades *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* vilken innehöll tidigareläggningen av svenskundervisningen från årskurs 7 till årskurs 6

(Utbildningsstyrelse 2014:222). Språkets ställning sattes på prov igen år 2015 då riksdagen röstade om dess bevarande. Bevarandet av den obligatoriska svenskan vann ändå tydligt. (Sundell 2015:5.) En av de senaste förnyelserna gällande den obligatoriska skolsvenskan var ett språkförsök (eller språkexperiment), föreslaget av Undervisnings- och kulturministeriet år 2017. Språkförsöket syftade till att göra det möjligt för högst 2200 elever att välja ett annat språk som B1-språk i stället för svenska (Undervisnings- och kulturministeriet 2017). Trots det ansökte bara sex kommuner om tillstånd för språkförsöket, varav fem fick tillståndet och en drog tillbaka sin ansökan (Undervisnings- och kulturministeriet 2018). Till slut vägrade alla kommuner att delta i experimentet, eftersom intresset bland elever och deras föräldrar var lam.

Fast den obligatoriska skolsvenskan har varit ett kontroversiellt tema under de senaste 50 åren, har den ändå hållit sin ställning som ett obligatoriskt skolämne. Den spred sig även till yrkesskolor år 1978, universitet år 1978 och yrkeshögskolor 1987 (Geber 2010:67). Utvecklingstrenden har alltså inte varit endast negativ med tanke på den obligatoriska skolsvenskans bevarande.

2.2 Tidigareläggningen av svenskundervisningen

Tidigareläggningen av svenskundervisningen betyder att den obligatoriska B1-svenskan har från år 2016 börjat undervisas redan i sjätte klass i stället för sjunde klass. Svenskan som ett obligatoriskt skolämne har med andra ord spridit sig till lågstadiet. (Se t.ex. Koivisto 2016.) Undervisnings- och kulturministeriet föreslog tidigareläggningen för första gången år 2010 (Undervisnings- och kulturministeriet 2010). Två år senare föreslog ministeriets tillsatta arbetsgrupp igen tidigareläggningen av svenskundervisningen i sin utredning. Förslaget baserar sig på tanken att bristande svenskstudier försvårar individens framsteg i utbildningen. (Undervisnings- och kulturministeriet 2012:64–65.)

Yle Nyheter (8.3.2011) berättar att kunskaperna i svenska har försämrats på 2000-talet i alla skolstadier, vilket syns till exempel i studentskrivningar. De försämrade kunskaperna försvagar de svenskspråkigas lagstadgade rätt att använda sitt modersmål hos myndigheterna. Genom tidigareläggningen försöker man påverka attityderna mot svenska språket och göra undervisningen mer inspirerande.

Frågan om vem som undervisar i svenska på lågstadiet efter tidigareläggningen av svenskundervisningen har väckt oro och diskussion speciellt bland svensklärare. Även ändringar i antalet undervisningstimmar i svenskundervisningen har diskuterats. (Se t.ex. Koivisto 2016, Tollola 2015 och Svensklärarna i Finland 2014.) I det följande presenterar jag därför ändringar i antalet undervisningstimmar och i behörighetskraven, vilka har trätt i kraft genom förnyelsen.

2.2.1 Svensklärarens behörighet och kompetens

Behörighet och kompetens som begrepp ligger nära varandra men skiljer sig åt i sin betydelse. *Behörighet* betyder att man uppfyller de formella kraven för till exempel en tjänst (SO²), alltså att man har avlagt examen och fått behörigheten genom det. *Kompetens* betyder i stället att man har ”(tillräckligt) god förmåga för att utföra vissa uppgifter som ofta framgår av sammanhanget” (SO).

För att man ska kunna arbeta som en behörig ämneslärare krävs det att personen har avlagt en högskoleexamen, minst 60 studiepoäng, det vill säga grund- och ämnesstudier, i det ämne hen ska undervisa i och minst 60 studiepoäng i pedagogiska studier (FINLEX 1998/986). Ämneslärarutbildningen i svenska språket kan i Finland avläggas vid sju universitet och fem yrkeshögskolor i Finland (Se Rossi m.fl. 2017:24).

Före tidigareläggningen av svenskundervisningen fick endast behöriga ämneslärare undervisa i svenska. Nu är även en klasslärare, som inte har avlagt svenskstudier som biämne vid universitet och på det sättet skaffat sig dubbelbehörighet, behörig att undervisa i svenska i sjätte klass på grund av det som regleras i *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet* (FINLEX 1998/986). En klasslärare kan undervisa i svenska utan att ens ha skrivit svenska i studentskrivningarna (Rossi m.fl. 2017:108). Kommuner får själva bestämma vem som undervisar i svenska i sjätte klass. En del av kommunerna har bestämt att svenskläraren måste vara en behörig ämneslärare. (Koivisto 2016.)

Enligt Rossi m.fl. (2017:5) ger klasslärarutbildningen inte tillräckligt bra förutsättningar för klasslärarstuderande att undervisa i svenska. Det finns inte tillräckligt mycket obligatoriska kurser i svenska vid universitetet för att studeranden tillräckligt mycket kunde förbättra sina kunskaper i svenska. Till klasslärarutbildningen hör inte heller sådana obligatoriska didaktiska kurser som förbereder studerandena för svenskundervisning. Å sin sida behandlas lågstadiets svenskundervisning inte i ämneslärarnas pedagogiska studier (Rossi m.fl. 2017:85. Se även Tollola 2015.)

2.2.2 Antalet undervisningstimmar i svenskundervisning

Timfördelningen definieras av statsrådet som årsveckotimmar. En årsveckotimme betyder att under ett läsår undervisas det 38 timmar i ett ämne. Statsrådet bestämmer ett minimiantal timmar som ska undervisas i ett ämne och därför kan antalet variera beroende på orten och skolan. (Utbildningsstyrelsen u.å.) Före tidigareläggningen av svenskundervisningen började B1-svenska i sjunde klass och varje år undervisades det två årsveckotimmar (FINLEX 2001/1435). Nu undervisas det två årsveckotimmar i svenska i sjätte klass och sammanlagt fyra årsveckotimmar i högstadielklasser (FINLEX 2012/422).

² Fastän ordböcker inte brukar anses som pålitliga vetenskapliga källor utnyttjar jag SO för att popularisera definitioner av begreppen.

Enligt Yle Nyheter får kommunerna själva bestämma hur de fördelar svenskundervisningens fyra årsveckotimmar på högstadiet (Vähäsarja 26.3.2014). De flesta kommuner fördelar dem över tre högstadieårskurser medan till exempel Helsingfors och Grankulla har ökat antalet undervisningstimmar så att det blir sex årsveckotimmar på högstadiet, alltså två årsveckotimmar fler än i andra kommuner (Koivisto 2016).

2.3 Skillnaderna mellan B1-svenska i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 och 2014

En läroplan representerar de mål och värden som aktiveras i utvecklingsprocessen av elever (Wiles 2009:2). I Finland görs läroplanerna lokalt på basis av Utbildningsstyrelsens *Grunderna för läroplanen* (GL), som publiceras vart tionde år och som stöder och styr ordnande av undervisningen samt garanterar jämlik grundläggande utbildning. I de lokala läroplanerna ”bestäms om det fostrande arbetet, undervisningen, bedömningen av lärande och om hur stöd, handledning och elevvård, samarbete mellan hem och skola samt övrig verksamhet ska ordnas och förverkligas”. Läroplanen befordrar även ständig utveckling av undervisningskvalitet. (Utbildningsstyrelsen 2014:7–8.)

I den äldre versionen av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2004) presenteras B1-svenska för årskurs 7–9 medan den i den nya versionen av läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014) tas upp i beskrivningen för årskurs 3–6. Detta beror på tidigareläggningen av undervisningen i svenska språket.

Målsättningar för undervisningen i båda läroplanerna gäller *språkfärdighet, kulturell kompetens* och *inlärningsstrategier*. Språkfärdighet innebär elevens färdigheter att förstå, prata och skriva enkelt vardagligt innehåll på svenska. Kulturell kompetens innebär i sin tur förståelse av finlandssvensk, svensk och övrig nordisk kultur, och även enkel kommunikation med de svenskspråkiga. GL2014 tillägger också uppfattningen av förhållandet mellan alla de språk som eleven kan. Inlärningsstrategier i målsättningar innebär att eleven lär sig att använda olika strategier för förståelse och kommunikation, och utvärdera sitt arbete och sina språkkunskaper. Till skillnad från GL2004 framkommer det i GL2014 även svenska språket som en del av livslångt lärande, utnyttjande av svenska utanför skolan och inläring av artighetsfraser som målsättningar. Muntlig kommunikation betonas också mer i den nya läroplanen. (Utbildningsstyrelsen 2004:132, 2014:241.)

I läroplanerna presenteras också undervisningens centrala innehåll. De olika temana preciseras i GL2004 noggrannare än i GL2014. De teman som framkommer i båda är elevens närmiljö, som familj, hem och vänner, hobbyer och fritid. Förutom dem, nämns det i GL2004 också till exempel resor, skolmiljö och boende samt finlandssvenskar, svenskar och övriga nordbor som teman medan GL2014 betonar teman som ska väljas enligt elevernas intresse. Grammatiken som ska ingå i undervisningen enligt GL2004 innebär de mest centrala verb- och satsläror, samt bindingsstrukturer och böjning av substantiv och adjektiv. I GL2014

nämns grammatik däremot inte alls. Enligt den gamla läroplanen ska eleven också lära sig olika kommunikationsstrategier, till exempel hur man kan använda kontext för att få reda på meddelandet. I den nya läroplanen framkommer även de fonetiska tecknen i svenska som skiljer sig från de finska. (Utbildningsstyrelsen 2004:132–133; 2014:242.)

Det nämns också målsättningar för inlärningsmiljö och arbetssätt i GL2014, men inte i GL2004. Målet är att språket ska vara naturligt, korrekt och betydande för eleven. Par- och grupparbete i olika inlärningsmiljöer betonas, samt spel, lek och drama som metoder. Självständighet och internationalism nämns också som målsättningar. (Utbildningsstyrelsen 2014:242.)

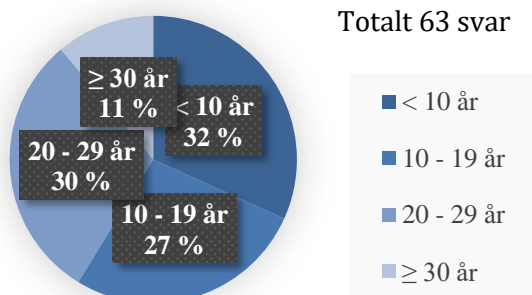
Målsättningarna för undervisningen i B1-svenska skiljer sig alltså från varandra i den gamla och den nya läroplanen, fast det också finns likheter. Målsättningarna i GL2004 är lite mer teoretiska medan i GL2014 är de mer praktiska, till exempel med tanke på grammatikens närvaro i den gamla men inte i den nya läroplanen. Det nämns också olika praktiska arbetssätt i GL2014 men inte i GL2004. På grund av de här skillnaderna antar jag att det finns skillnader även i undervisningen mellan sjätte- och sjundeklassare.

3 Analys av lärarnas svar på enkäten

I det här kapitlet redogör jag för analysen av informanternas svar på enkäten. För det mesta presenterar jag resultaten en fråga åt gången. Jag börjar varenda avdelning genom att ange hur svaren har fördelats mellan informanterna. Efter det presenterar jag de kategorier som jag har bildat av informanternas svar och redogör för innehållet i kategorierna.

3.1 Informanternas behörighet och kompetens

Nästan alla av de 63 informanter är ämneslärare i svenska språket, det vill säga att de är behöriga (se avsnitt 2.2.1). Bara en av informanterna är klasslärare. Lärarnas arbetserfarenhet varierar tämligen mycket mellan två och trettiofyra år. Som figur 1 visar har klart över hälften (68 %) av lärarna (43/63) ändå undervisat i svenska mer än tio år.



Figur 1. Lärarnas arbetserfarenhet.

Alla informanter anser att de har tillräckliga kunskaper i svenska språket för att de ska kunna undervisa i det. De upplever sig alltså som kompetenta (se avsnitt 2.2.1), liksom i Tollolas (2015) undersökning, och 51 informanter har också motiverat sina svar. Det framkommer

fem olika typer av motiveringar vilka jag klassificerar som *utbildning*, *språket i bruk*, *arbetserfarenhet*, *svenskspråkig miljö* och *tvåspråkighet*. Största delen (84 %) av informanterna (43/51) motiverar sin kompetens med *utbildning*: de har antingen haft svenska som huvud- eller biämne vid universitetet eller sedan har de deltagit i utbildningar. Jag tar med i gruppen också de informanter som nämner sin ämneslärarbehörighet, eftersom behörigheten fås som följd av studier (se avsnitt 2.2.1). Vidare antar jag att de sju informanter, som inte nämner universitetsstudier i sina motiveringar, har studerat svenska vid universitetet.

Nästan en fjärdedel (24 %) av informanterna (12/51) nämner *arbetserfarenhet* i sina motiveringar. De anser att de har undervisat i svenska så pass länge att deras kunskaper är tillräckliga. Likaledes tar drygt en fjärdedel (27 %) av informanterna (14/51) upp *svenskspråkig miljö* i sina svar, alltså att de är antingen födda i Sverige eller har bott, vistats eller arbetat där eller i ett svenskspråkigt område i Finland. De flesta som anger sig ha arbetat i Sverige har dock jobbat där som något annat än lärare.

Drygt en sjättedel (18 %) av informanterna (9/51) motiverar sina språkkunskaper med *språket i bruk*. De nämner alltså att de använder språket på fritiden genom att till exempel lyssna på svensk musik eller ljudböcker, läsa svenska böcker och tidningar, titta på svenskspråkiga program eller surfa på svenska webbsidor. Ett par informanter hänvisar även till sin *tvåspråkighet* när de motiverar varför de har tillräckliga kunskaper i svenska för att de ska kunna undervisa i språket. Likaledes tycker ett par informanter att deras språkkunskaper nästan är på modersmålsnivå.

En informant anser att det även finns brister i hens språkkunskap fast hen anser sig som kompetent att undervisa i svenska (se ex. 1). En annan informant anmärker att det på grundskolenivån räcker med ett relativt lågt kunnande, vilket även klasslärarstudenterna i Rossi m.fl. (2017:127) har tagit upp.

- (1) Jag har nyss genomfört grund- och ämnesstudier i svenska och känns att det räcker för grundskolan. Visst skulle det vara kul att kunna svenska bättre, men inte nödvändigt[...]

3.2 Informanternas åsikter om svensklärarnas behörighet och kompetens

Nästan alla (98 %) informanter (62/63) anser att svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare. Bara en informant, den enda klassläraren som har svarat på enkäten, anser att en klasslärare utan dubbelbehörighet kan undervisa i svenska. 44 informanter har motiverat sina svar. I motiveringarna på svaren framkommer det fem olika typer av motiveringar vilka jag klassificerar som *lärarens egenskaper*, *språkdidaktik*, *grundkunskapernas betydelse i fortsatt språkinläring*, *elevernas kunskapsnivå* och *arbetssituation*.

Den första motiveringskategorin, *lärarens egenskaper*, förekommer i över hälften (64 %) av svaren (28/44), varav i ett motiveras varför klassläraren utan dubbelbehörighet kan undervisa

i svenska. Informanterna tar upp lärarens språkkunskaper, motivation, attityd och intresse för språket, och dessa egenskapers betydelse för undervisningens kvalitet. De anser att en klasslärare som inte har behörighet i svenska antagligen har sämre språkkunskaper, speciellt i uttal, än en behörig ämneslärare. Klasslärarna anses inte heller som motiverade eller intresserade av att lära sig svenska eller att undervisa i den. Dessutom kan de ha en negativ attityd mot språket (se ex. 2 och 3). Även Tollola (2015) har konkluderat att klasslärarna inte är villiga att undervisa i svenska. Den enda informanten som är klasslärare anmärker ändå att man kan undervisa i svenska även utan behörighet bara man har motivation och bra kunskaper i svenska (se ex. 4).

- (2) Som behörig ämneslärare är det värsta jag har hört: ”Den där svenskan nu kom för mig då ingen annan ville ha den. Nå, åtminstone får jag friska upp mina egna rostiga kunskaper i svenska [min översättning].”
- (3) Klasslärarna som jag känner är inte speciellt entusiastiska när de måste lära svenska, och jag tror inte att de har alla de kunskaper som man behöver.
- (4) Om man har tillräckligt kunskaper i svenska och man är motiverad, går det fint. Varför inte? Man undervisar allt annat, även matte, också utan doppelbehörigheten.³

Språkdiraktik förekommer i cirka en femtedel av motiveringar (9/44). Informanterna betonar att det inte räcker att man endast kan språket utan man måste också veta hur man undervisar i det (se ex. 5). De anmärker att undervisningen i främmande språk skiljer sig från undervisningen i andra ämnen, och därmed kan de behövliga kunskaperna inte skaffas genom klasslärarutbildning (se avsnitt 2.2.1). Däremot anser klasslärarstudenterna i Rossi m.fl. (2017:127) att på lågstadienivån krävs det inte mycket didaktiska kunskaper av läraren.

- (5) En behärskad ämneslärare har ju bättre kunskaper att lära innehållet, känner till strukturen av språket och vet hur man lär sig språk effektivt. Lärare i engelska är ju nästa alla behöriga.

Sex informanter nämner *grundkunskapernas betydelse i fortsatt språkinläring*, det vill säga att det första året i svenskundervisningen är oerhört viktigt med tanke på fortsatta studier. Om läraren är icke-behörig och inkompetent kan eleverna få felaktig information i undervisningen och lära sig till exempel uttala fel, vilket kan vara svårt att korrigera senare. (Se ex. 6.) Informanterna anmärker också att en tredjedel av kurserna i svenskan hålls på lågstadiet (se avsnitt 2.2.2) och med tanke på det är det viktigt att eleverna har en kunnig lärare.

- (6) Lär man sig fel i alldeles början vissa saker i språket, är det utmanande om inte omöjligt att korrigera senare (uttal, grammatik t.ex.). Det är väldigt fel att tänka att en okompetent lärare kan nog undervisa nybörjare med sina ofullständiga språkkunskaper, "bara det är ens ditåt" -attityden hämnas sen senare.

Elevernas kunskapsnivå framkommer i fyra motiveringar. Informanterna tycker att elever som har studerat svenska på lågstadiet under ledning av en klasslärare antingen har dåliga

³ Jag citerar informanternas utsagor ordagrant och har bibehållit de möjliga skriv- och grammatikfelen. Fast alla informanter är *svensklärare* finns det flera fel i svaren (se ex. 4–6, 12, 14 och 20) och några informanter har svarat på finska trots att frågorna i enkäten är på svenska (se bilaga 1).

eller mycket varierande kunskaper i svenska då de kommer till högstadiet (se ex. 7). Detsamma tar upp även informanterna i Rossi m.fl. (2017:166). Detta sätter eleverna i en ojämlig ställning jämfört med sådana som har haft en ämneslärare redan i sjätte klass.

- (7) Jag har redan nu märkt skillnaden i sjuornas grupper. De som har blivit undervisade av en omotiverad klasslärare har väldigt ringa kunskaper i svenska.

Ett par informanter nämner *arbetsituation* i sina motiveringar. De anser att svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare helt enkelt på grund av arbetsituationen, alltså det finns en risk att ämneslärarna blir utan arbete om klasslärarna undervisar i svenska på lågstadiet.

3.3 Skillnader mellan sjätte- och sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisning

Största delen (84 %) av informanterna (53/63) anser att sjätteklassare skiljer sig från sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisning. Av alla 63 informanter har 52 motiverat sina svar. Fyra av de 10 informanter, som anser att dessa två åldersgrupper inte skiljer sig från varandra, har motiverat sina svar. Motiveringarna skiljer sig mycket från varandra men det förekommer också likheter.

Motiveringarna till frågan gäller elevernas *ålder*, *attityd*, *motivation*, *studievanor*, *undervisningsmiljö* och *läromaterial*. Drygt en tredjedel (35 %) av informanterna (18/52) anser att skillnaden mellan sjätte- och sjundeklassarna baserar sig på elevernas *ålder*: sjundeklassarna är redan tonåringar medan sjätteklassarna fortfarande är barn (se ex. 8). Sjätteklassarna anses alltså som barnsligare än sjundeklassarna som redan har nått pubertetsåldern. Ett par informanter anmärker att individuella skillnader inom åldersgrupper är stora.

- (8) Det händer nånting mystiskt mellan sjätte och sjunde klass. Sjundeklassare är redan tonåringar på riktigt [...]

Drygt en fjärdedel (27 %) av informanterna (14/52) motiverar sina svar med *attityden* hos eleverna. De anser att sjätteklassarna är öppnare och har bättre attityd samt mindre fördomar mot svenska språket än sjundeklassarna, vilket även Koskenranta (2012:74) och Rossi m.fl. (2017:165) har konstaterat. Ändå anmärker en informant att även många sjätteklassare har en negativ attityd mot svenskan redan i början av studierna.

Likaledes drygt en fjärdedel (29 %) av informanterna (15/52) anser att sjätteklassarna har en bättre *motivation* och att de är intresserade av att lära sig svenska (se ex. 9). En informant anser dock att sjundeklassarna är mer motiverade än sjätteklassarna och baserar sin åsikt på gruppstorleken, alltså att på högstadiet är grupperna mindre och motivationen hos eleverna således bättre (se ex. 10). En annan informant anser att det inte finns en skillnad i motivation mellan dessa två grupper.

(9) Sjätteklassare syns vara mer motiverade och även *entusiastiska* [min kursivering] att lära svenska.

(10) Sjundeklassare har bättre motivation och de får lära sig svenska i mindre grupper. På lågstadiet är grupperna i vår skola 26–31 elever. De är absolut för stora. Alla barn integreras i vanliga grupper och det förorsakar störning och som lärare har du inte tillräckligt med tid för alla i gruppen.

Drygt en sjundedel (15 %) av informanterna (8/52) tar upp också elevernas *studievanor* ur olika synvinklar: de tycker att sjätteklassarna jobbar långsammare än sjundeklassarna, att de inte kan ha lika mycket läxor och att de även glömmar att ta med skrivdon och böcker till skolan samt att göra läxor. De föredrar också lekar och spel i undervisningen. En informant anmärker att sjätteklassarna lär sig abstrakta saker sämre än sjundeklassarna.

Fem informanter tar upp *undervisningsmiljö* i sina motiveringar, alltså att på lågstadiet är miljön annorlunda än på högstadiet (se ex. 11). Eleverna känner varandra, vilket utgående från informanternas svar är ovanligare i sjunde klass. På grund av att eleverna känner varandra är de inte så blyga (se ex. 12). Således är de också öppnare att till exempel leka och sjunga.

(11) Hela kulturen i skolan är olik på lågstadiet.

(12) Sjätteklassare har bekant grupp omkring sig. De har redan "roller" och vågar därför ta del i undervisning som sig själva.

Ett par informanter nämner *läromaterial* i sina svar. En anser att den nya boken som de använder startar med ett enkelt innehåll vilket för sin del kan påverka skillnaden mellan sjätte- och sjundeklassarna som målgrupp för undervisningen. En annan informant har en helt annan åsikt: hen tycker att undervisningen börjar med för komplexa sakinnehåll för sjätteklassare, vilket tyder på att hen använder en annan lärobokserie än den ovannämnda informanten.

I motiveringarna av de informanter som anser att det inte finns en skillnad mellan dessa två åldersgrupper framkommer det att puberteten kommer tidigare nu för tiden, och på grund av det kan man inte säga att sjätteklassarna på något sätt skulle vara annorlunda jämfört med sjundeklassarna. En informant anmärker även att åldern nästan är densamma.

3.4 Skillnader i undervisning mellan sjätte- och sjundeklassare

De flesta (71 %) informanter (45/63) anser att det finns en skillnad att undervisa liknande innehåll i årskurs 6 som tidigare undervisades i årskurs 7. Motiveringar till svaren har blivit angivna av 48 informanter, varav 38 har motiverat varför de anser att det finns en skillnad och tio har motiverat varför de anser att det inte finns en skillnad.

I flera svar kommer det fram liknande motiveringar som i svaren på den föregående frågan av sjätte- och sjundeklassarna som målgrupp för svenskundervisningen, vilket tyder på att frågan har varit problematisk och att alla inte har förstått att det egentligen finns en skillnad mellan dessa två frågor. Fast alla motiveringar inte direkt svarar på frågan om undervisningens innehåll tar jag dem ändå med för att de motiverar skillnaden i själva undervisningen, vilket också påverkar hur det går att undervisa det liknande innehållet. Jag indelar motiveringarna i fem kategorier: *elevernas egenskaper*, *undervisningsmetoder*, *innehållet i undervisning*, *läromaterial* och *undervisningsmiljö*.

Elevernas egenskaper förekommer i 42 % av motiveringar (20/48), varav två informanter har svarat att det inte finns en skillnad i undervisningen mellan sjätte- och sjundeklassarna men ändå motiverat att det finns en liten skillnad. Informanterna tar upp bland annat elevernas ålder och dess inverkan på till exempel attityd, motivation och intresse, oftast på det sättet att sjätteklassarna har positivare attityd och är mer motiverade och intresserade än sjundeklassarna. Å andra sidan tycks det att sjätteklassarna behöver mer tid medan sjundeklassarna redan behärskar studietekniker och kan koncentrera sig bättre samt kontrollera sina impulser. (Se ex. 13.)

Drygt en fjärdedel (29 %) av informanterna (14/48) lyfter fram *undervisningsmetoder* i sina svar, varav två på det sättet att likadana metoder fungerar med båda åldersgrupper. Ett drag som framkommer i flera svar är att lärarna använder ”barnsligare metoder”, alltså lekar och spel med sjätteklassarna (se ex. 13), vilket dock kan bero på läroplanens betoningar (se avdelning 2.3). Nya undervisningsmetoder har tagits upp även i Svensklärarna i Finland rf:s (2014:5) enkät som positiv följd av förnyelsen. Vidare anser informanterna också att man borde börja med enkelt innehåll och framskrida långsamt och i små bitar. Ett par lärare konstaterar bara att de använder olika metoder med sjätteklassarna och sjundeklassarna.

- (13) Att lära sjätteklassare är i flera synpunkter roligare - lågstadieelever är mer öppna och färdiga till att spela, leka och sjunga. Man kan använda sådana arbetssätt som sjundeklassare ofta tycker är ”barnsliga” eller ”onödiga”. Å andra sidan tar det ofta mer tid med sjätteklassare för att lära dem vissa grammatiska saker och öva dem ordentligt.

Innehållet i undervisningen, vilket är den enda motiveringskategori som direkt svarar på frågan, framkommer i sju svar, varav i en anses innehållen vara ungefär lika. Sex informanter anser att de inte kan lära ut grammatik på ett likadant sätt och lika mycket för de två åldersgrupperna (se ex. 14). Betoningen anses inte heller vara i grammatiken i årskurs 6 lika mycket som det är i årskurs 7 (se avdelning 2.3). Informanterna anser också att för sjätteklassarna måste språket läras mer genom fraser och i kontext.

- (14) De grundläggande grammatikreglerna som måste undervisas redan i början av svenska studier verkar vara för svåra för lågstadieelever.

Sex informanter tar också upp *läromaterialet* ur olika synvinklar i sina motiveringar, varav två i samband med ett nekande svar. Tre informanter använder en annan, ny lärobok med

sjätteklassarna än vad de tidigare har använt med sjundeklassarna. De tycker att innehållet i läroböckerna är lämpligt för sjätteklassarna, vilket gör det också lättare att undervisa. En annan informant anser ändå att den nya boken fortfarande är riktad till sjundeklassarna och endast några detaljer har ändrats. En informant, som också använder en ny lärobok med sjätteklassarna, antar att den gamla boken skulle ha passat lika bra. En tredje informant, som troligen använder samma lärobok med sjätteklassarna som tidigare användes med sjundeklassarna, anser att innehållet i den läroboken är för svårt för sjätteklassarna.

Den sista kategorin, *undervisningsmiljö*, framkommer i två motiveringar. Informanterna anser att lågstadiemiljön påverkar undervisningen på det sättet att där går det mycket tid till något annat än undervisningen, och det finns även flera olika evenemang och lektionerna uteblir på grund av dem.

3.5 För- och nackdelar med tidigareläggningen av svenskundervisningen

Informanterna indelas i två nästan lika stora grupper när det gäller frågan om fördelaktigheten av tidigareläggningen av svenskundervisningen (se fråga 6 i bilaga 1): 48 % av informanterna (30/63) anser att den har varit fördelaktig och 52 % (33/63) att den inte har varit det. Sina svar har motiverat 49 av informanterna, varav 23 har motiverat sitt jakande och 26 har motiverat sitt nekande svar. Jag indelar informanternas motiveringar i fem kategorier: *elevernas egenskaper*, *antalet undervisningstimmar*, *lärares behörighet*, *undervisningsmiljö* och *innehåll och material i undervisningen*.

Den första och största kategorin, som innefattar 55 % av motiveringarna (27/49), gäller *elevernas egenskaper*, det vill säga attityd, motivation, intresse och kunskaper. Sådana här motiveringar framkommer med båda typer av svar: 9 nekande och 18 jakande svar. Informanterna anser alltså att sjätteklassarna är mer motiverade, ivrigare och har bättre attityd till språket än sjundeklassarna. Ett par informanter anmärker att de inte har hört ordet "tvångssvenska" alls med sjätteklassarna. De övriga två tredjedelarna av informanterna som har nämnt elevernas egenskaper i sina svar anser tidigareläggningen som ofördelaktig. De baserar sina åsikter till exempel på att tidigare hade även sjundeklassarna bra attityd och numera kan attityden vara negativ redan i början av sjunde klass. Fast informanterna allmänt anser att sjätteklassare och svenskundervisning passar ihop, konstaterar ett par informanter att kunskapsnivån i sjunde klass hos eleverna som har börjat svenska i sjätte klass är låg (se ex. 15).

(15) En hemsk skillnad i kunnandet! De som har börjat studera på lågstadiet uttalar dåligt och kan inte grammatik. Detta år har varit en katastrof! [min översättning]

Nästan hälften (41 %) av informanterna (20/49) tar upp *antalet undervisningstimmar* i sina svar, de flesta med ett nekande svar. I varje motivering där temat framkommer anser informanterna att det inte räcker med det nuvarande antalet veckotimmar på högstadiet (se avsnitt 2.2.2), alltså att en timme per vecka inte är tillräckligt (se ex. 16). Informanterna

tycker dessutom att timmarna är svåra att fördela därför att det i några fall blir perioder då eleverna inte alls har någon undervisning i svenska, och de hinner glömma en del av det som de har lärt sig (se ex. 17). Ett par informanter beskriver situationen som ”katastrofal”.

(16)[...] det är ett jättestort problem att resten av undervisningen organiseras i många städer så att man får bara en veckotimme för två av åren på högstadiet. Till exempel i min ort [...] kommer man att ha bara en veckotimme på åttan och nian, och det räcker absolut inte till. Det som man har vunnit på sexan kommer att försvinna senare. Det är jag jätteledsen för.

(17)[...] om det inte finns mer kurser på högstadiet, gör tidigareläggningen ingenting för svenskalärandet. T.ex. i vår skola är kursordningen 2-1-1-2, vilket betyder att på sjunde och åttonde klasser blir inläringen långsam. I vår skola finns det period- och kurssystem, vilket kan göra det att i värsta fall har sjundeklassare den enda kursen i svenska redan i första perioden (från augusti till början av oktober) och på åttonde klass först i sista perioden (från april till juni). Man kan rätt så tydligt förstå vad det här betyder för svenskakunskaper.

Även *lärarnas behörighet* framkommer i motiveringarna. Alla de sju informanter som tar upp temat i sina motiveringar är eniga om att svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare. Såsom även Rossi m.fl. (2017:166) har konkluderat, anser informanterna det som problematiskt med tidigareläggningen av svenskundervisningen att även inkompetenta klasslärare får undervisa i svenska på lågstadiet (se ex. 18), särskilt då en tredjedel av kurserna i B1-svenska undervisas där. (Se avsnitt 2.2.1 och 2.2.2.)

(18)Klasslärarna är inte behöriga svensklärare och åtminstone i min kommun är det många som lär ut svenska på lågstadiet utan behörighet.

Fyra informanter syftar på *undervisningsmiljön* i sina svar. Temat framkommer med både negativa och positiva svar. Tidigareläggningens inverkan på undervisningsmiljön ses alltså ur lite olika synvinklar. Två informanter anser att lågstadiemiljön, med sina stora grupper där alla barn är integrerade, är en svårare miljö för svenskundervisning än högstadiemiljön. Speciallärarnas svaga kunskaper i svenska kommer också fram. Likaledes tar två informanter upp skolbyten mellan sjätte och sjunde klass: en anser att det är bra att börja med svenskundervisningen redan i sjätte klass eftersom det kommer så mycket nytt då man flyttar till en ny skola (se ex. 19). En annan anser dock att det kan vara menligt för eleven om hela miljön med sina lärare och läromaterial ändras redan efter ett år av svenskundervisning.

(19)På sjuan har eleverna mycket annat som är nytt (nya lärare, nya ämnen), så det är lättare att börja studera ett nytt språk på lågstadiet.

Innehåll och material i undervisningen tas upp i ett par motiveringar. En informant anser att materialet borde ha utvecklats med förnyelsen eftersom det gamla materialet inte är lämpligt för sjätteklassare (se ex. 20). En annan anser att tidigareläggningen av svenskundervisningen är nyttig i så fall att sjätteklassarna får bekanta sig så småningom med språket och inte så att man går rakt på sak.

(20) Man borde ha gjort bättre och lämpligare läromateria för dem. Nu började man undervisa dem med samma bok sunde klassare hade.

3.6 Svenskundervisningens tillräcklighet

En tydlig majoritet (89 %) av informanterna (56/63) anser att eleverna inte får tillräckligt mycket undervisning i svenska i grundskolan, såsom även Rossi m.fl. (2017:166), Salo (2010) och Svensklärarna i Finland rf (2014:5) har kommit fram till i sina undersökningar. 46 informanter har motiverat sina svar, varav tre har motiverat varför de anser att det finns och 43 varför de anser att det inte finns tillräckligt mycket undervisning i svenska.

Motiveringarna är av tre typer: *antalet undervisningstimmar*, *elevernas kunskaper* och *variation beroende på orten*. De flesta (85 %) av informanterna (39/46) tar upp *antalet undervisningstimmar* i sina motiveringar, varav två anser att det nuvarande antalet (se avsnitt 2.2.2) är tillräckligt. De övriga 37 anser att det inte finns tillräckligt undervisning i svenska i grundskolan, speciellt på högstadiet där det i två årskurser bara finns en timme per vecka. Informanterna tycker att det är till ingen nytta och att det borde finnas åtminstone två veckotimmar i varje årskurs (se ex. 21). Ett par informanter tar upp att även två timmar per vecka är för litet på grund av att nu hinner eleverna endast lära sig grunderna i språket. En förständig indelning av de nuvarande fyra årsveckotimmarna på högstadiet anses också som problematisk (se ex. 22).

(21) Det finns bara en timme svenska på sjunde och åttonde klassen och det är nästan samma som ingenting. Det borde finnas minst två veckotimmar per år.

(22) De nuvarande sex årstimmar är svåra att dela så att eleverna kan utan problem fortsätta studier på andra stadiet.

Sju informanter syftar på *elevernas kunskaper* i sina motiveringar, varav en i ett jakande svar, alltså att det finns tillräckligt mycket svenskundervisning. De övriga anser antingen att elevernas kunskaper efter grundskolan är varierande eller närmast dåliga. Ett par informanter speglar situationen till deras egna skoltider då det fanns mer svenskundervisning (se avdelning 2.1) och anmärker att kunskapsnivån har sjunkit rejält sedan dess (se ex. 23). Eleverna anses också glömma det som de har lärt sig tidigare, vilket försvårar undervisningen.

(23) Förut hade man mera svenska och resultaten var tusen gånger bättre än nu.

Tre informanter nämner *variation i svenskundervisningen beroende på orten*, som har framkommit även i Rossi m.fl. (2017:166). Ett par informanter anmärker att i Helsingfors har man bevarat två veckotimmar i varje årskurs (se avsnitt 2.2.2), alltså att det finns en tredjedel mer undervisning i svenska i grundskolan. En informant nämner också att det finns

skillnader i innehållet av undervisningen och mellan skolorna på olika orter, vilket hen anser som orättvist.

3.7 Svensklärarnas förändringsförslag

Största delen (79 %) av informanterna (50/63) har svarat på frågan om vad de skulle ändra i svenskundervisningen i grundskolan i allmänhet och de flesta skulle vilja ändra någonting (se fråga 9 i bilaga 1). I svaren framkom sju olika teman vilka jag kategoriserar som *antalet undervisningstimmar*, *innehållet i svenskundervisningen*, *lärare*, *inledningstid*, *gruppstorlek*, *valfria kurser* och *attityd*. Flera av temana har framkommit redan i sammanhanget av de föregående frågorna.

Majoriteten (68 %) av informanterna (34/50) tar upp *antalet undervisningstimmar* i sina motiveringar. De flesta anser att det borde finnas mer undervisning i svenska, speciellt på högstadiet (se ex. 24 och 25). Ett par informanter anmärker också att antalet undervisningstimmar borde förenhetligas i Finland: det borde finnas lika många årsveckotimmar i varje skola så att alla elever kunde vara i jämnhöjd med varandra med tanke på fortsatta studier, oberoende av var de har gått i skolan. En informant tar inte direkt ställning till antalet undervisningstimmar men undrar hur de nuvarande fyra årsveckotimmarna kan fördelas klokt mellan årskurser på högstadiet.

(24) Eleverna borde få läsa svenska minst två veckotimmar i varje årskurs - helst tre för då skulle de hinna lära sig bättre grunderna i språket.

(25) Även om jag gillar mycket att svenskundervisningen börjar i sexan, är jag lite skeptisk till att man undervisar svenska bara en timme i veckan i åttan och nian. Men vi får se hur det går i framtiden.

Innehållet i svenskundervisningen förekommer i nästan en femtedel (18 %) av motiveringarna (9/50). Såsom lärarna i Lehti-Eklunds och Green-Vänttinens undersökning (2011:68), tar informanterna upp att det borde finnas mera autentiska inlärningsmiljöer, praktiska övningar och kontakter till de svenskspråkiga till exempel genom samarbete mellan svenska och finska skolor. De skulle också inkludera mera kultur i undervisningen (se ex. 26). Ett par informanter nämner även att eleverna i sjätte klass borde få bekanta sig med svenska språket så småningom, till exempel genom att lyssna på och öva språket muntligt istället för att studera grammatiska regler.

(26) Målet ska vara det att man vågar tala svenska och att man förstår sammanhanget med språket och kulturen.

Mindre motiveringskategorier är *lärare*, *inledningstid*, *gruppstorlek*, *valfria kurser* och *attityd*. Nästan en sjättedel (16%) av informanterna (8/50) nämner *läraren* i sina motiveringar och är eniga att endast behöriga ämneslärare borde få undervisa i svenska, också på lågstadiet. Sex informanter tar upp svenskundervisningens *inledningstid* varav två

anser att svenskundervisningen borde påbörjas ännu tidigare än i sjätte klass. De övriga fyra skulle däremot återställa svenskundervisningen så att den börjar först i sjunde klass (se ex. 27). *Gruppstorleken* förekommer i sin tur i fem svar, vilka är eniga om att undervisningsgrupperna borde vara mindre i sjätte klass. Tre informanter nämner även *valfria kurser* i sina motiveringar och anser att det borde finnas valfria kurser i svenska för de elever som vill lära sig mera och eventuellt tänker fortsätta till gymnasiet. Den sista motiveringsgruppen, *attityd*, förekommer i två svar: informanterna skulle alltså vilja förbättra attityden mot den obligatoriska skolsvenskan och ”börja tala om glädjen att lära sig svenska”.

(27) Svenskundervisningen bort från lågstadiet, absolut. Timmarna kan inte minskas från högstadiet. [min översättning]

Ett par informanter svarar att de är nöjda med den nuvarande svenskundervisningen: den ena kan inte komma på någonting nytt och den andra anser att svenskundervisningens trend är rätt i Finland. En tredje informant skulle helt enkelt vilja inställa den obligatoriska svenskundervisningen.

4 Sammanfattning och diskussion

Syftet med min undersökning har varit att få reda på vad svensklärarna anser om tidigareläggningen av svenskundervisningen, alltså om de anser att den fyller sitt syfte eller inte (se avdelning 2.2). Jag har också velat veta hur det skiljer sig att undervisa sjätteklassare i svenska från att undervisa sjundeklassare. Jag har även ställt frågor gällande svensklärarnas kompetens och behörighet.

Som material har jag använt åsikter av 63 svensklärare från olika områden i Finland, vilka jag har samlat in med hjälp av en enkät. Enkäten som insamlingsmetod har haft sina för- och nackdelar: den har varit lätt och enkel att skapa och skicka till informanterna, men det har varit utmanande att få tillräckligt många svar genom att endast kontakta informanterna via e-post. Problematiskt har också varit att det inte har varit obligatoriskt att svara på de öppna frågorna och således har många informanter endast svarat på de slutna frågorna. Dessutom kunde jag ha ställt en fråga om informanternas villighet att undervisa i svenska på lågstadiet. Ändå tycker jag att materialet som jag har samlat in är tillräckligt omfattande eftersom likadana åsikter redan har börjat upprepa sig i flera svar.

Materialet har jag analyserat med hjälp av innehållsanalys. Metoden har fungerat bra för mitt material och jag har kunnat hitta likheter i svaren och kategorisera dem med hjälp av den. Innehållsanalysen har även hjälpt mig att sammanfatta och omordna svaren. Jag har inte helt kunnat undvika subjektiviteten i analysen eftersom jag också har gjort mina egna tolkningar av svaren (se t.ex. avdelning 3.1 och 3.4).

Mina undersökningsfrågor har varit:

1. Vad anser svensklärare om behörighet och kompetens med tanke på sig själva och övriga svensklärare?
2. Skiljer sig sjätteklassare från sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisning och i så fall på vilket sätt?
3. Skiljer det sig att undervisa liknande innehåll i årskurs 6 som tidigare undervisades i årskurs 7 och i så fall på vilket sätt?
4. Vad anser svensklärare om tidigareläggningen av svenskundervisningen?

Alla svensklärare som har svarat på enkäten upplever sig som kompetenta att undervisa i svenska på grund av att de har studerat svenska, använder språket i vardagen, har tillräckligt med arbetserfarenhet, bor i en svenskspråkig miljö eller är tvåspråkiga. Intressant med tanke på lärarnas åsikter om kompetensen är att det finns flera skriv- och grammatikfel i svaren (se ex. 4–6, 12, 14 och 20). Några informanter har även svarat på finska fast frågorna i enkäten är på svenska (se bilaga 1). Vidare är alla, förutom den ena klassläraren, eniga om att svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare på grund av att lärarens språkkunskaper, motivation, attityd och didaktiskt kunnande spelar en stor roll för undervisningens kvalitet, speciellt när man lär ut grundkunskaperna. Dessutom upplever lärarna att de elever som har haft en klasslärare som svensklärare i sjätte klass har svaga kunskaper i svenska. Även på grund av arbetssituationen är det betydande att endast behöriga ämneslärare får undervisa i svenska.

Enligt lärarna skiljer sig sjätteklassarna från sjundeklassarna som målgrupp för svenskundervisningen med tanke på ålder, attityd, motivation och studievänor. Sjätteklassarna är på grund av sin ålder i en annorlunda utvecklingsfas än sjundeklassarna. De har bättre attityd till svenskstudier och de är också mer motiverade. De kan inte ha lika mycket läxor som sjundeklassarna och har inte lika utvecklat tänkande. Lågstadiet som undervisningsmiljö skiljer sig från högstadiet så att eleverna, som är bekanta sinsemellan, är modigare att delta i undervisningen som sig själva. Dessutom anser lärarna att läromaterialet får åldersgrupperna att verka annorlunda: det nya läromaterialet är enklare och således är eleverna ivrigare, medan det gamla materialet inte är lämpligt för de yngre eleverna. Resultaten kan dock inte fullt generaliseras eftersom de individuella skillnaderna är stora.

Svensklärarna anser också att det skiljer sig åt att undervisa liknande innehåll för sjätteklassarna som tidigare undervisades för sjundeklassarna. Elevernas egenskaper, som ålder och dess inverkan till exempel på attityd, motivation och studietekniker, skiljer sig mellan sjätte- och sjundeklassare, vilket gör det annorlunda att lära dem liknande innehåll. Lärarna framför också att de använder olika metoder med de olika åldersgrupperna, till exempel mera spel och lekar med sjätteklassarna. Även innehållet i undervisningen varierar mellan årskurserna: för sjätteklassarna kan man inte till exempel lära ut lika mycket grammatik eller på samma sätt som för sjundeklassarna. Gällande läromaterialet är lärarna nästan eniga: sjundeklassarnas läromaterial lämpar sig inte för sjätteklassarna. Den

annorlunda undervisningsmiljön påverkar också undervisningens fortplantning på lågstadiet där det går mer tid åt annat än undervisning.

Frågan om tidigareläggnings nyttighet har varit mest kontroversiell: 48 % av informanterna anser att reformen har varit fördelaktig och 52 % att den inte har varit fördelaktig. Tidigareläggnings anses alltså som nyttig på grund av att sjätteklassarna är ivriga och motiverade. Ändå leder tidigareläggnings enligt svensklärarna till det att svenskundervisningen lider av minskade undervisningstimmar, icke-behöriga och inkompetenta lärare, lågstadiemiljöns stora undervisningsgrupper och för svårt läromaterial. Vidare anser lärarna att det inte finns tillräckligt mycket undervisning i svenska på grundskolan på grund av att elevernas kunskaper i allmänhet är dåliga efter grundskolan. Även variationen i antalet undervisningstimmar mellan orterna orsakar ojämlikhet. Om lärarna fick ändra någonting i svenskundervisningen, skulle de vilja ha endast behöriga ämneslärare, flera veckotimmar, autentiskt material, kultur och kontakter till de svenskspråkiga samt en bättre attityd till språket. Undervisningen borde även börja antingen ännu tidigare än i årskurs sex eller först i sjunde klass. Gruppstorleken på lågstadiet borde vara mindre och valfria kurser finnas tillgängliga för de intresserade.

Min hypotes har varit att svensklärarna anser tidigareläggnings av svenskundervisningen som fördelaktig, undervisningen av sjätte- och sjundeklassarna som annorlunda och behörigheten som krav för lärare för att kunna undervisa i svenska. Jag har också antagit att de anser att sjätte- och sjundeklassarna skiljer sig från varandra som målgrupp för undervisning, till exempel när det gäller attityd och motivation. Dessutom har jag förmodat att lärarna önskar att det skulle finnas mera undervisningstimmar i svenska. Min hypotes stämmer till stor del: endast antagandet att svenskläraren skulle anse tidigareläggnings av svenskundervisningen som fördelaktig stämmer inte, på grund av att fast åsikterna fördelades nästan jämnt, var drygt hälften av informanterna av annan åsikt än vad jag antog från början.

Enligt svensklärarna har tidigareläggnings av svenskundervisningen alltså sina för- och nackdelar, varav den mest betydande fördelen är sjätteklassares bra attityd och motivation. Nackdelar är obehöriga och inkompetenta lärare samt undervisningens ringa omfattning på grund av att dessa faktorer upprepas i svaren på flera olika frågor. Den obligatoriska svenskundervisningen har länge varit och är fortfarande ett kontroversiellt tema (se avdelning 2.1). Resultaten i min undersökning stöder tidigare forskning (se avdelning 1.4), men ger också ny information. Utveckling av elevernas kunskaper och motivation i svenska efter tidigareläggnings skulle vara ett intressant och viktigt tema att undersöka vidare samt jämförelse mellan kunskaperna och motivationen hos elever som har haft en klasslärare som svensklärare och elever som har haft en ämneslärare. Framtiden visar vilken riktning svenskan i Finland tar och hur förnyelsen påverkar svenskkunnandet på lång sikt.

Referenser

- Bjon, Sylvia 6.3.2015: Riksdagen fastnade för kompromiss. *Hufvudstadsbladet*. (22.01.2018)
<<http://gamla.hbl.fi/nyheter/2015-03-06/730166/nej-till-medborgarinitiativ-mot-skolsvenskan>>
- Finlex 1998/986: *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Finlex 2001/1435: *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Finlex 2012/422: *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Geber, Erik 2010: *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. (Magma pm 1:2010). Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig:
<http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf>
- Koivisto, Johanna 2016: Vem undervisar i svenska från och med hösten 2016? *Poppis 1/2016*. S. 14–15. Tillgänglig:
<http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf>
- Koskenranta, Riitta 2012: “*Jos vaikka muutan Ruotsiin, tai en tiä meen naimisiin ruotsalaisen kanssa*” – inställning och motivation gentemot svenskinläring hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs. (Pro gradu-avhandling). Jyväskylä: Institutionen för språk, Jyväskylä Universitet. Tillgänglig:
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40564/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201212123336.pdf?sequence=1>>
- Lehti-Eklund, Hanna & Green-Vänttinen, Maria 2011: *Svenska i finska grundskolor*. Nordica Helsingiensia nr 27. Helsingfors: Nordica.
- Palviainen, Åsa 2011: *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. (Magma-studie, 3:2011). Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig:
<http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Frivillig_svenska.pdf>
- Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi & Pirinen, Tuula 2017: *Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi* (Julkaisut, 14:2017). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: *Sisällönanalyysi*. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. (29.12.2017) <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html>
- Salo, Olli-Pekka 2010: Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(3). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26993/Toukokuu2010_Ruotsin_opettaminen_tanaan.pdf?sequence=1>

- SO = Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2009: Stockholm: Svenska Akademien.
- Sundell, Björn 2015: *Den obligatoriska svenskan – för och emot*. (Magma-pamflett 3:2015). Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig: <<http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/3184f7fc1c9967eefa5190575cd6f8838d1b2835.pdf>>
- Svensklärarna i Finland rf 2014: *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja BI-kielen opetuksen varhennuksesta*. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. Helsingfors: Svensklärarna i Finland rf (29.12.2017) <http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf>
- Tollola, Jonna 2015: Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa – ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6(4). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig: <<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia>>
- Tuokko, Eeva 2011: Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen – Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Tavastehus yrkeshögskola.
- Undervisnings- och kulturministeriet 2010: *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar, 2010:1. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. (27.02.2017) <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf>>
- Undervisnings- och kulturministeriet 2012: *Funktionell svenska – utgångspunkter för att utveckla undervisningen i svenska som det andra inhemska språket*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar, 2012:10. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. (27.02.2017) <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75369/tr10.pdf>>
- Undervisnings- och kulturministeriet 2017: *Lagändring som möjliggör frivilliga studier i det andra inhemska språket skickas ut på remiss*. (Pressmeddelande.) Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. (05.03.2018) <http://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/toisen-kotimaisen-kielen-vapaaehtoisen-opiskelun-mahdollistava-lakimuutos-lausunnoille>
- Undervisnings- och kulturministeriet 2018: *Fem anordnare av grundläggande utbildning fick tillstånd för språkförsök*. (Pressmeddelande.) Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. (28.03.2018) <http://minedu.fi/sv/artikkeli/-/asset_publisher/viidelle-perusopetuksen-jarjestajalle-toisen-kotimaisen-kielen-kokeilulupa>
- Utbildningsstyrelsen 2004: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Föreskrift 1–3/011/2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (20.12.2017) <<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>>
- Utbildningsstyrelsen 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2016:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

(20.12.2017) <http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf>

Utbildningsstyrelsen u.å.: *Läroplanen och timfördelningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (11.01.2018)

<http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplanen_och_timfordelningen>

Vähäsarja, Sari 26.3.2014: Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa? *Yle Nyheter*. (22.1.2018) <<https://yle.fi/uutiset/3-7154485>>

Wiles, Jon 2009: *Leading Curriculum Development* California: Corwin Press.

Yle nyheter 8.3.2011: *Opetushallitus aikaistaisi ruotsin opetusta*. Helsingfors: Rundradion Ab. (29.12.2017) <<https://yle.fi/uutiset/3-5094795>>

Bilaga 1

Skillnader i svenskundervisningen mellan årskurs 6 och 7

Frågorna gäller tidigareläggningen av svenskundervisningen som trädde i kraft år 2016. Jämför situationen före och efter tidigareläggningen, alltså den tidigare situationen då svenskundervisningen började i årskurs 7 och situationen nu, då svenskundervisningen börjar i årskurs 6.

1. Vilken av följande är du?

- Klasslärare
- Ämneslärare

2. Hur många år har du undervisat svenska?

3. Anser du att du har tillräckligt kunskaper i svenska språket för att undervisa det?

- Ja
- Nej

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

4. Anser du att sjätteklassare skiljer sig från sjundeklassare som målgrupp för svenskundervisningen?

- Ja
- Nej

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

5. Anser du att det finns en skillnad i att undervisa liknande innehåll i årskurs 6 som tidigare undervisades i årskurs 7?

- Ja
- Nej

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

6. Anser du att tidigareläggningen av svenskundervisningen har varit fördelaktig?

- Ja
- Nej

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

7. Anser du att svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare eller kan även klasslärare utan dubbelbehörighet undervisa i svenska i årskurs 6?

- Svenskläraren borde vara en behörig ämneslärare.
- Klasslärare utan dubbelbehörighet kan undervisa i svenska.

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

8. Anser du att eleverna får tillräckligt mycket undervisning i svenska i grundskolan?

- Ja
- Nej

Motivera ditt svar på den föregående frågan.

9. Vad skulle du ändra i svenskundervisningen i grundskolan i allmänhet?

Att lära sig svenska eller att bli undervisad i språket?

Sjätteklassares och lärares uppfattningar om aktörskap i svenskinläringen

Sini Souru

1 Inledning

Människans förmåga att agera har varit ett centralt forskningsområde inom vetenskapsgrenar som filosofi, sociologi och psykologi sedan länge (se t.ex. Kant 1870, Giddens 1984 och Bandura 1986). För att beskriva det här fenomenet har man börjat använda begreppet *aktörskap* (eng. agency). Begreppet har varierande definitioner inom olika vetenskapsgrenar, men allmänt syftar det på människans vilja och förmåga att aktivt och intuitivt agera för sina mål och påverka sitt liv med sitt agerande (Bandura 2006:164). Alla de förutnämnda egenskaperna kan anses vara viktiga för varje individ, och det kan konstateras att för att man ska kunna leva ett meningsfullt och lyckligt liv behöver man aktörskap.

Inom pedagogik har man börjat betona betydelsen av elevens aktiva roll i inläringen sedan genombrottet av den konstruktiva synen på lärandet, vilket har lett till att man har börjat använda begreppet aktörskap även i samband med inläring (Lehtonen m.fl. 2015:22). Utveckling av elevens aktörskap anses som allt viktigare, vilket syns tydligt i att elevens aktiva roll och ansvar för sitt lärande betonas i de nya läroplanerna mera än förr (LP 2004:16 och LP 2014:14–15).

Som blivande svensklärare blev jag intresserad av hur fenomenet *inlärarens aktörskap* är närvarande i språkinläring, och därför bestämde jag mig för att fördjupa mig i temat i min avhandling pro gradu. I den här artikeln ger jag en kortfattad beskrivning av min undersökningsprocess samt av dess teoretiska utgångspunkter och resultat. Van Lier (2007:58) beskriver utveckling av språkinlärarens aktörskap som en komplex och lång process där eleven skapar sig en ny identitet som användare av ett nytt språk. Eftersom aktörskap i stort sett handlar om elevens identitet har jag i min undersökning varit mest intresserad av att ta reda på hur eleverna själva beskriver sitt aktörskap i förhållande till sin svenskinläring. Utöver elevernas erfarenheter betraktar jag temat också ur lärarens synvinkel, på grund av att lärarens roll i utvecklingen av elevens aktörskap utan tvekan är stor.

Som undersökningsfält har jag valt B1-svenskundervisningen i årskurs sex, vilket har förknippat undersökningen med ett aktuellt tema, nämligen tidigareläggningen av undervisningen i det andra inhemska språket i Finland. På grund av förändringen i läroplanen har finska elever börjat studera svenska som B1-språk redan i årskurs sex i stället för årskurs sju från och med hösten 2016 (Koivisto 2016:14). Skälet till att jag valde att undersöka temat

just på den här nivån är att jag var speciellt intresserad av hur elevernas aktörskap i språkinläring utvecklas i början av inlärningsprocessen. Detta gör min undersökning unik på grund av att flera andra forskare har undersökt temat hos elever som har studerat målspråket i många år.

Mina undersökningsresultat ger värdefull information om vad elevens aktörskap betyder speciellt i språkinläring och vilka faktorer som påverkar dess utveckling hos eleverna. Den här informationen kan anses vara till nytta och intresse för många aktörer och forskare som sysslar med språkpedagogik och kanske även med andra vetenskapsområden. Undersökningen kan till exempel öka lärarnas medvetenhet om aktörskapets betydelse i inläring samt ge kunskaper om hurdana arbetssätt som främjar elevens aktörskap. Undersökningen bär också forskningsrelevans inom nordiska språk, eftersom temat är aktuellt i och med tidigareläggningen av svenskundervisningen och eftersom aktörskap över huvud taget har undersökts i ringa omfattning i Norden. Dessutom ger mina resultat aktuell information om hur betoning av aktörskap i läroplanen syns i undervisningen i praktiken.

I det här kapitlet följer ännu undersökningens syfte och en översikt över tidigare forskning kring temat. Därefter berättar jag om mitt undersökningsmaterial och metoder som jag har använt mig av i kapitel två. I kapitel tre och fyra beskrivs undersökningens teoretiska referensram samt definieras dess viktiga begrepp, och i kapitel fem presenteras de centralaste resultaten av undersökningen. Till sist följer ett avslutande kapitel där jag sammanfattar och diskuterar mina resultat.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med den här artikeln är att beskriva vilka uppfattningar elever i årskurs sex har om sitt aktörskap i svenskinläring samt hur deras svensklärare uppfattar fenomenet och tar hänsyn till utvecklingen av elevens aktörskap i sitt arbete. Artikeln baserar sig på min avhandling pro gradu som har blivit färdig på våren 2018. Tyngdpunkten i min undersökning ligger i elevens syn på sitt aktörskap, men också lärarens synvinkel betraktas för att få en så bred syn på fenomenet som möjligt. Genom att ta med båda perspektiven har det blivit möjligt att jämföra lärarnas och elevernas uppfattningar om fenomenet, vilket utgör ett delsyfte i undersökningen.

Undersökningen är abduktiv till sin karaktär, vilket betyder att jag har utgått ifrån materialet och jämfört om mina resultat ligger i linje med tidigare teorier och forskningsresultat kring temat (se Alvehus 2013:109). Avsikten är således inte att testa någon färdig teori eller skapa en helt ny teoretisk modell, utan att fundera på hur mina undersökningsresultat kan ses i ljuset av tidigare kunskaper om fenomenet aktörskap i språkinläring. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur beskriver eleverna sig själva som svenskinlärare?
2. Hurdan roll anser eleverna sig ha på svensklektionerna?

3. Vilka faktorer ökar eller begränsar elevernas aktörskap enligt deras uppfattning?
4. Hur uppfattar lärarna fenomenet aktörskap och hur försöker de främja det?
5. Ligger elevernas och lärarnas uppfattningar i linje med varandra?

Avsikten med den första undersökningsfrågan är att få fram hur aktiv, initiativrik och ansvarsfull roll eleverna anser sig ha i svenskinläring samt hur de över huvud taget beskriver sin vilja och förmåga att lära sig svenska. I den här frågan ingår också vilka övningstyper och arbetssätt eleverna uppfattar som *affordanser*, det vill säga, som inlärningsmöjligheter (se avdelning 3.2), och hur de utnyttjar dem. Med den andra frågan söker jag svar på om eleverna känner att de har eller förväntas ha en aktiv roll i klassrumsinteraktionen samt om de anser att de har en möjlighet att påverka undervisningen på något sätt. Jag är också intresserad av vilka faktorer som påverkar elevernas aktörskap positivt och vilka som negativt enligt deras egen mening, vilket är funktionen av den tredje undersökningsfrågan. Med den här frågan är avsikten bland annat att ta reda på om gruppens agerande och karaktär, det vill säga gruppens *kollektiva aktörskap* (se kapitel 4) på något sätt påverkar elevernas aktörskap.

Lärarnas synvinkel betraktas med hjälp av den fjärde undersökningsfrågan vars funktion är att klargöra för hurdana aspekter lärarna förknippar med aktörskap, om de anser att det är viktigt samt hur de bidrar till att främja det. Den sista frågan finns för att jämföra om elevernas och lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap ligger i linje med varandra, eller om det förekommer skillnader i deras uppfattningar.

1.2 Tidigare forskning

Aktörskap har varit ett populärt undersökningstema inom många vetenskapsgrenar, vilket syns i att det har gjorts många undersökningar till exempel om småbarnens och de äldres aktörskap samt om vuxnas aktörskap i arbetslivet (se t.ex. Pirkkalainen 2003, Alanen & Karila 2009 och Seppänen m.fl. 2007). Inlärarens aktörskap har ändå hittills undersökts tämligen lite i Finland eller i Skandinavien, men i övriga världen har det gjorts flera undersökningar om temat (se t.ex. Wertsch m.fl. 1993, Gao 2010 och Mick 2011).

Ett fenomen som har undersökts mera i Skandinavien och på grundskolenivån är elevernas delaktighet (se t.ex. Elvstrand 2009). Med *delaktighet* menas elevens samhörighet med skolgemenskapen samt hans möjlighet att vara delaktig i beslutsfattande i skolan (Elvstrand 2009:4). Delaktighet och aktörskap skiljer sig å ena sidan klart från varandra, eftersom den förstnämnda handlar centralt om demokrati och maktförhållanden i skolan medan aktörskap snarare förknippas med elevens agerande med tanke på inläring. Å andra sidan finns det en klar koppling mellan dem på grund av att eleverna behöver aktörskap för att vara delaktiga i skolvardagen. Nedan presenterar jag några finska och några utländska studier som behandlar aktörskap i språkinläring. Språkinlärarens aktörskap har undersökts mest med vuxna inlärare, vilket är skälet till att bara en av studierna, som presenteras här, har genomförts i grundskolan.

Kristiina Skinnari (2012) behandlar elevens aktörskap i sin doktorsavhandling vars syfte är att beskriva olika språkinläraridentiteter hos femte och sjätteklassarna i engelskundervisning. Tyngdpunkten i hennes undersökning ligger i att få fram vilka språkinläraridentiteter det uppstår hos eleverna när olika inlärningsmöjligheter och elevernas aktörskap möter i klassrummet. Undersökningen är etnografisk till sin karaktär, och materialet omfattar bland annat observationer, intervjuer med elever samt olika slags narrativer som eleverna har producerat. Skinnaris centralaste resultat med tanke på aktörskap är att eleverna känner aktörskap när de får ta del i undervisningen på ett sätt som de själva har valt. Många elever beskriver aktörskap som ett aktivt deltagande som syns i klassrummet, medan en del beskriver sig som aktiva deltagare även om de mest sitter tysta och följer med undervisningen. Skinnari har också kommit fram till att elevens nivå av aktörskap kan variera beroende på situationen och gruppen. Eleverna beskriver att de har olika roller i olika grupper, vilket kräver olika aktörskap. Dessutom har olika grupper enligt eleverna också så kallat kollektivt aktörskap, vilket syftar till att grupper kan ses till exempel som lugna, aktiva eller högljudda. Resultaten visar också att en elev som har utvecklat sig en viss språkinläraridentitet eller fastnat i en viss roll, kan genom nya erfarenheter och genom att utveckla sitt aktörskap förändra sin identitet. (Skinnari 2012:12, 15, 237–239.)

Tero Korhonen (2016) tangerar också elevens aktörskap i språkinläring i sin doktorsavhandling där hans syfte har varit att betrakta vuxengymnasisters utveckling till autonomi i sin engelskinläring ur synvinkeln av språklig identitet. I sin longitudinella studie tog han reda på i vilken mån inlärarens språkliga identitet kan utvecklas i formell undervisning, vad autonomi betyder i språkinläring i vuxengymnasium samt hur man kan stödja utveckling av elevens autonomi och identitet genom språkuppfostran. Som material har han använt sig av olika slags narrativer som innefattar bland annat olika självreflektiva texter från eleverna, inspelade styrningsdiskussioner med läraren, samt lärarens dagboksanteckningar. Korhonen framställer också en teoretisk modell om hur begreppen autonomi, identitet och aktörskap kan anses förhålla sig till varandra. Jag återkommer till hans modell i teoridelen (se avdelning 4.3). (Korhonen 2016:5–6.)

Korhonen har kommit fram till att inlärarens språkliga identitet kan betraktas som en referensram som beskriver processer och resultat i språkinläring i vuxengymnasiet. Dess uppkomst bygger enligt honom speciellt på narrativa processer hos inlärarna och den kan expandera från en kontext till en annan. Den formella undervisningen beskriver Korhonen som en central, men inte den enda omgivning där inlärarens språkliga identitet i ett främmande språk kan utvecklas. På undersökningsfrågan om autonomins betydelse i vuxengymnasisternas språkinläring fick han svaret att autonomi handlar om språkinlärarens förmåga att styra sitt liv med målspråket i den kontexten. Dessutom visar studien att autonomi är en dynamisk, tids- och kontextbunden konstruktion som kan utvecklas med tiden. Han påpekar att man kan stödja utvecklingen av elevens autonomi och identitet genom pedagogik där autonomi inte bara ses som en del av inläring utan också som stöd för individuellt aktörskap, autentisk utveckling och välmående. Han konstaterar att

det är viktigt att erbjuda eleverna möjligheter till narrativ självreflektion, vilket stödjer meningsfullt identitetsskapande. (Korhonen 2016:7–8.)

Sarah Mercer (2011 och 2012) har utfört två fallstudier där hon har undersökt språkinlärarens aktörskap ur olika synvinklar med hjälp av samma material. Materialet består av longitudinellt insamlade intervjuer med en kvinna som studerade engelska och italienska vid ett universitet i Österrike. I den tidigare studien (2011) har hon koncentrerat sig på att granska om det är relevant att betrakta inlärarens aktörskap som ett komplext och dynamiskt system. Studien visar att det inte ska anses som en självständig och oberoende konstruktion, utan precis som ett komplext system som består av faktorer som också själva är dynamiska och komplexa system. Mercers resultat visar att till exempel inlärarens självbild, föreställningssystem, motivation, känslor, metakognitiva kunskaper, samt möjligheter till agerande som uppstår i inläringssituationer samtidigt påverkar uppkomsten av hens känsla av aktörskap. (Mercer 2011:435.)

I den senare studien (2012) har Mercer sökt efter förklaringar till på vilka sätt inlärarens aktörskap kan tänkas komma till uttryck samt vilken roll inlärarens föreställningar spelar i uppkomsten av agentiskt beteende. Efter den longitudinella forskningsprocessen har Mercer kommit fram till att aktörskap kan komma till uttryck på fyra sätt: kontextuellt, interpersonellt, temporalt och intrapersonellt. Jag behandlar denna indelning mera detaljerat i teoridelen (se kapitel 4.). Studien visar också att inlärarens föreställningar till exempel om sin förmåga att lära sig språk, om fungerande språkinlärningsstrategier och om språkinläringens allmänna karaktär spelar en betydelsefull roll i uppkomsten av aktörskap. Med inlärarens uppfattningar om inläringens allmänna karaktär avses om inläraren tror att en framgångsrik språkinläring kräver speciell talang, eller om hen tror att det är möjligt att alla kan lära sig språk effektivt om man bara anstränger sig tillräckligt för att lära sig. (Mercer 2012:42, 52–55.)

2 Material och metod

I det här kapitlet beskrivs material och metoder som jag har använt mig av i undersökningen. Kapitlet inleds med beskrivning av material och materialinsamlingsmetoder i avdelning 2.1 och därefter beskrivs analysmetod och analysprocessen i avdelning 2.2. Sist i avdelning 2.3 behandlar jag forskningsetiska aspekter som har beaktats i undersökningen.

2.1 Material

Materialet i undersökningen består av tre delar: enkätsvaren från elever, svaren från intervjuer med lärare samt fältanteckningar från observationer av lektioner. Materialet har samlats in under våren 2017. Som informanter har jag använt mig av tre undervisningsgrupper av elever (sammanlagt 59 elever) som går i årskurs sex samt deras

svensklärare, det vill säga tre lärare. Informanterna kommer från tre olika skolor i Birkaland. Jag kallar grupperna i analysdelen för grupp A, grupp B och grupp C, och deras lärare på motsvarande sätt för läraren A, läraren B och läraren C.

Enkäten till eleverna består av ett frågeformulär i pappersform som omfattar fyra A4-sidor och innehåller både flervalfrågor och öppna frågor. Frågorna är på finska eftersom eleverna nyligen har börjat studera svenska och inte kan förväntas kunna svara på svenska. Enkäten innehåller frågor bland annat om hur eleverna ser sig som språkinlärare, hur de förhåller sig till språkinläringen samt hurdana möjligheter eller begränsningar för språkinläringen det enligt dem uppstår i undervisningen. Eleverna har svarat på enkäten anonymt, men jag har frågat deras kön för att kunna ta upp det i analysen om det förekommer tydliga skillnader mellan flickornas och pojkarnas uppfattningar. Jag har själv varit på plats på lektionerna där eleverna har fyllt i enkäten. Innan de fick börja skriva sina svar berättade jag om frågorna och gav anvisningar för hur blanketten ska fyllas i. Eleverna fick också ställa frågor om enkäten medan de besvarade blanketten.

Genom att observera lektioner har jag sett lärarnas och elevernas verksamhet i praktiken, vilket har gett stöd till de resultat som jag har fått via enkäten och intervjuerna. Jag har genomfört observationerna i form av öppen observation, vilket betyder att forskaren gör sig känd för dem som observeras (Alvehus 2013:94). Före observationen berättade jag till varje grupp vem jag är samt att jag samlar in material för min avhandling pro gradu. Under observationen deltog jag inte i undervisningen utan fungerade som en utomstående betraktare och gjorde anteckningar i mitt observationsschema. Att fungera som en utomstående betraktare betyder att forskaren inte deltar i den observerade situationen på något sätt, utan följer händelserna passivt (Alvehus 2013:94). Jag har observerat två lektioner av varje lärare, vilket har givit mig en allmän bild av lärarens och klassens agerande. Jag observerade lektionerna före intervjuerna med lärarna för att intervjuerna inte skulle påverka lärarnas agerande under lektionerna.

De tre lärarinformanterna har alla en utbildning av ämneslärare i svenska. Att lärarna har en likadan utbildningsnivå och kompetens speciellt i språkpedagogik är en utgångspunkt i undersökningen eftersom detta gör dem jämförbara med varandra. Intervjuerna har genomförts på finska eftersom det är sannolikt att lärarna kan uttrycka sina tankar mångsidigast och friast på sitt modersmål. Dessutom är aktörskap ett fenomen som egentligen handlar mera om pedagogik än det undervisade ämnet, vilket gör att lärarna kan anses ha reflekterat kring fenomenet mest på finska. Intervjuerna var ungefär 15 minuter långa och jag har genomfört semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att forskaren formulerar förutbestämda öppna frågor, men har också en möjlighet att avvika från frågeblanketten och att ställa tillägsfrågor (Alvehus 2013:83).

2.2 Analysmetod och analysprocessen

Jag har analyserat materialet huvudsakligen kvalitativt, men analysen innehåller också kvantitativa drag. Som analysmetod har jag använt mig av fenomenografi. Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod som bygger på en forskningsansats som ursprungligen utvecklades av Ference Marton på 1970-talet, och som senare har utvecklats vidare av den så kallade inom-gruppen vid Göteborgs universitet. Centralt i fenomenografisk forskning är skillnaden mellan begreppen *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. Det förstnämnda syftar till sanning eller fakta, det vill säga hurdant något fenomen är på riktigt. Med andra ordningens perspektiv menas hur ett fenomen uppfattas vara, det vill säga hurdan bild någon enskild människa har om ett fenomen. Inom fenomenografisk forskning koncentreras det på att undersöka andra ordningens perspektiv, det vill säga människornas uppfattningar om olika fenomen i omvärlden. (Larsson 1986/2011:12.)

I en fenomenografisk analysprocess strävar man efter att hitta *kvalitativt skilda kategorier* som beskriver olika uppfattningar som dyker upp i materialet. Syftet med analysen är traditionellt inte att beskriva frekvenser, förklaringar eller samband, utan att beskriva variation i uppfattningar om det undersökta fenomenet. Med andra ord strävar man med hjälp av fenomenografin efter att få fram vilka olika sätt det finns att uppfatta ett fenomen. När man till slut drar samman sina resultat, brukar man också jämföra dem med första ordningens perspektiv, vilket betyder att forskaren jämför sina resultat med faktakunskap om fenomenet eller resultat som tidigare forskare har kommit fram till. (Larsson 1986/2011:13, 20, 40.)

Fenomenografin är en lämplig metod till analys av enkät- och intervju svaren i min undersökning, eftersom meningen har varit att ta reda på vilka uppfattningar eleverna och lärarna har om fenomenet aktörskap. Med begreppet *uppfattning* avser jag sådana underförstådda antaganden och föreställningar om något fenomen som man inte nödvändigtvis har reflekterat över så medvetet. Aktörskap kan anses som ett fenomen som speciellt eleverna inte funderar på aktivt, men som de har uppfattningar om. Lärarna kan förväntas känna till begreppet och fenomenet, men det är intressant att undersöka hur de uppfattar fenomenet individuellt. Nackdelar med metoden är närvarandet av hermeneutiken, det vill säga att mina förkunskaper och subjektiva tolkningar påverkar hur jag tolkar materialet, samt att det kan visa sig vara utmanande att formulera sådana kategorier som inte överlappar varandra.

Eftersom observationerna fungerar som stödmaterial och består av mina subjektiva tolkningar om klassrumssituationen, har jag inte använt någon särskild metod till att analysera dem. Jag har utnyttjat observationerna snarast genom att fundera på om det intryck som jag har fått av gruppens kollektiva aktörskap och de affordanser som enligt mig uppstår i klassrummet kan berika den fenomenografiska analysen av enkäten och intervjuerna.

På grund av att undersökningsmaterialet består av flera delar, inledde jag analysprocessen genom att analysera de olika delmaterialen först skilt. Jag började med enkäter genom att först läsa igenom dem många gånger för att få en allmän uppfattning om elevernas svar.

Därefter grupperade jag enkätfrågorna enligt det vilken forskningsfråga de svarar på och samlade elevernas svar på dem i olika dokument. Sedan började jag leta efter meningsbärande enheter i svaren på öppna frågor, vilket betyder sådana ord eller uttryck som kan anses representera elevernas uppfattningar. Dessutom räknade jag frekvenser i elevernas svar huvudsakligen i flervalsfrågor. Jag betraktade också relationer mellan elevernas svar på olika frågor för att se om det förekommer grupper som visar sig ha likadana uppfattningar om flera aspekter i enkäten. Vid analysen av ett par enkätfrågor jämförde jag elevernas svar också med mina observationsanteckningar. Till slut formulerade jag kategorier som representerar de uppfattningar som eleverna har om sig själva som svenskinlärare, om affordanser i svenskinläringen, om sin roll på svensklektionerna samt om vilka faktorer som påverkar deras aktörskap positivt respektive negativt.

Jag har avvikit från den typiska fenomenografiska ansatsen på så sätt att jag tar fram frekvenser i elevernas uppfattningar när jag presenterar mina resultat. Analysen innehåller således också kvantitativa drag. På grund av att antalet elever som informanter är tämligen stort, är det meningsfullt att ta upp om vissa uppfattningar dyker upp oftare än några andra.

Med intervjuerna har jag gått tillväga så att jag lyssnade igenom dem några gånger, varefter jag transkriberade dem på finska för att kunna betrakta innehållet noggrannare. Sedan bearbetade jag intervjuerna på samma sätt som enkäterna, det vill säga genom att leta efter sådana ord och uttryck som beskriver lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap och faktorer som påverkar det, och genom att kategorisera dessa uppfattningar. I slutet av analysprocessen jämförde jag elevernas och deras lärares uppfattningar om aktörskap för att se om det finns någon koppling mellan dem. Dessutom har jag jämfört mina resultat med det som tidigare forskare har kommit fram till. Här har Skinnaris doktorsavhandling (2012) och Mercers undersökningar (2011 och 2012) fungerat bäst som jämförelseobjekt, eftersom de också har undersökt hur en språkinlärare själv uppfattar sitt aktörskap och vilka faktorer som påverkar det.

2.3 Forskningsetiska överväganden

I en undersökning där material samlas in med hjälp av informanter ska forskaren alltid följa vissa forskningsetiska principer. För det första måste forskaren ta hänsyn till *samtyckeskravet*, vilket betyder att forskaren ska be om informanternas samtycke för att kunna använda insamlad information i undersökningen (Kuula 2006:84–85). Eftersom min undersökning har riktats till personer som är aktörer inom kommunala institutioner, har jag ansökt om forskningstillstånd även från kommuner och från skolorna där undersökningen äger rum. Eftersom eleverna i undersökningen är minderåriga, har samtycke för deras deltagande inhämtats även från deras föräldrar eller vårdnadshavare.

För det andra ska forskaren beakta *informationskravet*, vilket betyder att informanterna ska göras uppmärksamma om undersökningens syfte, om deltagandets villkor samt om vad deltagande i undersökningen innebär. Dessutom ska informanterna få forskarens

kontaktoppgifter samt informeras om hur undersökningsmaterialet kommer att användas i undersökningen och i framtiden. (Kuula 2006:121.) I min undersökning har all den här informationen angetts klart till informanterna i början av materialinsamlingen. Dessutom fick de veta att deltagandet i undersökningen är frivilligt samt att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Informanterna gjordes också uppmärksamma om att materialet inte kommer att användas i några andra undersökningar och att det förstörs efter undersökningen.

För det tredje ska forskaren vara noggrann med *konfidentialitetskravet*, vilket betyder att informanternas identitet och intimitet ska skyddas och att forskaren har tystnadsplikt gällande sådan information vars användning informanterna inte har gett tillstånd till (Kuula 2006:91–92). Jag informerade informanterna om att deras identiteter eller skolornas namn eller lägen inte kommer att avslöjas under undersökningsprocessen eller i själva avhandlingen, samt att jag bara utnyttjar sådan information i undersökningen som är relevant med tanke på undersökningens syfte.

3 Sociokulturell teori och ekologisk syn på språkinlärning

I det här kapitlet ges en översikt över några teorier som uppfattningar om inlärares aktörskap bygger på. Jag närmar mig språkinlärning ur en ekologisk synvinkel som utgår ifrån den sociokulturella teorin om inlärning. Båda två har fungerat som centrala utgångspunkter i planeringen av språkundervisningen idag, och deras inverkan syns tydligt i den nya läroplanen. (Lehtonen m.fl. 2015:21.) Jag ger först en kortfattad beskrivning av den sociokulturella teorins viktiga utgångspunkter med tanke på min undersökning. Därefter förklarar jag, huvudsakligen med hjälp av tankar av Leo van Lier (2000 och 2004), vad den ekologiska synvinkeln innebär i språkinlärningen samt definierar ett av undersökningens kärnbegrepp, *affordans*.

3.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin om inlärning bygger på Leo Vygotskys tänkande och teorier om människans medvetenhet och inlärning som senare forskare har utvecklat vidare. Grundstenen av det sociokulturella perspektivet är att allt mänskligt agerande, inklusive kognitioner och inlärande, alltid är socialt och kulturellt förmedlat. (Lantolf & Thorne 2006:2.) En central utgångspunkt i den sociokulturella teorin och Vygotskys tänkande kristalliseras i begreppet mediering, vilket syftar till att människans kontakt med den psykiska och sociala omvärlden inte är rak, utan förmedlas via olika kulturella och sociala verktyg. Dessa verktyg kan vara materiella eller symboliska. Av de symboliska verktygen anses språket som det viktigaste. (Vygotsky 1978:54–55, Lantolf 2000:1.) I den formella språkinlärningskontexten sker mediering enligt van Lier (2004:12) på tre olika sätt: språket

lärs in via interaktion med läraren och de andra inlärarna, via ens egna psykologiska processer samt med hjälp av konkreta verktyg som läroböcker, uppgifter och teknik.

En annan viktig grundtanke i Vygotskys tänkande är att eftersom människans medvetenhet alltid uppstår socialt, betyder detta att man alltid förstår alla fenomen först på en intersubjektiv nivå, det vill säga i interaktion med andra människor, och först efter det på en intrasubjektiv nivå, det vill säga på människans inre nivå. I dessa processer, där man lär sig att reglera sitt agerande genom social interaktion, spelar språket enligt Vygotsky en viktig roll. (Vygotsky 1978:57.) Ur sociokulturellt perspektiv anses inläring, inklusive språkinläring på så sätt både som kognitivt och socialt agerande, där både inlärarens och andra människors agerande spelar en central roll.

3.2 Ekologisk syn på språkinläring

Den ekologiska synen på språkinläring följer huvudsakligen principer av den sociokulturella teorin, men vidgar några av teorins tänkesätt på basis av nya kunskaper om inläringens karaktär. Ordet ekologi påminner om biologi, vilket inte är något att undra över, eftersom i början av sin uppkomst i mitten av nittonhundratalet, var ekologi en teoretisk disciplin som undersökte miljön och dess olika ekosystem. Sedan dess blev forskning av ekologier populär också inom humanistiska vetenskapsgrenar, vilket vidgade ekologins betydelse. Allmänt koncentrerar ekologisk forskning sig på att undersöka olika organismernas agerande i förhållande till varandra samt till deras omgivning. Enligt van Lier (2004) kan även socialt agerande, till exempel språkinläring, betraktas med hjälp av ekologi genom att anse det som ett system där alla delar påverkar varandra och helheten samtidigt. (Van Lier 2004:3–4, 20–21.)

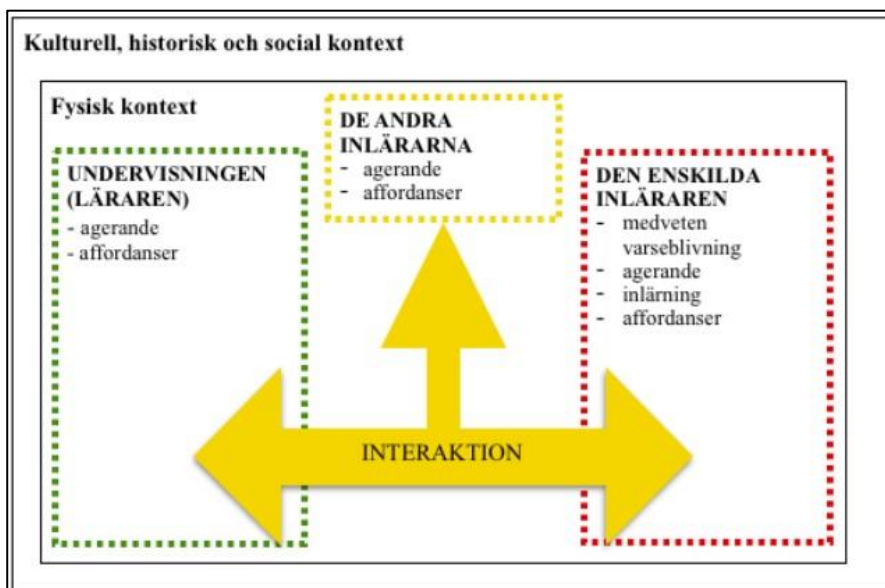
Ur det sociokulturella perspektivet ses inläring som tillägnande av nya kunskaper på basis av inlärarens tidigare kunskaper, vilket sker genom inlärarens aktiva deltagande i social interaktion och med hjälp av olika sociala och kulturella verktyg (Säljö 2000:210). Dessutom anses inläring alltid vara i ett dynamiskt förhållande med kontexten, som enligt Vygotsky innefattar den sociala och kulturell-historiska kontexten. Senare utvecklare av det sociokulturella tänkandet och den ekologiska synen anser att utöver detta ska man inkludera den fysiska kontexten, det vill säga situationskontexten (van Lier 2004:18, Säljö 2000:137.) Den sociokulturella teorin är inte den enda som bygger på en sådan kontextbeskrivning, utan till exempel Lennart Hellspång och Per Ledin (1997) har definierat kontexten på liknande sätt i deras teori om brukstextanalys.

Enligt Vygotskys tänkande är språket som ett system av regler som inläraren via social interaktion lär sig att utnyttja på ett relevant sätt i olika kontexter. Ur ett ekologiskt perspektiv har språket en mycket bredare betydelse. För det första kan språk och inläring inte skiljas från varandra eftersom inläringen sker på stort sätt via språket. För det andra ses språk och språkinläring som agerande i världen och relationer mellan dess användare.

En sådan *dialogisk* syn på språket baserar sig till exempel på Bakhtins teorier om språket och semiotik. (Van Lier 2004:2, 18, 53, se Bakhtin 1981.)

Van Lier (2000:257) framställer att enligt den ekologiska synen handlar språkinläring inte om att inläraren tar emot språklig stimulus (input) som hen sedan processar och konserverar i hjärnan, utan det centralaste är hur inläraren medvetet varseblir olika *affordanser* (eng. *affordance*) i den interaktiva inlärningsomgivningen och agerar i förhållande till dem. *Affordans* betyder ett förhållande mellan en individ och hans omgivning som erbjuder antingen en möjlighet till eller ett hinder för agerande. (Van Lier 2004:4.) Seppo Tella och Pirjo Harjanne (2007:504) beskriver att ett språkinlärningsklassrum utgör en interaktionell, temporal och fysisk omgivning som är full av möjligheter att agera, men som samtidigt innebär flera både *implicita* och *explicita* förutsättningar, krav och begränsningar. Med andra ord finns det en hel del *affordanser* i klassrummet för att eleverna ska delta i kommunikation samt att öva och lära sig språk. Enligt Tella och Harjanne (2007:5000) kan *affordanserna* i språkklassrummet vara både språkliga och sociala. För det första plockar inlärarna ut ord och uttryck, och tolkar dem som möjligheter att använda språk. För det andra erbjuds inlärarna möjligheter att kommunicera i klassrummet.

Figur 1 illustrerar den ekologiska synen på språkinläring. Olika aktörer befinner sig för det första inom en viss kulturell, historisk och social kontext samt inom en fysisk situationskontext som påverkar deras agerande och som de också själva påverkar genom socialt agerande. För det andra är alla aktörer, det vill säga den enskilda inläraren, de andra inlärarna och läraren socialt i interaktion med varandra. Inläringen kan ske genom att den enskilda inläraren aktivt varseblir olika *affordanser* som de andra aktörerna och den fysiska kontexten erbjuder, och därefter reagerar till dem genom sitt eget agerande.



Figur 1: Ekologisk syn på språkinläring [min egen figur, bearbetad efter van Lier (2000:253) och Tella och Harjanne (2007:504)].

4 Aktörskap

Aktörskap har varit av stort intresse hos ett flertal forskare inom humanistiska vetenskapsgrenar och det finns mycket teoretiskt material om människans agerande över huvud taget (se t.ex. Bandura 2006, Russel 1996 och Emirbayer & Mische 1998). På grund av att det också finns mycket teori om aktörskap speciellt i inlärningskontexter, koncentrerar jag mig huvudsakligen på dessa teorier.

Jag inleder kapitlet genom att beskriva vilka synvinklar till aktörskap olika vetenskapsgrenar har i allmänhet, för att sedan i avdelning 4.2 klargöra för hur fenomenet ses ur det sociokulturella och ekologiska perspektivet och i språkinläring. Eftersom aktörskap är ett komplext fenomen som anknyter till många andra begrepp, klargör jag för dess förhållande till dessa i avdelning 4.3. Slutligen i avdelning 4.4 beskriver jag hur jag själv definierar aktörskap i min undersökning.

4.1 Definitioner av aktörskap

Allmänt kan aktörskap definieras som människans vilja och förmåga att agera aktivt, intuitivt och målinriktat i förhållande till sin omgivning. Dessutom anses det att aktörskap i stort sett handlar om det om människan känner sig vara ett subjekt som styr sitt agerande och på så sätt sitt liv, i stället för att känna sig som ett passivt objekt i olika händelser. Utöver detta förknippas aktörskap ofta med frivillighet och delaktighet samt med människans möjligheter att göra val och påverka sitt liv och sina handlingssätt. (Kumpulainen m.fl. 2010:23, Bandura 2006:126.)

Psykologen Albert Bandura (2006:126) närmar sig begreppet ur ett socialkognitivt perspektiv och beskriver att aktörskap handlar om att man initiativrikt syftar till att påverka sina livsomständigheter via sitt agerande. Han delar in aktörskap i fyra kärnegenskaper: avsiktlighet (eng. intentionality), föregripande (eng. forethought), självstyrning (eng. self-reactiveness) och självreflektivitet (self-reflectiveness). Med *avsiktlighet* syftar han till att människan formar intentioner, vilkas uppfyllning kräver planer och strategier. *Föregripande* betyder i sin tur att människan har en förmåga att kognitivt och visuellt föreställa sig hur framtiden ser ut när hon uppnår sina mål, vilket motiverar i strävan efter dessa mål och skapar mening i livet. *Självstyrning* innebär enligt Bandura att utöver att människan kan göra planer och föregripa deras förverkligande, kan hon också aktivt styra sitt beteende och agerande enligt dessa planer. Den sista av Banduras kärnegenskaper, *självreflektivitet*, står för människans metakognitiva förmåga, vilket innebär att hon är kapabel att reflektera sitt agerande och sina tankar. Den här egenskapen möjliggör att människan kan omarbета och utveckla sina tankar och sitt agerande. (Bandura 2006:126–127.)

Inom sociologin och filosofin har aktörskap ofta beskrivits som människans förmåga att förändra sina livsomständigheter genom individuellt omdöme och fria val (Huang & Benson

2003, citerat efter Korhonen 2016:75–76, Ahearn 2011:114). Dessutom har flera västerländska forskare uppfattat aktörskap som en individuell egenskap eller egendom av en individ (van Lier 2008:163). Alessandro Duranti (2004:453) föreslår till exempel att aktörskap skulle betraktas som en egenskap av varelser som har kontroll över sitt eget beteende och som påverkar både sig själva och andra varelser med sitt agerande, samt vars agerande blir utvärderat. Den sociokulturella teorin underskriver inte helt dessa tankar om aktörskapets karaktär, vilket kommer fram i följande avdelning.

4.2 Aktörskap i sociokulturellt tänkande och språkinläring

I sociokulturella teorier utgår man nu för tiden ofta ifrån Ahearns (2011:112) definition av aktörskap som en sociokulturellt förmedlad förmåga att agera. Definitionen innebär att aktörskap varken kan handla om en egenskap hos människan eller bygga på människans fria vilja och omdöme på grund av dess sociala och kontextuella karaktär (Van Lier 2008:163, Ahearn 2011:114). Ur sociokulturellt perspektiv ses aktörskap inte som en individuell kompetens som man besitter eller inte, utan som ett socialt agerande som alltid äger rum i en viss kontext och som ofta är även socialt motiverat. Den sociala omgivningen och kontexten erbjuder möjligheter till agerande, men ställer också krav på och begränsar det, vilket är skälet till att aktörskap inte kan styras av människans fria vilja. (Lantolf & Thorne 2006:237, van Lier 2008:163–164, 171.)

Ur den ekologiska synvinkeln uppfattas aktörskap starkt via det centrala begreppet *affordans* (se avdelning 3.3) och beskrivs som människans agerande i förhållande till omgivningens *affordanser* (Skinnari 2012:27). Enligt van Lier (2000:252) varierar nivån av aktörskap enligt människans vilja, förmåga och möjligheter att utnyttja dessa *affordanser* och över huvud taget enligt det vilka egenskaper i omgivningen som visar sig som *affordanser* för henne. Som Skinnari (2012:28) tar upp, utgör till exempel hemuppgifter *affordanser* för språkinläring endast om en elev för det första ser dem som betydelsefulla med tanke på inläringen, och för det andra om hen engagerar sig tillräckligt för att klara av dem.

Fastän aktörskap uppstår socialt och ofta är även socialt motiverat, innebär det inte bara att människan anpassar sig till sin omgivning utan att hon har en möjlighet att aktivt forma och förändra den (Mercer 2011:428). Som Skinnari (2012:27) konstaterar, kan eleverna i klassrummet visa aktörskap genom att agera så som skolinstitutionen förutsätter eller också genom att göra motstånd och inte arbeta på det önskade sättet.

Aktörskap är inte alltid individuellt, utan det kan också komma till uttryck i form av *kollektivt aktörskap* då subjektet i agerandet är ett samfund eller en grupp som tillsammans agerar mot samma syfte (Lantolf & Thorne 2006:143). Som Skinnari har visat med sin doktorsavhandling, förekommer det både individuellt och kollektivt aktörskap också hos eleverna i klassrumskontexter. Detta syntes i att eleverna beskrev att de agerar på olika sätt i olika grupper eftersom grupperna är olika till sin karaktär, det vill säga olika grupper fungerar på olika sätt och kräver olika aktörskap. (Skinnari 2012:238–239.)

Edwards (2005) påpekar att centralt särdrag i aktörskap är människans kunskaper om det vem hon kan fråga om hjälp vid behov samt om hennes förmåga att erbjuda sin hjälp till andra. Med andra ord innebär aktörskap också människans förmåga att agera tillsammans med andra genom att erbjuda sitt eget agerande som resurs för dem, och genom att se andras agerande som resurser för sig själv, för att kunna tolka och hitta lösningar till olika problem. En sådan förmåga och vilja att agera kollektivt kallar Edwards för *relationellt aktörskap* [min översättning]. (Edwards 2005:168.)

Van Lier (2008) närmar sig aktörskap speciellt med tanke på språkinläringssituationen i klassrummet och delar in fenomenet i tre kärndimensioner. Enligt honom handlar aktörskap för det första om inlärares förmåga och vilja att ta initiativ i klassrummet och självreglera sin inläring. För det andra påverkas aktörskap av den sociokulturella kontexten i inläringssituationen, och för det tredje innebär aktörskap inlärares medvetenhet om olika ansvar som hen har i inläringssituationen. (Van Lier 2008:172.) Med andra ord styrs aktörskap av inlärares inre processer, som förmågan eller viljan att utföra en övning, av affordanser som uppstår i inläringssituationen samt av förväntningar som kontexten ställer för inlärares, det vill säga hurdan roll inlärares anses ha i skolan och hurdan beteende det förväntas av hen. Som Skinnari (2012) tar upp vet eleverna att de förväntas tala målspråket i språkklassrummet, vilket kräver synligt aktörskap. Hon beskriver också att om en elev till exempel inte får en möjlighet att tala i klassrummet, avgränsas hans aktörskap av sociala affordanser. (Skinnari 2012:28.) På motsvarande sätt kan det konstateras att sociala affordanser kan främja aktörskap i så fall en elev får och utnyttjar en möjlighet att tala.

Mercer (2011) beskriver inlärares aktörskap som en komplex konstruktion som uppstår i ett dynamiskt förhållande till flera andra konstruktioner som också själva är komplexa. Hon har kommit fram till i sin studie att språkinlärares aktörskap påverkas av faktorer som motivation, känslor och föreställningar, egen självbild och kognitiva och fysiska egenskaper samt omgivningens affordanser. (Mercer 2011:435.) I en annan artikel (Mercer 2012) delar hon in aktörskap i två dimensioner: Inlärares *känsla av aktörskap* (eng. sense of agency) i en viss kontext samt *beteende som bevisar aktörskap* (eng. agentic behaviour). Med denna indelning framhäver Mercer att inlärares aktörskap inte alltid handlar om synligt beteende, utan att hans inre processer utgör en stor del av aktörskap. (Mercer 2012:42.) Van Lier (2008:171–172) tar också upp att aktörskap inte kan mätas genom att enbart observera inlärares synliga aktivitet i klassrummet, eftersom det att vara tyst och passiv i klassrummet inte nödvändigtvis betyder att en inlärare inte i sitt inre skulle arbeta aktivt och målinriktat för inläringen.

Som det togs upp i 1.2 kommer inlärares aktörskap enligt Mercer (2012) till uttryck på fyra olika sätt: intrapersonellt, interpersonellt, kontextuellt och temporalt. Med det förstnämnda sättet syftar hon på inlärares känsla av aktörskap, det vill säga på känslan av att hen har kontroll över sin inläring. Denna känsla bygger till exempel på inlärares motivation samt på hans kunskaper och föreställningar av sig själv som inlärare. Den interpersonella dimensionen syns i att de andra aktörernas agerande i inläringssituationen påverkar

inlärarens aktörskap. Vissa lärare kan till exempel lyckas främja inlärarens aktörskap mera än andra. På samma sätt kan inläraren uppleva att samarbetet med någon klasskamrat främjar hans aktörskap medan samarbetet med någon annan begränsar det. De kontextuella och temporala dimensionerna i språkinlärarens aktörskap betyder i sin tur att inlärarens aktörskap inte är ett statiskt och oförändrat sätt att agera, utan det varierar i olika kontexter och tider. En av Mercers informanter har till exempel känt mera vilja och förmåga att lära sig språk i en viss undervisningsgrupp och under vintern när hon fick stanna inomhus och plugga. Mercers studie visar också att nivån av aktörskap kan variera på grund av förändringar i motivation och de andra tidigare nämnda intrapersonella konstruktionerna. (Mercer 2012:46–55.)

4.3 Aktörskap i förhållande till närliggande begrepp

Som det kom fram i förra avdelningen (4.2), kan aktörskap betraktas som en komplex konstruktion som har en dynamisk relation med många andra komplexa konstruktioner på inlärarens inre nivå. Här klargör jag för hur forskare beskriver aktörskap i förhållande till inlärarens autonomi, identitet och motivation.

4.3.1 Aktörskap, autonomi och identitet

Den mest komplicerade relationen råder mellan begreppen aktörskap och *autonomi*. På samma sätt som aktörskap är inlärarens autonomi också en komplex konstruktion som olika forskare har definierat på olika sätt. En allmänt accepterad definition på inlärarens autonomi är inlärarens förmåga att ta kontroll över sin egen inläring (Benson 2001:2). Som Korhonen (2016) konstaterar, är det svårt att dra en klar gräns mellan aktörskap och autonomi i inläring eftersom de ofta beskrivs med mycket liknande särdrag. Han belyser att en del forskare anser att aktörskap och autonomi kan betraktas som synonyma, medan några är av den åsikten att någondera konstruktionen fungerar som överbegrepp och andra att det är fråga om två helt skilda konstruktioner. Autonomi har till exempel beskrivits som en socialt orienterad typ av aktörskap, medan några forskare upplever att de två konstruktionerna kan skiljas åt så att autonomi handlar om känslan att ha kontroll över sin inläring medan aktörskap beskriver självstyrt och medvetet agerande med inläring som mål. (Korhonen 2016:78.)

Van Lier (2008) beskriver autonomi och aktörskap i inläring som synonyma på grund av att han anser att de i praktiken handlar om likadana fenomen. Enligt honom spelar det inte en betydande roll om man ser aktörskap eller autonomi som ”paraplybegrepp” eftersom i varje fall befinner sig faktorer som initiativrikedom, motivation, vilja, och avsiktlighet under samma paraply. (Van Lier 2008:171.) I samband med språkinläring förknippar van Lier (2004) aktörskap också starkt med inlärarens identitet som inlärare eller användare av målspråket. Han poängterar att språkinläring inte bara handlar om att man lär sig att

använda målspråket utan att man också bygger en bild av sig själv som användare av ett nytt språk med sin egen röst, vilket kräver aktivt agerande. (Van Lier 2004:132.)

Det här leder oss till Korhons (2016) doktorsavhandling där han föreslår en ny modell till att uppfatta relationerna mellan autonomi, aktörskap och inlärares språkliga identitet. I sin studie har han kommit fram till att inlärares autonomi, aktörskap och identitet är tre skilda konstruktioner som har ett tätt och symbiotiskt förhållande. Korhonen beskriver språkinlärares autonomi och identitet som konstruktioner som utvecklas i en kontinuerlig och dynamisk process, och som kommer till uttryck genom aktörskap. Med andra ord fungerar aktörskap som en förmedlande kraft mellan inlärares autonomi och identitet, och anknyter dessa till vissa kontexter och tidsperioder som har med målspråket att göra. Utöver att inlärares autonomi och identitet blir synliga via aktörskap, påverkar samtidigt nivån av aktörskap enligt Korhonen de två andra konstruktionerna. (Korhonen 2016:416–418.) Korhonen placerar aktörskap således under autonomi, men anser samtidigt att konstruktionerna påverkar varandra dynamiskt.

4.3.2 Aktörskap och motivation

Motivation utgör också en komplex konstruktion som har en nära relation till språkinlärares aktörskap. Motivation handlar om människans vilja att utföra vissa aktioner, och den delas traditionellt in i inre och yttre motivation. Den särskiljande faktorn mellan dem är att *inre motivation* handlar om inlärares intresse för själva agerande medan *yttre motivation* uppstår av utomstående faktorer som belöning eller straff. (Deci & Ryan 1985, citerat efter van Lier 2008:173–174.) I språkinläringens kontext handlar inre motivation således om intressen för själva språket, medan yttre motivation kan till exempel handla om viljan att få bra betyg eller viljan att lära sig språk för att kunna skaffa sig ett visst yrke.

Det är ändå viktigt att lyfta fram att fastän motivation har en central inverkan på aktörskap, finns det också bevis på att de inte alltid går hand i hand. Lantolf & Thorne (2006:237) har till exempel visat att nivån av aktörskap i en viss inläringens kontext inte nödvändigtvis förändras även om nivån av motivation skulle göra det. Det här är logiskt, eftersom man kan tänka sig att även om en språklärares inre motivation mot språkinläring sjunker, kan hans aktörskap ändå stanna på samma nivå som förr med drivkraft av inlärares yttre motivation.

4.4 Aktörskap i min undersökning

Eftersom det finns olika syn på aktörskap i inläring är det viktigt att forskaren alltid definierar vad hen själv menar med begreppet och vilken teori av aktörskap hen stödjer sig på. I min undersökning utgår jag ifrån van Liers (2000, 2004, 2008) ekologiska syn på fenomenet, och definierar aktörskap som inlärares vilja och förmåga att agera och självreglera sitt agerande som kommer till uttryck i förhållande till den sociokulturella omgivningens affordanser. Affordans utgör ett viktigt begrepp i min undersökning, eftersom jag strävar efter att få fram hurdana övningar och arbetssätt eleverna uppfattar som

affordanser. (Forskningsfråga 1, se avdelning 1.1). Enligt Lantolf & Thorne (2006:143) innebär aktörskap också förmågan att ge betydelse för fenomen och händelser. Därför betraktas det som en del av aktörskap i min undersökning, om eleven anser svenskinläringen som viktig.

Van Lier (2008:172) anser också inlärares medvetenhet om sitt ansvar i inläringssituationen som en del av aktörskap. Därför betraktas det också i min undersökning hurdan roll eleverna anser sig ha på svensklektionerna (forskningsfråga 2, se avdelning 1.1). Jag beaktar också van Liers och många andra teoretikers tänkande om att det kan finnas både individuellt och kollektivt aktörskap i klassrummet. I min undersökning syftar jag till att ta reda på om och hur eleverna anser att gruppens kollektiva aktörskap påverkar deras individuella känsla av aktörskap samt deras agentiska beteende (forskningsfråga 3, se avdelning 1.1).

Mercers (2011 och 2012) tänkande om aktörskap som en komplex konstruktion har också fungerat som en central utgångspunkt i min undersökning. Jag följer hennes modell där fenomenet består av två dimensioner: inlärares känsla av aktörskap och hans agentiska beteende. I min undersökning ligger fokus på den förstnämnda, på grund av att avsikten är att få fram vilka uppfattningar eleverna har om sitt aktörskap. På samma sätt som Mercer uppfattar jag aktörskap som en konstruktion som manifesterar sig kontextuellt, temporalt, intrapersonellt och interpersonellt. Jag utgår ifrån att elevens aktörskap är en konstruktion som varierar i tiden, i olika situationer och i sociala och kulturella omgivningar, samt påverkas av inlärares motivation, föreställningar om sig själv, om sin förmåga att lära sig samt om inläringens karaktär.

Till sist är det meningsfullt att definiera hur jag ser förhållandet mellan aktörskap och autonomi. Här avviker jag från van Lier (2008) som anser att aktörskap och autonomi kan anses handla om en och samma konstruktion. I stället utgår jag ifrån Korhonens (2016) uppfattning om att autonomi och aktörskap är skilda konstruktioner som har en nära relation till varandra. Jag förstår autonomi som inlärares kompetens att ta kontroll över sin inläring och över sitt liv i situationer som innefattar användning av målspråket. Aktörskap ser jag i sin tur som inlärares aktiva agerande i syftet att lära sig, som kan vara både observerbart och icke observerbart, och som speglar och påverkar inlärares autonomi och språkliga identitet.

5 Sjätteklassares och svensklärares uppfattningar om aktörskap i svenskinläringen

I det här kapitlet presenteras resultaten av min undersökning. Avdelningarna i kapitlet har formulerats på basis av mina undersökningsfrågor på så sätt att först, i avdelning 5.1, presenteras elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap i svenskinläringen, varefter i avdelning 5.2 behandlas vilka arbetssätt och övningstyper eleverna uppfattar som affordanser i svenskinläringen. I avdelning 5.3 rapporteras hurdan

roll eleverna anser sig ha på svensklektionerna, och i avdelning 5.4 vilka faktorer som påverkar elevernas aktörskap positivt respektive negativt. Därefter i avdelning 5.5 behandlas lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap. Kapitlet avslutas med en kort jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar i avdelning 5.6.

När det är möjligt, diskuteras andra ordningens perspektiv, det vill säga mina resultat, i ljuset av första ordningens perspektiv, vilket innebär undersökningens teoretiska referensram samt tidigare forskning. Eftersom enkäten och intervjuerna har gjorts på finska, är alla exempel i det här kapitlet mina egna översättningar från finska till svenska.

5.1 Elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare

För att ta reda på elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare har jag för det första bett dem att fritt beskriva sig själva som svenskinlärare samt att berätta om de anser det som viktigt och trevligt att läsa svenska. För det andra har eleverna fått svara ja eller nej på fyra påståenden som handlar om deras nivå av aktörskap. Påståendena är: ”jag arbetar aktivt för att lära mig svenska”, ”jag ber om hjälp vid behov på lektionerna eller hemma med läxor”, ”jag har mål med min svenskinläring som jag bidrar till att nå” och ”jag tar ansvar för min inläring”. För det tredje har eleverna svarat på två flervalsfrågor, varav de i den förstnämnda har fått välja från olika givna alternativ på vilka sätt de brukar delta i lektionerna, och i den sistnämnda om de brukar öva svenska på något sätt på fritiden.

Det visade sig att elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare och sitt aktörskap i svenskinläring kan beskrivas med fyra kategorier. En del av eleverna hade klart en positiv uppfattning om sig själv som svenskinlärare, en del negativ, en del neutral och en del en positiv uppfattning med en viss svaghet.

När mina resultat jämförs med första ordningens perspektiv, har även Skinnari (2012) i sin studie kommit fram till att informanternas aktörskap kan beskrivas på fyra olika sätt. Hon har formulerat fyra olika positioneringar som representerar elevernas aktörskap i förhållande till institutionens mål, det vill säga skolans mål. Enligt henne finns det aktiva deltagare (fin. aktiiviset osallistujat) och aktiva motståndare (fin. aktiiviset vastustajat) som båda starkt visar synligt aktörskap, men varav de aktiva deltagarnas aktörskap är inriktat mot skolans mål och de aktiva motståndares aktörskap bort från skolans mål. Dessutom finns det enligt Skinnari elever som drar sig tillbaka (fin. vetäytyjät) på grund av att de inte intresserar sig och är uttråkade samt elever som blir utslagna (fin. syrjäytyjät), som med andra ord aktivt iakttar på lektionerna men som mest arbetar ensamma och tysta. Dessa två grupper har gemensamt att de inte visar mycket synligt aktörskap, men det som skiljer dem åt är att de utslagna riktar sitt aktörskap mot skolans mål medan de som drar sig tillbaka riktar det bort från dem. (Skinnari 2012:186–188.) Skinnaris indelning är intressant med tanke på min undersökning eftersom det kan konstateras att alla positioneringar som hon beskriver är närvarande också i mitt material. I det följande beskrivs mina kategorier mera detaljerat och

jämförs med Skinnaris fyra positioneringar samt med andra kunskaper av första ordningens perspektiv.

5.1.1 Positiv uppfattning

Ungefär hälften av eleverna (31/59) har klart en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare samt om sitt aktörskap i svenskinläringen. När det gäller könsfördelningen i kategorin, är största delen, 19 av 31 elever flickor och 11 av 31 pojkar. En elev i kategorin har valt något annat som sitt kön. Alla eleverna i den här kategorin anser att det är trevligt att läsa svenska och nästan alla (29/31) anser att det är viktigt. Nästan alla elever i den här kategorin har också beskrivit sig själva klart positivt i enkätfrågan som handlar om elevens uppfattning om sig själv som svenskinlärare (se ex. 1).

(1) Flitig och aktiv på lektionerna.

De 31 elevernas svar på enkätfrågan som handlar om elevens eget aktörskap, visar att eleverna i kategorin har en stark känsla av aktörskap (se avdelning 4.2) och att de också visar sitt aktörskap på många sätt, på grund av att majoriteten av eleverna i kategorin (23/31) har svarat ”ja” på alla påståenden. I svaren på frågan som handlar om sätten på vilka eleverna kan visa sitt aktörskap, kommer det fram att elever som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare också visar sitt aktörskap genom att aktivt delta i verksamheten på lektionerna. 15 av eleverna har svarat att de deltar på alla nämnda sätt och 11 att de deltar på alla sätt förutom genom att diskutera¹. Nästan alla elever (29/31) i den här kategorin har också angett att de övar svenska åtminstone på ett sätt på fritiden, vilket också kan anses som bevis på en hög nivå av aktörskap.

Utgående från hur eleverna har beskrivit sitt aktörskap samt sitt deltagande på lektionerna kan det konstateras att de som har kategoriserats i den positiva kategorin i mitt material motsvarar de elever som i Skinnaris (2012) undersökning har beskrivits som aktiva deltagare. De som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare verkar agera aktivt och synligt för sin svenskinläring och rikta sitt aktörskap mot skolans mål.

5.1.2 Negativ uppfattning

En liten del av eleverna (7/59) verkar ha en negativ uppfattning om sin vilja och förmåga att lära sig svenska (se ex. 2). Alla elever i den här kategorin är pojkar.

(2) Dålig, trött.

¹ Alternativen har varit: Genom att räcka upp handen, genom att lyssna och följa med undervisningen, genom att göra övningar, genom att diskutera samt genom att aktivt delta i spel och lek.

Utöver att dessa elever beskriver sig tämligen negativt, anser få av dem att det är viktigt (2/7) eller trevligt (3/7) att läsa svenska. Svaren på enkätfrågan om elevens nivå av aktörskap visar att dessa elever också har en tämligen svag uppfattning om sitt aktörskap i svenskinläringen, eftersom alla sju har svarat att de inte arbetar aktivt för sin svenskinläring och inte heller har mål med sin inläring. Några av dessa elever (3/7) har ändå svarat att de ber om hjälp vid behov och 6/7 elever anser att de tar ansvar för sin inläring. Det verkar således som att fastän eleverna som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare samt om svenskan som läroämne, finns det ändå något som väcker aktörskap i dem.

I elevernas svar på enkätfrågan om deltagandet i lektionerna framgår att majoriteten i den här kategorin inte deltar lika synligt eller på lika många sätt på svensklektionerna som i den första. Alla utom en elev, som har svarat att hen inte vill delta, har ändå svarat att de deltar i undervisningen åtminstone på ett sätt, en elev till och med på alla nämnda sätt. Bara 2/7 elever har svarat att de deltar genom att räkna upp handen och 4/7 elever deltar också på något annat sätt än genom att följa med undervisningen, vilket visar att dessa elevers aktörskap på lektionerna kan vara svårt att upptäcka. I Skinnaris (2012) positioneringar skulle dessa elever befinna sig antingen i aktiva motståndare eller i de utslagna, eftersom några av dem klart inte vill rikta sitt aktörskap mot skolans mål i sin svenskinläring, medan andra gör det men visar det inte. Eleverna i den här kategorin verkar ha mindre aktörskap också när det gäller svenskan på fritiden. Över hälften (4/7) har svarat att de inte övar svenska på fritiden på något sätt.

5.1.3 Neutral uppfattning

I den tredje kategorin har jag placerat 13 elever, vilkas uppfattning om sig själva som svenskinlärare kan beskrivas som neutral, det vill säga de anser sig inte vara speciellt bra men inte dåliga heller (se ex. 3). I den här kategorin finns det tämligen jämna antal av pojkar och flickor: 7 av 13 är pojkar och 6 av 13 är flickor.

(3) Inte någon bäst, men inte den sämsta heller.

Majoriteten av eleverna i den neutrala kategorin anser att det är viktigt att läsa svenska (10/13) och att det också är trevligt åtminstone ibland (12/13). I deras svar på den fjärde enkätfrågan om det egna aktörskapet förekommer det mera variation än i gruppen med en klart positiv uppfattning, och endast två av 13 har svarat ”ja” på varje påstående. Trots detta verkar elevernas aktörskap vara på en relativt hög nivå också i den här kategorin, eftersom majoriteten av de 13 eleverna anser att de arbetar aktivt för att lära sig svenska (10/13), ber om hjälp vid behov (12/13) samt tar ansvar för sin inläring (10/13). Ändå har bara få informanter (4/13) i den här kategorin svarat att de har mål med sin svenskinläring, vilket skiljer den här kategorin från den med en klart positiv uppfattning, där drygt över hälften anser sig ha tydliga egna mål.

När det gäller deltagandet i lektionerna har många elever i den neutrala kategorin valt färre sätt att delta än eleverna i den positiva kategorin. 7/13 elever i den här kategorin har valt 1–3 sätt att delta, medan sex elever har valt 5–6 sätt. 11/13 elever har ändå svarat att de följer med undervisningen och 8/13 att de brukar räkna upp handen, vilket kan tolkas så att eleverna i den här kategorin koncentrerar sig allmänt bra på lektionerna och att majoriteten av dem visar synligt aktörskap. Som eleverna i den positiva kategorin, visar också eleverna i den neutrala kategorin aktörskap på det sättet att alla elever i kategorin har angett att de övar svenska åtminstone på ett sätt på fritiden. Det kan konstateras att eleverna i den här kategorin uppfattar att det är meningsfullt att lära sig svenska och att de agerar relativt aktivt för att lära sig, fastän de inte anser sig vara så bra inlärare och fastän de inte är väldigt målmedvetna med sin inläring. I Skinnaris (2012) indelning skulle majoriteten av eleverna i den här kategorin höra till aktiva deltagare och en mindre del, det vill säga de som har angett att de inte visar sitt aktörskap mycket, till de som drar sig tillbaka. De som har en neutral uppfattning om sig själva som inlärare riktar sitt aktörskap klart mot skolans mål, fastän de alla inte visar det så tydligt.

5.1.4 Positiv uppfattning med en viss svaghet

I den fjärde kategorin har jag placerat åtta elever som anser sig vara bra inlärare men som också nämner någon viss svaghet hos sig själva. Med detta menas att dessa elever å ena sidan anger att deras vilja och förmåga att lära sig svenska är på hög nivå, men å andra sidan tar de upp också någon negativ egenskap som har med deras svenskinläring att göra (se ex. 4). Sex av dessa elever är pojkar och två flickor.

- (4) Flitig med övningar och inläring, men inte aktiv.

Den negativa egenskapen, som kan anses påverka dessa elevers aktörskap i svenskinläringen, kan till exempel vara passivitet på lektionerna eller känslan av lathet. Några informanter har också svarat att de annars anser sig vara bra på svenska, men att det går trögt för dem att lära sig. När det gäller dessa elevers svar på enkätfrågorna kan det konstateras att de uppfattar sig ändå som aktiva och ansvarsfulla med inläringen, fastän de har nämnt också något negativt. Nästan alla (6/8) anser att det är viktigt att läsa svenska och att det är trevligt (7/8). Dessutom har majoriteten av eleverna svarat ”ja” på påståendena i enkätfrågan om aktörskap: 6/8 elever svarade att de arbetar aktivt för att lära sig svenska, 7/8 elever att de ber om hjälp vid behov, 7/8 elever att de har mål med sin svenskinläring och alla informanter svarade att de tar ansvar för sin inläring.

Fastän elevernas känsla av aktörskap i denna kategori är hög, verkar deras beteende som visar aktörskap vara svagare. 7/8 elever i kategorin har svarat att de följer undervisningen medan endast 3/8 elever anger att de räcker upp handen på lektionerna. Dessutom har endast två elever svarat att de deltar i undervisningen på 5–6 sätt, medan 6/8 elever deltar på bara 1–3 sätt, varav de vanligaste är att följa med undervisningen och att göra övningar. När det gäller att öva svenska på fritiden, har två elever angett att de inte gör detta, men största delen

(6/8) har valt 1–2 av de givna alternativen. Det verkar vara så att alla elever som har en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare riktar sitt aktörskap mot skolans mål, men bara några av dem visar synligt aktörskap på lektionerna. I Skinnaris (2012) indelning skulle dessa elever således positioneras som antingen aktiva deltagare eller som dem som drar sig tillbaka, såsom eleverna i den neutrala kategorin.

5.1.5 Jämförelse med första ordningens perspektiv

Mina resultat ligger i linje med Skinnaris (2012), Mercers (2012) och van Liers (2008) studier på så sätt att de också har kommit fram till att det finns sådana elever som uppfattar sig ha en hög nivå av aktörskap men som inte visar sitt aktörskap på lektionerna. Skinnari (2012:189) påpekar att det skulle vara relevant att fundera på hur mycket inverkan inlärningsomgivningen och dess affordanser har på hur olika elever kan eller vågar visa sitt aktörskap, eftersom bedömningen av eleverna påverkas mycket av mängden av deras synliga aktörskap. Skinnaris (2012) oro är motiverad eftersom det kan tänkas att till exempel en elev som håller sig som en bra och aktiv inlärare, men som inte vågar räcka upp handen på lektionerna, kan tappa sin motivation om hen får svaga vitsord på grund av brist på synligt aktörskap på lektionerna.

Det kan konstateras att mina resultat ligger i linje med kunskaper om första ordningens perspektiv med tanke på aktörskapets karaktär. Att eleverna i varje kategori har någon slags nivå av aktörskap stödjer de sociokulturella teorierna, enligt vilka aktörskap inte är något som man besitter eller inte, utan något vars nivå varierar i tid och rum (se avdelning 4.2). Eftersom mina informanternas nivå av aktörskap kan kategoriseras utifrån hur eleverna uppfattar sig som svenskinlärare, stödjer min undersökning också Mercers (2012:52–54) resultat av att inlärares känsla av aktörskap delvis bygger på hens självbild och föreställningar av sig själv som inlärare.

När det gäller könsfördelningen finns det både flickor och pojkar i alla kategorier utom i den negativa kategorin, där alla elever är pojkar. Dessutom är antalet flickor lite större i den positiva kategorin än antalet pojkar, samt antalet flickor mindre i den positiva kategorin med en viss svaghet än antalet pojkar. Det finns således en tendens att flickor oftare än pojkar har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap. Detta resultat kan anses ligga i linje till exempel med den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i svenska i den grundläggande utbildningen år 2001, som har visat att flickor har bättre resultat samt en positivare inställning till läroämnet svenska än pojkar (Tuokko 2002:67, 109).

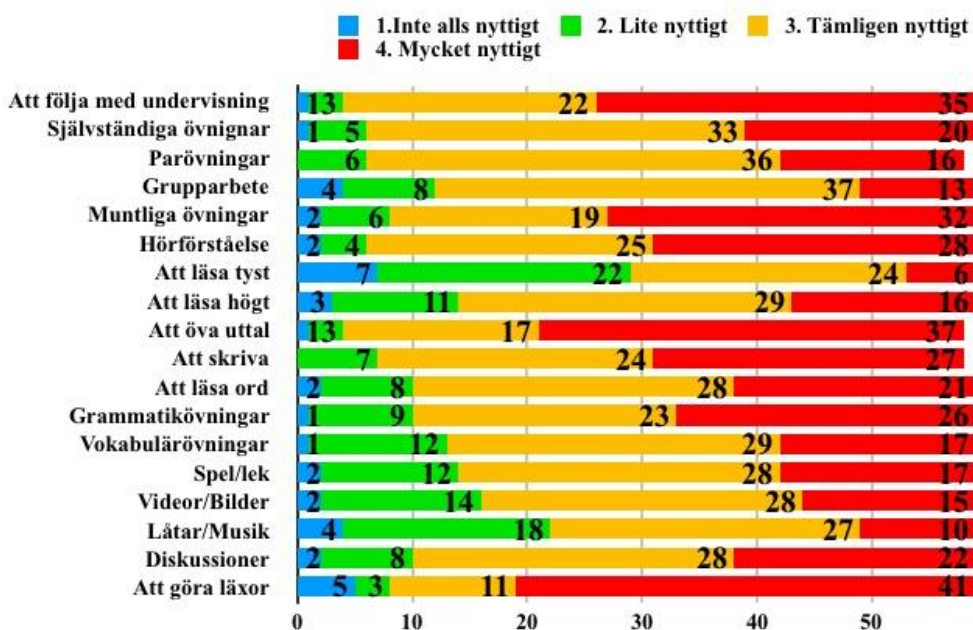
Gällande könsfördelningen skiljer sig mina och Skinnaris (2012) resultat från varandra, eftersom i Skinnaris material har en större andel pojkar (33%) än flickor (8%) i årskurs sex beskrivit sig som bra engelskinlärare. Skinnari anser att detta inte nödvändigtvis beror på att flickorna på riktigt skulle anse sig vara svagare inlärare, utan att de inte brukar framhäva sitt kunnande lika öppet som pojkar (Skinnari 2012:169). Liknande anspråkslöshet bland

flickorna dyker ändå inte upp i mitt material. Det kan ändå anses att skillnaden i våra resultat beror på att flickor och pojkar förhåller sig på olika sätt till svenskan och engelskan och till sig som inlärare i dessa läroämnen, vilket gör att våra resultat med tanke på könsfördelningen inte är helt jämförbara. Utöver detta finns det forskningsresultat om att pojkar har de bästa resultaten i engelska i slutet av grundskolan (se t.ex. Härmälä m.fl. 2014:9), vilket är tvärtom i läroämnet svenska (Tuokko 2002:67).

5.2 Elevernas uppfattningar om affordanser i svenskinlärningskontexten

I den här avdelningen behandlas elevernas svar på en enkätfråga, vars uppgift har varit att få fram vilka arbetsätt och övningstyper sjätteklassarna anser som nyttiga, det vill säga vilka av dem eleverna uppfattar som affordanser (se avdelning 3.2), alltså inlärningsmöjligheter i svenskinläringen. I frågan har eleverna valt mellan fyra alternativ på en skala från 1 till 4 och angett hur nyttiga olika arbetsätt och övningstyper är enligt deras mening. På skalan representerar nummer 1 ”inte alls nyttigt”, nummer 2 ”lite nyttigt”, nummer 3 ”tämmligen nyttigt” och nummer 4 ”mycket nyttigt”. Jag åskådliggör elevernas uppfattningar om affordanser med hjälp av en figur (figur 2). Några staplar i diagrammen är kortare än andra, på grund av att några elever inte har svarat på alla punkter i frågan.

I figur 2 syns hur alla 59 elever har svarat på frågan som helhet. Figuren visar att majoriteten av eleverna håller alla arbetsätt och övningstyper åtminstone som tämligen nyttiga. De allra nyttigaste arbetsätten och övningstyperna enligt eleverna är att följa med undervisning, att öva uttal och att göra läxor, vilka över hälften av eleverna anser vara mycket nyttiga. Parövningar och att skriva verkar också anses som starka affordanser, eftersom ingen har svarat att de inte alls är nyttiga och bara få att de är bara lite nyttiga.



Figur 2. Elevernas uppfattningar om affordanser i svenskinlärningskontexten.

De arbetssätt och övningstyper som eleverna uppfattar som mindre nyttiga är att läsa tyst samt låtar och musik, varav den förstnämnda anses som lite eller inte alls nyttigt av nästan hälften av eleverna och den sistnämnda av över en tredjedel av eleverna. Dessutom anser ungefär en femtedel av eleverna att videor och bilder, spel och lek, vokabulärövningar samt att läsa bara lite eller inte alls är nyttiga i språkinläringen. Sammanfattningsvis kan det konstateras att i allmänhet verkar sjätteklassarna anse att de mera underhållande övningarna inte är lika nyttiga med tanke på språkinläring som de mera traditionella arbetssätten som skrivövningar, muntliga övningar och det att följa undervisningen.

Skinnari (2012) har också behandlat affordanser genom att betrakta vilka affordanser det uppstår för femte- och sjätteklassarna i engelskinlärningskontexter. Hennes resultat visar att både materiella affordanser som läroböcker, övningar, läxor, prov och betyg, och sociala affordanser såsom hjälp från andra elever och möjligheter att delta spelar en stor roll för eleverna och har en stor inverkan på deras inläring och språkinläraridentiteter (Skinnari 2012: 235–236).

Jämfört med Skinnari har jag närmast mig affordanser på ett ganska annorlunda sätt i min undersökning. Medan Skinnari har tagit reda på vilka affordanser det uppstår i klassrummet, har jag snarare antagit att det finns vissa slags affordanser i klassrummet och tagit fram vilka av dem eleverna anser som nyttiga. Mina resultat ligger på så sätt i linje med Skinnaris resultat att mina informanter också verkar uppfatta många övningstyper som starka affordanser. Dessa övningstyper har ofta med lärobokens övningar att göra, som självständiga övningar och läxor, eller med övningar, där man får samarbeta med andra elever.

Jämförelsen mellan eleverna enligt det hur positiv uppfattning de har om sig själva som svenskinlärare visar några skillnader i vilka arbetssätt och övningstyper som anses vara de bästa affordanserna. Majoriteten av dem som beskriver sig som bra svenskinlärare eller bra med en viss svaghet uppfattar alla alternativ som åtminstone tämligen nyttiga, medan många av dem ger mindre värde till spel och lek, videor och bilder samt till låtar och musik. På samma sätt som eleverna i den positiva kategorin, uppfattar också majoriteten av de elever som anser sig vara medelmåttiga svenskinlärare alla de nämnda arbetssätten och övningstyperna åtminstone som tämligen nyttiga för inläringen. Eleverna i den positiva och i den neutrala kategorin liknar varandra också i sina svar på så sätt att de inte anser det att läsa tyst som mycket nyttigt. I den neutrala kategorin förekommer det ändå tydligt färre ”mycket nyttigt”-svar och flera ”lite nyttigt”-svar. De som i sin tur har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare, beskriver mera sällan arbetssätt eller övningstyper som tämligen eller mycket nyttiga vilket betyder att de ser färre arbetssätt och övningstyper som affordanser än till exempel eleverna i den positiva kategorin. Det kommer också fram att de arbetssätt där man får samarbeta och prata med andra samt de mera underhållande övningstyper som spel och lek samt videor och bilder, oftare beskrivs som nyttiga för inläringen av dem som har en neutral eller en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare än av dem med en positiv uppfattning.

Eleverna har också svarat på en öppen enkätfråga där de har fått fritt beskriva vilka arbetssätt och övningstyper de gillar mest. Majoriteten av eleverna har svarat att de antingen gillar självständigt arbete eller arbetssätt där man får arbeta tillsammans med andra elever. Ungefär hälften av eleverna (31/59) har angett att de mest gillar sådana arbetssätt som kräver samarbete med andra, såsom par- och gruppövningar samt spel och lek. Dessa elever har oftast motiverat sina svar med att det är roligt att arbeta med andra elever samt att man lär sig bra och får hjälp av andra i gruppen. Ett ganska stort antal elever (18/59) har också svarat att de mest gillar självständigt arbete, vilket ofta har motiverats med att man lär sig och kan koncentrera sig bäst genom att arbeta ensam. Resten, det vill säga 10 av 59 har svarat att de gillar både att arbeta självständigt och med andra elever, eller att de mest gillar någon viss övningstyp. Det kan således konstateras att en stor del av eleverna ser andra elever som en faktor som främjar deras inläring och aktörskap, medan det finns också elever som uppfattar att de lär sig bättre när de arbetar ensamt. Skinnari (2012:236) har kommit fram till tämligen liknande resultat gällande elevernas förhållande till samarbetet med andra elever, eftersom hennes resultat också visar att eleverna oftast uppfattar samarbetet med andra elever som en positiv affordans.

Jämförelse mellan andra ordningens perspektiv och första ordningens perspektiv visar att mina resultat ligger i linje med tidigare kunskaper om elevernas sätt att uppfatta affordanser. Enligt Skinnari (2012:236) och van Lier (2000:252) reagerar elever på affordanser på olika sätt, till exempel genom att utnyttja dem eller genom att motsätta sig dem. Som det framgår av min analys, verkar de som anser sig vara aktiva aktörer i svenskinläringen inte uppfatta aktiverande övningstyper som spel och lek samt videor och bilder som speciellt nyttiga för svenskinläringen, medan de som har en mera negativ uppfattning om sitt aktörskap uppskattar sådana övningar mera. Det här kan avses precis som ett bevis på att olika elever uppfattar olika aspekter som affordanser i språkklassrummet. Resultatet att eleverna som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare klart uppfattar flera aspekter som affordanser än de som har en negativare uppfattning om sig själva, ligger också i linje med van Liers (2000:252) beskrivning att engagerade språkinlärare aktivt varseblir och utnyttjar olika affordanser i språkklassrummet.

Att eleverna allmänt anser spel och lek som svagare inlärningsmöjligheter än några andra arbetssätt är å ena sidan överraskande, eftersom tidigare studier visar att de är övningar där eleverna mångsidigt får öva sina muntliga språkkunskaper utan att känna så stor social press eller rädsla för att göra fel (se t.ex. Pihkala-Posti 2015:7). Å andra sidan har tidigare forskare, till exempel Pihkala-Posti (2015:8) också fått liknande resultat som jag, det vill säga att en del av eleverna anser spel som bra inlärningsmöjligheter, medan en del snarare relaterar dem med underhållningen än med inläringen. Även Skinnari (2012:236) har kommit fram till att några elever gärna deltar i spel och lek på lektionerna, medan andra uppfattar dem som tråkiga och föredrar att arbeta självständigt. Som det framgår av min analys och såsom Pihkala-Posti (2015:8) konstaterar, verkar spel fungera som främjande affordanser speciellt för pojkar, vilket gör att deras användning i undervisningen kan konstateras vara nyttigt.

5.3 Elevernas uppfattningar om sin roll på svensklektionerna

Som första ordningens perspektiv har visat, utgör inlärares medvetenhet om de förväntningar och krav som undervisningen ställer på hen en dimension i aktörskap (van Lier 2000:172). Dessutom handlar aktörskap inte bara om att människan anpassar sig till sociala krav och förutsättningar, utan också om att hen har möjligheter att påverka sin omgivning (Mercer 2011:428). Elevernas uppfattningar om sin roll på svensklektionerna, med andra ord vad de anser att det förväntas av dem på lektionerna samt om de anser att de själva får påverka på något sätt på lektionerna, har klargjorts med hjälp av två enkätfrågor. I den första har eleverna valt om de anser att det mera används sådana övningar där de själva arbetar aktivt eller sådana övningar där läraren pratar och eleverna följer med undervisningen och deltar genom att räcka upp handen. Efteråt insåg jag att det skulle ha varit relevant att också lägga till alternativet ”båda” i frågan eftersom det är möjligt att eleverna uppfattar att båda arbetsätten används lika mycket. Några elever har till och med själva skrivit ”båda” i enkäten eller markerat korset mellan de två givna alternativen.

Av enkätsvaren framgår att över hälften av eleverna (35/59) anser att det mera används sådana övningstyper där eleverna själva ska arbeta aktivt, vilket är ett bevis på att största delen av eleverna är medvetna om att de förväntas själva vara aktiva för att lära sig svenska. Det här ligger i linje med Skinnaris (2012) undersökning som också har visat att femte- och sjätteklassarna har en tämligen klar uppfattning om hurdana krav engelskundervisningen ställer på dem. Enligt Skinnari (2012) uppfattar eleverna att de förväntas till exempel räcka upp handen, göra läxor och övningar, ha en positiv attityd och göra sitt bästa på engelsklektionerna (Skinnari 2012:185).

Mina observationsiakttagelser stödjer majoritetens uppfattning om att det i alla grupper mest används sådana övningar där eleverna själva spelar huvudrollen. På alla lektioner som jag observerade användes mycket par- och gruppövningar och spel, bara lite sådana arbetsätt där eleverna arbetar ensamma och egentligen inte alls övningar där läraren talar och eleverna sitter tyst och följer med. För att nämna ett exempel, har jag under den första observationen i grupp B antecknat:

- (5) Det används övningar och arbetsätt som erbjuder olika sätt att delta. Eleverna får arbeta mycket parvis i form av spel och lekar och högläsning. När läraren leder undervisning så får eleverna ofta ropa svaren, men ibland ska de räcka upp handen.

Under den andra observationen i grupp A lade jag märke till att eleverna aktiverades även på det sättet att de fick vara med i bedömningen, eftersom de fick själva korrigera varandras ordtest. Såsom Kumpulainen m.fl. (2010:27–28) konstaterar, är sådana arbetsätt, där läraren överger sin expertställning och ger eleverna en del av sitt ansvar, främjande för aktörskap.

I den andra enkätfrågan som handlar om elevens roll på lektionerna har eleverna fått välja om de anser att de ibland får påverka arbetsätten, ordningen eller valet av övningar eller teman på svensklektionerna. En stor majoritet av eleverna anser att de ibland har en

möjlighet att påverka arbetssätten (46/58²) samt övningarnas ordning (44/58). Över hälften (31/58) har också svarat att de då och då får påverka vid val av övningar. Detta kan tolkas på det sättet att många elever har en hög känsla av aktörskap när det gäller olika aktiviteternas förverkligande på lektionerna. Det kom också fram att få elever (16/57) anser att de får påverka vilka teman som behandlas på svensklektionerna. Detta är ändå naturligt, på grund av att undervisningen ofta huvudsakligen följer de teman som förekommer i läroböckerna och/eller rekommenderas i läroplanen.

5.4 Elevernas uppfattningar om faktorer som påverkar deras aktörskap

I den här avdelningen behandlas vilka aspekter som påverkar elevernas aktörskap positivt respektive negativt enligt deras egen uppfattning. Detta har klargjorts för det första med hjälp av en öppen enkätfråga där eleverna har beskrivit om de upplever att andra elever påverkar deras agerande på lektionerna på något sätt, det vill säga om andra elever stör eller hjälper deras arbete i klassen. För det andra har eleverna svarat på två flervalsfrågor, varav i den första har de fått välja vilka av de givna alternativen som aktiverar dem i svenskinläringen, och i den andra vilka av de givna alternativen som försvårar deras inläring.

I elevernas svar på enkätfrågan om gruppens inverkan på deras aktörskap förekommer fyra olika uppfattningar. För det första har 24 av 59 elever svarat att gruppen inte påverkar deras agerande på något sätt (se ex. 6).

(6) Gruppen påverkar inte mina studier, eftersom jag kan koncentrera mig på mitt arbete bra.

För det andra har 10 av 59 elever enbart kommenterat att gruppen inte stör deras arbete, vilket kan avskiljas som en separat uppfattning, eftersom de inte tar någon ställning till om gruppen påverkar dem på något annat sätt, till exempel hjälper dem (se ex. 7).

(7) Jag tycker att den inte stör mig.

Den tredje uppfattningen som förekommer i svaren av 7 elever är att gruppen *vanligen* inte påverkar deras arbete (se ex. 8).

(8) Det beror lite på dagen. Vanligen inte.

Dessa elevers uppfattning kan tolkas på det sättet att de sällan upplever att gruppen har någon inverkan på deras arbete, men ibland får de hjälp av gruppen eller blir störda av andra.

² Antalet elever är mindre än 59, eftersom alla elever inte har svarat på frågan.

Den fjärde uppfattningen är att gruppen klart har inverkan på elevens agerande antingen genom att störa eller underlätta elevens arbete, eller både och. 14 av 59 elever är av den meningen (se ex. 9 och 10).

(9) Ja, jag får alltid mycket hjälp när jag behöver den.

(10) Ibland stör den kanske om övningar är svåra och man måste säga något högt.

Fastän en stor del av eleverna (24/59) i mitt material upplever att gruppen inte alls påverkar deras agerande, finns det nästan lika många (21/59) som upplever att gruppen åtminstone ibland påverkar deras agerande på lektionerna antingen positivt eller negativt, eller både och. Mina resultat ligger således i linje med första ordningens perspektiv eftersom både Skinnari (2012) och Mercer (2012) har kommit fram till att sociala relationer och andra elevers agerande kan främja eller begränsa inlärares aktörskap (Skinnari 2012:238–239, Mercer 2012:48–49).

I det följande presenteras resultaten av elevernas svar på enkätfrågor där de har valt vilka av de givna faktorer som uppmuntrar och aktiverar dem i svenskinläringen och vilka som påverkar deras inläring negativt. I tabell 1 nedan syns i storleksordningen vilka faktorer elever upplever som uppmuntrande.

Tabell 1. Elevernas uppfattningar om faktorer som främjar deras svenskinläring

Alternativ	Antalet elever/59
Trevliga arbetssätt	51
Viljan att få ett visst vitsord	33
Viljan att lära sig språk	32
Övningarnas lagom nivå	32
Trevlig atmosfär på lektionerna	32
Uppmuntrande undervisning	26
Intressanta teman	25
Intresse för språk och kultur	24
Något annat, vad?	2

Som det framgår av tabellen, har varje alternativ valts av över en tredjedel av eleverna vilket berättar att de alla kan fungera som aspekter som främjar många elevers aktörskap i svenskinläringen. Enligt elevernas uppfattning verkar det vara mest främjande att arbetssätten på svensklektionerna är trevliga. Tabellen visar också att de faktorer som har med inre och yttre motivation (se avsnitt 4.3.2) att göra starkt främjar elevernas aktörskap. Bland de mest populära faktorerna finns nämligen alternativet ”viljan att få ett visst vitsord”,

som är en faktor för yttre motivation, samt alternativet ”viljan att lära sig språk”, som är en faktor för inre motivation. En stor majoritet uppfattar också att övningarnas lagom höga svårighetsnivå samt atmosfären på lektionerna fungerar som uppmuntrande och aktiverande faktorer. Två elever har också tagit upp några andra aspekter än de angivna, vilka är ”en framtida arbetsplats i Sverige” samt ”videor och filmer”.

Både Skinnari (2012) och Mercer (2012) har också kommit fram till att motivation, kontextuella faktorer samt sociala affordanser i klassrummet är faktorer som påverkar inlärarens aktörskap (Skinnari 2012:237–238, 240–241, Mercer 2012:46–48, 50). Skinnari (2012:238) beskriver dessutom att eleverna i hennes undersökning känner aktörskap när de får delta i undervisningen på ett sätt som de själva vill. Att majoriteten av eleverna i min undersökning har svarat att trevliga arbetssätt främjar deras svenskinläring, kan också tolkas på det sättet att de gillar övningar där de får delta på ett sätt som de själva tycker om.

Jag har betraktat enkätsvaren gällande de faktorer som uppmuntrar eller begränsar elevernas aktörskap ur de i avdelning 5.1 formulerade kategoriernas perspektiv. Avsikten har varit att få fram om elevernas känsla av sig själva som svenskinlärare samt av sitt aktörskap har någon koppling till det vilka faktorer som enligt eleverna främjar eller begränsar deras aktörskap. De centralaste resultaten med jämförelsen är att de som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare uppfattar flera faktorer som aktiverande och uppmuntrande än de som har en negativ, neutral eller en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare. Det här kan anses stödja Mercers (2012:50) resultat av att elevens självbild och uppfattning om sin inlärningsförmåga påverkar hans nivå av aktörskap. Dessutom visar resultaten att ju positivare uppfattning en elev har om sig själv som svenskinlärare desto sannolikare främjas hans aktörskap av både aspekter som representerar inre och aspekter som representerar yttre motivation.

Tabell 2. Elevernas uppfattningar om faktorer som försvårar deras svenskinläring

Alternativ	Antal elever/59
Trötthet på lektionerna	30
Talängslan	16
Brist på intresse	15
Övningarnas nivå	11
Inlärnings svårigheter	7
Störning av andra elever	6
Obehagliga arbetssätt	2
Lärarens undervisningsstil	0
Något annat, vad?	1

I tabell 2 åskådliggörs hur många elever som har valt olika aspekter som enligt deras uppfattning försvårar deras svenskinläring. Som det framgår av tabellen, har eleverna allmänt valt mycket färre av dessa aspekter än av de aspekter som påverkar inläringen positivt. Det alternativ som har valts oftast (30/59), av ungefär hälften av elever, är tröttheten på lektionerna. Dessutom har tämligen många elever svarat att talängslan (16/59), bristen på intresse (15/59) samt övningarnas nivå (11/59) försvårar deras inläring. Ingen har svarat att lärarens undervisningsstil skulle försvåra inläringen, vilket kan tolkas på det sättet att eleverna anser att deras lärare är bra. En elev har svarat på alternativet ”något annat, vad?”, och skrivit ”man orkar inte alltid koncentrera sig”.

Att 16 elever har svarat att talängslan påverkar deras svenskinläring negativt antyder att andra elever påverkar deras agerande och därför upplever de att det är obehagligt att tala framför de andra i klassen. Nio av dessa elever har ändå svarat på den öppna enkätfrågan att undervisningsgruppen inte påverkar deras agerande på något sätt. Detta kan möjligen bero på att eleverna har uppfattat att den öppna frågan snarare handlar om andras störande beteende på lektionerna än om det om de känner sig osäkra när de ska tala högt i gruppen. Resultatet av faktorer som enligt eleverna försvårar deras svenskinläring stödjer Skinnaris (2012) och Mercers (2012) resultat att motivation, sociala affordanser samt kontextuella faktorer påverkar elevernas aktörskap. Att majoriteten av eleverna beskriver att tröttheten på lektionerna försvårar deras inläring ligger också i linje med teorier (se avdelning 4.2) som beskriver att aktörskap är en konstruktion som varierar i tiden. Även Skinnaris och Mercers informanter har beskrivit att tillstånd av aktivitet påverkar deras agerande på lektionerna (Skinnari 2012:240, Mercer 2012:49–50).

När det betraktas hur eleverna i de fyra kategorierna (i avdelning 5.1) har svarat på den här frågan kommer det fram att elever med en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare har valt färre faktorer som påverkar inläringen negativt än elever i de andra kategorierna. Dessutom har alla av dem som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare angett att bristen på intresse påverkar deras aktörskap negativt, vilket inte är ett lika ofta förekommande drag i de andra kategorierna.

5.5 Lärarnas uppfattningar om aktörskap

I den här avdelningen presenteras vilka uppfattningar de tre lärare har om aktörskap. Först belyses vilka aspekter lärarna förknippar med elevens aktörskap och hur de anser att aktörskap syns i elever. Därefter beskrivs vilka aspekter som påverkar elevens aktörskap enligt lärarna samt hur de själva strävar efter att främja det.

Vid analys av andra ordningens perspektiv har det framkommit att alla de tre intervjuade lärarna är bekanta med begreppet aktörskap och anser att det är viktigt att bidra till dess utveckling hos eleverna. Alla förknippar aktörskap på något sätt med elevens aktiva roll i

inläringen eller i klassrumsarbetet, men det förekommer också skillnader i deras uppfattningar.

- (11)[...] jag tycker på något sätt att om elevens aktörskap är som det ska, så är hen en sådan, liksom självstyrd och hen behöver inte styrning av sitt agerande utifrån, utan hen förstår vanligen redan från en anvisning vad man ska göra. Men också liksom sådan aktivitet, att fastän man inte har gett anvisningar för alla arbetskedan, att hur arbetet till exempel går vidare eller en övning eller något annat, att lite sådan där initiativrikedom. (Läraren A)
- (12)Det att eleven har en aktiv roll och att hen äger sin inläring och att läraren inte är den som håller information i elevens huvud, utan hen får själv bearbeta och prova och göra och agera och äga sina kunskaper. (Läraren B)
- (13)Att eleven gör något mer än vad läraren ber hen att göra, att till exempel öppna s. 25, alltså att hen själv tar reda på om hen inte till exempel vet något ord, så hen söker det själv på ordlistan, frågar läraren vad man kunde göra näst. (Läraren C)
- (14)[Svar på frågan hur elevens aktörskap kan komma till synes] Ja, hen frågar om hjälp initiativrikt, tar reda på saker i boken eller i någon annan källa om hen inte vet något, frågar kompisen, annars också kommenterar och deltar. (Läraren C)

Som exempel 11–14 visar ser läraren A aktörskap i stort sett som synonym till självstyrning, medan läraren B beskriver det som elevens aktiva roll i inläringen där eleven själv gör arbetet och äger sin inläring. Läraren C förknippar i sin tur fenomenet utöver elevens aktivitet på lektionerna med initiativrikedom, med vilket hon avser att eleven till exempel självständigt söker svar på sina frågor och ber om hjälp vid behov. Varierande uppfattningar om aktörskapets karaktär syns också i att lärarna har beskrivit sig bidra till elevernas aktörskap på olika sätt.

Att lärarnas uppfattningar varierar är naturligt på grund av att det finns många olika teorier av aktörskap som betonar olika aspekter. Lärarna i undersökningen hade hört tidigare av fenomenet från olika källor, vilket gör att också deras uppfattningar bygger på olika information. När man jämför lärarnas uppfattningar med första ordningens perspektiv, märker man att uppfattningarna om aktörskap av läraren A och läraren C liknar Banduras (2000:126–127) psykologiska teori av fenomenet, som betonar människans förmåga att aktivt styra sitt agerande. Läraren B beskriver i sin tur aktörskap speciellt med tanke på inläring och anser att aktörskap handlar om att inlärarens eget agerande är nyckeln till inläringen, vilket gör att hennes uppfattning speglar de sociokulturella teorierna om inlärarens aktörskap (se avdelning 4.2) och till exempel van Liers (2008:172) beskrivning av aktörskap som inlärarens förmåga och vilja att självreglera sin inläring och ta initiativ i klassrummet.

Utgående från lärarnas intervju svar verkar det också vara så att läraren A uppfattar aktörskap som en egenskap hos en elev som denna har eller inte har (se ex. 11), på samma sätt som till exempel sociologen Duranti (2004:453). Dessutom verkar läraren A förknippa aktörskap med elevens förmåga att ha kontroll över sin inläring. Det finns ändå också forskare som anser att elevens förmåga att ha kontroll över sin inläring egentligen handlar om inlärarens autonomi, och att aktörskap är själva agerandet som visar denna förmåga (Korhonen 2016:78). Det kan konstateras att uppfattningen av läraren A ligger i linje till exempel med

van Lier (2008:171) som inte gör någon skillnad mellan inlärares aktörskap och autonomi. Lärarna B och C verkar uppfatta aktörskap som ett visst slags agerande, vilket gör att deras uppfattningar kan relateras till det sociokulturella tänkandet om aktörskap som ett sociokulturellt påverkat sätt att agera (Ahearn 2011:112) samt med uppfattningen om aktörskap som ett självstyrt och målinriktat agerande med inläring som mål (Korhonen 2016:78).

Det har också framkommit i analysen att lärarna å ena sidan har en tämligen bred uppfattning om faktorer som påverkar elevens aktörskap och att första ordningens perspektiv stödjer deras uppfattningar. De alla har tagit upp att både sociala faktorer, såsom lärarens agerande och elevernas relationer med varandra, och elevens inre processer, såsom motivation, har en inverkan på elevens aktörskap. Alla dessa faktorer har framkommit också i Skinnaris (2012:237–238) och Mercers (2012:48–50) studier. Å andra sidan verkar det vara så att de inte är helt medvetna om hur komplex konstruktion elevens aktörskap egentligen är, på grund av att de inte har tagit upp att aktörskap skulle till exempel variera med tiden och kontexten eller att elevens uppfattning om sin inlärningsförmåga skulle påverka det. Det är ändå naturligt att de inte har kommit på alla dessa faktorer, eftersom det är fråga om ett specifikt fenomen vars djupare kännedom kräver inläsning av teoretisk litteratur. Dessutom är det möjligt att lärarna skulle ha varit eniga om att dessa faktorer påverkar aktörskap om jag explicit hade frågat det i intervjuerna.

5.6 Jämförelse av lärarnas och elevernas uppfattningar om aktörskap

I den här avdelningen jämförs elevernas och lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap. Jag inleder avdelningen genom att jämföra elevernas och lärarnas uppfattningar om vad aktörskap allmänt innebär. Därefter jämförs elevernas och lärarnas uppfattningar om de faktorer som påverkar elevens aktörskap.

När det gäller elevens aktörskap i allmänhet beskriver största delen av de elever som anser sig vara aktiva inlärare att de också deltar i lektionerna väldigt aktivt och synligt. Det finns ändå också elever som har en positiv känsla av sitt aktörskap och av sig själva som svenskinlärare, men som beskriver sitt deltagande som tämligen passivt. I intervjuerna med lärarna kom det fram att två av dem (A och C) förknippar aktörskap centralt med elevens aktiva och synliga agerande, medan beskrivningen av läraren B syftar mera på att aktörskap också skulle handla om elevens inre processer. Det kan således konstateras att majoriteten av eleverna och lärarna förknippar aktörskap med aktivt agerande, men några är av den uppfattningen att nivån av aktörskap kan vara hög även om man inte visar synligt aktörskap.

Jämförelsen mellan elevernas och lärarnas uppfattningar om faktorer som påverkar aktörskap positivt respektive negativt har varit utmanande eftersom lärarna huvudsakligen tog upp bara aspekter som främjar elevens aktörskap. Därför jämförs här mestadels elevernas och lärarnas uppfattningar om faktorer som enligt informanterna främjar elevens aktörskap. Alla tre lärare har ändå beskrivit en faktor som kan begränsa elevens aktörskap, vilket är att

undervisningsgruppens agerande kan begränsa elevernas aktörskap på lektionerna. Detta ligger i linje med elevernas uppfattningar med avseende på att en del av eleverna också uppfattar att gruppen antingen kan främja eller begränsa sitt aktörskap.

Såsom det kom fram i avdelning 5.4, är trevliga arbetssätt, viljan att få ett visst vitsord, viljan att lära sig språk, övningarnas lagom höga svårighetsnivå samt en trevlig atmosfär på lektionerna de aspekter som eleverna allmänt uppfattar som mest främjande i svenskinläringen. Alla lärare har i sin tur betonat mest lärarens agerande som den faktor som mest påverkar elevernas aktörskap, men de alla har angett också att elevens inre motivation har inverkan på utveckling av aktörskap, åtminstone efter att jag har tagit upp saken i intervjuerna. Några andra aspekter som lärarna har tagit upp är kompisrelationerna, öppen kommunikation i klassrummet samt att eleverna får möjligheter att göra val på lektionerna.

Å ena sidan kan det således tolkas att elevernas och lärarnas uppfattningar ligger i linje, eftersom de faktorer som har med lärarens agerande och elevens inre motivation att göra förekommer i båda informantgruppernas svar. Här är det viktigt att förtydliga att jag förknippar elevernas uppfattningar, som har med lektionernas innehåll att göra, till exempel trevliga arbetssätt och övningarnas lagom höga svårighetsnivå, med lärarens agerande. Å andra sidan kan det också tolkas att eleverna inte uppfattar lärarens roll som lika stor som lärarna själva gör, på grund av att det också finns alternativet ”uppmuntrande undervisning” i enkäten som under hälften av eleverna (26/59) har valt, vilket är mindre än till exempel andelen elever som beskriver viljan att lära sig språk som främjande (32/59).

6 Avslutning

Syftet med den här artikeln har varit att belysa vilka uppfattningar sjätteklassare har om sitt aktörskap i svenskinläringen samt hur deras svensklärare uppfattar fenomenet och tar hänsyn till utvecklingen av elevens aktörskap i sitt arbete. Med aktörskap avser jag inlärarens vilja och förmåga att agera för och självreglera sin språkinläring genom att aktivt utnyttja inlärningsomgivningens affordanser, det vill säga inlärningsmöjligheter som omgivningen erbjuder. Dessutom anses elevens förmåga att ge betydelse för inläringen samt hens medvetenhet om krav och förväntningar som språkundervisningen ställer på hen som delar av aktörskap.

Jag har samlat in undersökningsmaterialet genom en enkät till elever, genom intervjuer med tre lärare samt genom observation av lektioner. Som informanter har jag haft tre undervisningsgrupper av elever (sammanlagt 59 elever) från tre olika skolor i Birkaland samt deras svensklärare. Materialet har analyserats kvalitativt med hjälp av fenomenografi där målet är att formulera kategorier som representerar de olika uppfattningar som förekommer i informanternas svar.

Mina resultat visar att elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap kan beskrivas med fyra kategorier. Över hälften av eleverna beskriver sig och sitt aktörskap positivt. De anser att de arbetar aktivt för sin inläring och tar ansvar för det. Den näst största kategorin av elever har en neutral uppfattning om sig själv och sitt aktörskap, vilket syns i att de beskriver sig vara medelmåttiga elever. Deras nivå av aktörskap kan anses vara tämligen hög, eftersom de allmänt beskriver att de arbetar aktivt och tar ansvar för sin inläring såsom eleverna i den positiva kategorin. Dessa elever verkar ändå inte vara lika målmedvetna eller visa sitt aktörskap lika mycket som eleverna i den positiva kategorin.

Den tredje kategorin består av elever som har en positiv uppfattning om sitt aktörskap, men ser någon viss svaghet hos sig själva. Dessa elever har en stark känsla av aktörskap i svenskinläringen, men de beskriver också att de har någon negativ egenskap, till exempel lathet eller långsamhet som inlärare. Dessa elever beskriver också att de tämligen sällan visar synligt aktörskap på lektionerna. Detta resultat ger upphov till en diskussion om hur bedömning, där elevens synliga aktivitet spelar en stor roll, påverkar motivation och utveckling av aktörskap hos dessa elever. I den sista kategorin anser eleverna sig vara svaga och inaktiva i svenskinläringen. Dessa elever visar bara lite synligt aktörskap på lektionerna, men de flesta anser sig ta ansvar för sin inläring, vilket syftar till att de känner något slags aktörskap.

När det gäller arbetssätt och övningstyper som eleverna uppfattar som affordanser visar resultaten att eleverna allmänt uppfattar många slags arbetssätt och övningar som bra inlärningsmöjligheter, men det finns en tendens att mera traditionella övningstyper, som ofta finns i läroboken, anses vara effektivare än mera underhållande övningstyper som spel och lek samt musik och videor. Det verkar också vara så att ju positivare uppfattning en elev har om sitt aktörskap, desto flera arbetssätt uppfattar hen som nyttiga för inläringen. Dessutom kom det fram att elever som inte anser sig vara så bra svenskinlärare ofta uppfattar sådana arbetssätt som kräver samarbete med andra samt underhållande arbetssätt som mera effektiva än de som har en positiv uppfattning om sig själva och sitt aktörskap.

Ur pedagogisk synvinkel kan spel och lek anses vara nyttiga inläringssätt, eftersom de erbjuder eleverna möjligheter att fritt och mångsidigt använda sina språkkunskaper. Musik och videor är i sin tur bra möjligheter att lära sig språk med ett autentiskt material. Det kan konstateras att det kunde satsas mera på att få eleverna att inse inlärningsmöjligheter med olika arbetssätt och övningstyper.

Analysen av faktorer som påverkar elevernas aktörskap har visat att både faktorer som har med inre motivation och yttre motivation att göra främjar deras aktörskap. Speciellt trevliga arbetssätt, viljan att lära sig språk samt viljan att få ett visst vitsord har en positiv inverkan på elevernas aktörskap enligt deras egen mening. Dessutom är majoriteten av eleverna medvetna om att de förväntas själva arbeta aktivt på lektionerna samt att de uppfattar sig ha möjligheter att påverka till exempel arbetssätten samt övningarnas val och ordning, vilket kan anses öka elevernas känsla av aktörskap. Begränsande faktorer anses i sin tur vara till exempel trötthet på lektionerna, brist på intresse och talängslan, med andra ord faktorer som

har med tillstånd av aktivitet, motivation och interpersonella relationer att göra. Fastän de flesta elever upplever att deras aktörskap påverkas positivt av många faktorer, har en stor del av dem också tagit upp begränsande faktorer. Därför är det relevant att fundera på hur dessa begränsande faktorer kunde minimeras i inlärningsomgivningen.

När det gäller lärares uppfattningar har jag kommit fram till att de alla förknippar elevens aktörskap med elevens aktiva roll i svenskinläringen, men det förekommer också några skillnader i deras uppfattningar gällande hur aktörskap syns i elever samt hur läraren kan främja dess utveckling. Dessutom kan det konstateras att elevernas och lärarnas uppfattningar om aktörskapets karaktär och om faktorer som påverkat aktörskapet är tämligen likadana.

Det kan konstateras att mina resultat ligger i linje med första ordningens perspektiv. Det som analysen av elevernas uppfattningar har visat stödjer van Liers (2000, 2004, 2008), Mercers (2011 och 2012) och Skinnaris (2012) resultat om aktörskapets karaktär samt om faktorer som påverkar aktörskapet. Ett av mina resultat skiljer sig ändå från det som Skinnari har kommit fram till. I hennes material beskriver pojkar ofta sig själva positivt som inlärare, medan det i mitt material är tvärtom. Skinnaris undersökning har ändå gjorts inom engelskundervisningen, vilket gör att våra resultat inte är helt jämförbara. Dessutom stödjer den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i svenska i den grundläggande utbildningen år 2001 (Tuokko 2002) mina resultat. Utvärderingen har visat att flickor har bättre resultat samt en positivare inställning till läroämnet svenska än pojkar (Tuokko 2002:67, 109).

Avslutningsvis kan det konstateras att elevens aktörskap är ett viktigt tema vars vidare forskning skulle ge värdefull information speciellt för dem som arbetar med språkundervisningen. Det skulle vara nyttigt att undersöka temat till exempel på andra skolstadier eller på andra områden i Finland. Även longitudinella undersökningar där utvecklingen av elevernas aktörskap skulle följas under en längre tid eller en mera omfattande kartläggning av lärarnas uppfattningar skulle vara relevanta idéer för vidare forskning.

Referenser

- Ahearn, Laura 2011: Language and Agency. I: *Annual Review of Anthropology* 30. S. 109–137. Tillgänglig:
<<http://search.proquest.com/helios.uta.fi/docview/199817779?pq-origsite=summon>>
- Alanen, Leena & Karila, Kirsti (red.) 2009: *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alvehus, Johan 2013: *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber AB.

- Bakhtin, Mikhail Mikhaïlovich 1981: *Discourse in the Novel*. I: Holquist, Michael (red.), *Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. (Översatt av Emerson, Caryl & Holquist, Michael.) Austin & London: University of Texas Press. S. 259–422.
- Bandura, Albert 1986: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert 2006: Towards a Psychology of Human Agency. I: *Perspectives on Psychological Science*, 1(2). S. 164–180. Tillgänglig: <<http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>>
- Benson, Phil 2001: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education.
- Deci, Edward & Ryan, Richard 1985: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Duranti, Alessandro 2004: Agency in Language. I: Duranti, Alessandro (red.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell. S. 451–473.
- Edwards, Anne 2005: Relational Agency. Learning to Be a Resourceful Practitioner. I: *International Journal of Educational Research* 43 (2005). S. 168–182. Tillgänglig: <<http://doi.org/helios.uta.fi/10.1016/j.ijer.2006.06.010>>
- Elvstrand, Helene 2009: *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling.) Linköping Studies in Behavioural Science No. 144) Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229768/FULLTEXT01.pdf>>
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann 1998: What Is Agency? I: *American Journal of Sociology*, 103. S. 962–1023.
- Gao, Xuesong 2010: *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Giddens, Anthony 1984: *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997: *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Härmälä, Marita; Huhtanen, Mari & Puukko, Mika 2014: *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig: <http://www.oph.fi/download/160066_englannin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa.pdf>
- Kant, Immanuel 1870: *Immanuel Kant's Metaphysik der Sitten*. Berlin: Heimann.
- Koivisto, Johanna 2016: Vem undervisar i svenska från och med hösten 2016? *Poppis 1/2016*. S. 14–15. Tillgänglig: <http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf>
- Korhonen, Tero 2016: *Language Narratives from General Upper Secondary Education for Adults. An inquiring teacher's journey of fostering foreign language identity in autonomy oriented pedagogy*. (Doktorsavhandling). Acta universitatis Tamperensis 2183. Tampere: Tampere University. Tillgänglig:

- <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99552/978-952-03-0163-7.pdf?sequence=1>>
- Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Varpu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010: *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimuseetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lantolf, James 2000: *Introducing Sociocultural Theory*. I: Lantolf, James (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. S. 1–26.
- Lantolf, James & Thorne, Steven 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsson, Staffan 1986/2011. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>>
- Lehtonen, Tuija; Lakkala, Minna; Eloranta, Johanna & Rasila, Minna 2015: *Pedagoginen perusta kielenoppimisessa*. I: Lappalainen, Yrjö, Poikolainen, Mari & Trapp, Heli (red.), *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja, Nro 6. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus. S. 20–37. Tillgänglig: <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/156221>>.
- LP 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrift 1–3/011/2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (30.1.2017.) <<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>>
- LP 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (30.1.2017.) <http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen>
- Mercer, Sarah 2011: *Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System*. I: *System* 39/2011. S. 427–436. Tillgänglig: <<http://doi.org.helios.uta.fi/10.1016/j.system.2011.08.001>>
- Mercer, Sarah 2012: *The Complexity of Learner Agency*. I: *Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 6, 2, 2012*. S. 41–59. Tillgänglig: <http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf>
- Mick, Carola 2011: *Learner Agency*. I: *European Educational Research Journal Volume 10 Number 4/2011*. S. 559–571.
- Pihkala-Posti, Laura 2015: *Pelillisyyttä kielenoppimiseen! I: Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieliverkosto. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47309/pelillisyytta-kielenoppimiseen.pdf?sequence=3>>
- Pirkkalainen, Jaana 2003: *Työhön, työssä, työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos*. (Doktorsavhandling.) Acta Universitatis Tamperensis 978. Tampere: Tampereen yliopisto. Tillgänglig: <<http://tampub.uta.fi/handle/10024/67338>>
- Russel, James 1996: *Agency: Its Role in Mental Development*. Hove: Erlbaum cop.
- Seppänen, Marjaana; Karisto, Antti & Kröger, Teppo (red.) 2007: *Vanhuus ja sosiaalityö: sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Skinnari, Kristiina 2012: ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englanninopetuksessa*. (Doktorsavhandling.) Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40499>>
- Säljö, Roger 2000: *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tella, Seppo & Harjanne, Pirjo 2007: Can We Afford Any More Affordances? Foreign Language Education Specific Reflections. I: Merenluoto, Kaarina; Virta, Arja & Carpelan, Pia (red.), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet*. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77. S. 500–506. Tillgänglig: <<http://www.helsinki.fi/~tella/ads07.pdf>>.
- Tuokko, Eeva 2002: Nationell utvärdering av inlärningsresultaten i svenska vid slutet av den grundläggande utbildningen år 2001. I: *Utvärdering av inlärningsresultaten 3/2002*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Van Lier, Leo 2000: From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. I: Lantolf, James (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. S. 245–259.
- Van Lier, Leo 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, Leo 2007: Action-based Teaching, Autonomy and Identity. I: *Innovation in Language Learning and Teaching 1 (1)*. S. 46–65. Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0>>
- Van Lier, Leo 2008: Agency in Classroom. I: Lantolf, James & Poehner Matthew (red.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox. S. 163–186.
- Vygotsky, Leo 1978: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Wertsch, James; Tulviste, Peeter & Hagström, Fran 1993: A Sociocultural Approach to Agency. I: Forman, Ellice A; Minick, Norris & Stone, C. Addison (red.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford university press. S. 336–356.

Del II

Svenskläraren i sitt yrke

Tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent?

Blivande svensklärarens uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter

Kaisu Kalliomäki

1 Inledning

Att arbeta som svensklärare kräver mycket. Varje nuvarande eller blivande svensklärare har säkert olika slags uppfattningar om sig själv som språklärare. Det är inte märkligt om den som ska arbeta som svensklärare i något skede har funderat på om hen är tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent för att kunna arbeta som svensklärare. Att kunna känna sig trygg och säker i sitt yrke som svensklärare är antagligen summan av olika slags faktorer som kan ha med till exempel ens språkfärdighet och pedagogiska kunskaper att göra.

Var och en av de nuvarande och blivande svensklärarna har någon slags språklig bakgrund. Individens relation till bland annat modersmålet, dialekten och de språk som hen kan och talar är mycket signifikant i livet. Relationen är av så stor betydelse att språket kan betraktas vara den viktigaste identitetsskapande faktorn som finns. Begreppet språk syftar inte bara på det verbala språket, utan också på alla sätt som vi använder för att kommunicera, såsom signaler, tecken, kroppsspråket och till och med tystnaden. Språket har också en viktig social funktion som förverkligas när vi umgås med andra människor. (Kukkonen 2003:7.)

Varje individ har också sin egen språkliga identitet. En stark språklig identitet betyder att man känner sig säker på och i sitt språk. Ibland blir man förstörd och ibland blir man missförstörd, men om man har en stark språklig identitet fortsätter man ändå att kommunicera. (Kukkonen 2003:8.) En stark språklig identitet betyder också att individen endast med hjälp av språket kan vara en del av någonting, höra till något samfund och känna gemenskap. Detta visar tydligt hurdan roll språket har i sin sociala funktion. (Kukkonen 2003:15.)

Språket är en mycket viktig faktor när det är fråga om identitetsskapande, även för dem som studerar svenska vid universitetet och ska en dag bli svensklärare. Meningen är att de så småningom ska bli experter i svenska och möjligtvis i några andra främmande språk. Detta kräver förmodligen att studerandenas språkliga identiteter är mer eller mindre starka redan från början. Vill man studera till svensklärare ska man söka till Tammerfors universitet, Åbo universitet, Jyväskylä universitet, Helsingfors universitet, Uleåborgs universitet, Östra Finlands universitet eller Åbo Akademi. För att kunna bli en behörig svensklärare ska man utöver studierna i nordiska språk eller svenska delta i pedagogiska studier för ämneslärare. Pedagogiska studier kan avläggas som biämne inom en högre högskoleexamen eller som fristående studier utöver examen. Vid Tammerfors universitet omfattar denna studiehelhet till exempel 60 studiepoäng och består av två delar: grund- och ämnesstudier i pedagogik.

Grundstudierna innefattar teoretiska studier som är värda 25 studiepoäng. Ämnesstudierna omfattar 35 studiepoäng och består av både auskultering och teoretiska studier. Även de som inte studerar svenska som huvudämne kan bli behöriga svensklärare, om de avlägger eller har avlagt minst grund- och ämnesstudier (60 studiepoäng) i svenska språket samt grund- och ämnesstudier i pedagogik. Efter att ha avklarat pedagogiska studier och avlagt magisterexamen i nordiska språk/svenska eller något annat ämne har man behörighet att undervisa i svenska och andra möjliga ämnen. Möjliga arbetsplatser är till exempel grundskolor, gymnasier, yrkesskolor, arbetarinstitut, folkhögskolor och yrkeshögskolor. (Tammerfors universitet 2016.)

Sedan höstterminen 2016 har även klasslärare haft formell behörighet att undervisa i svenska språket i årskurserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen. Denna ändring i svenskundervisningen har skapat mycket debatt och diskussion om vem som är tillräckligt språkkunnig och kompetent för att kunna undervisa i svenska. Den nationella utvärderingen av lärarutbildningen i svenska språket, genomförd av det nationella centret för utbildningsutvärdering (Rossi m.fl. 2017), visar att över hälften av klasslärarstuderandena upplever sina färdigheter i svenska som endast måttliga eller nöjaktiga. Klasslärarstuderandena anser att klasslärarstudierna inte ger en tillräckligt bra grund för undervisning i svenska. Studerandena får inte tillräckligt stöd för att utveckla sina kunskaper i svenska, och de har inte någon möjlighet att delta i studier där de skulle kunna lära sig om undervisning i svenska. (Rossi m.fl. 2017:9).

Att ta reda på vilka uppfattningar blivande klasslärare har om sig själva när det är fråga om svenskundervisning skulle definitivt vara ett intressant forskningsämne, men jag har valt att koncentrera mig på språkstudier i stället för att ha klasslärarstudier med i undersökningen. Orsaken till detta är att jag antar att de studerande som studerar till ämneslärare i svenska kan ha klarare, mångsidigare och mera djupgående uppfattningar om sig själva som blivande svensklärare än vad blivande klasslärare har. De blivande svensklärarna har också från början valt att bli lärare i svenska språket av alla möjliga ämnen, medan de blivande klasslärarna inte nödvändigtvis har ett stort intresse för just svenska språket utan de har flera ämnen att undervisa.

Jag är kort sagt intresserad av att ta reda på vilka språkliga identiteter och läraridentiteter blivande svensklärare har samt vilka kopplingar det finns mellan dem. Lärarens arbete är starkt kopplat till både samhällets krav, lärarens egna förväntningar på sig själv och hur läraren uppfattar sitt uppdrag i skolan (Törnquist 2006:9). Lärarens huvuduppgift är oberoende av ämnet att sprida och utveckla kultur och vetande. Detta sker bäst, när läraren har stor kunnsighet i de områden som utbildningen omfattar, och när läraren leder elevernas lärande på ett sätt som hjälper eleverna att lära in olika kunskaper. (Ekholm 2004:11.) Läraren ska känna sig själv och vara trygg i sin yrkesidentitet för att kunna stöda och hjälpa sina elever så bra som möjligt (Huhtala 2008:183). Utgående från det som sagts ovan kan man konstatera att pedagogiska kunskaper är ytterst viktiga för en svensklärare, men att ha stor kunnsighet i själva ämnet spelar också en roll.

Ämnet är värt att undersöka av flera olika skäl. Vad som krävs för att man ska bli en kompetent svensklärare är ett tema som jag har stött på flera gånger när jag har diskuterat med mina vänner och bekanta som ska bli svensklärare. Dessa diskussioner har visat att många blivande svensklärare verkar känna sig lite otrygga och osäkra. Både pedagogiska och språkliga aspekter samt kopplingen mellan dessa två tas regelbundet upp i diskussionerna. Därför kan ämnet anses röra alla som är intresserade av att arbeta som svensklärare. Att få veta vilka uppfattningar informanterna har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter kan också hjälpa de finska universiteten där svenskan undervisas att förbättra och utveckla sina utbildningsprogram, så att blivande svensklärare kan känna sig så trygga och säkra som möjligt när de blir färdiga med studierna.

Som jag redan tidigare konstaterade ska alla lärare sprida och utveckla kultur och vetande. Denna uppgift ger svensklärarna ett stort samhällsligt ansvar som såväl förmedlare av svenska språket och dess kultur som uppfostrare. Eftersom svensklärarna på grund av sitt yrke kan anses vara inflytelserika personer med ett stort ansvar, är det intressant att få veta vilka tankar, känslor och uppfattningar blivande svensklärare har om sina uppgifter, egenskaper, förmågor och kunskaper. Temat är i sin helhet rätt fräscht, eftersom det finns mycket internationell forskning om temat, men språkliga identiteter och läraridentiteter har inte undersökts i större omfattning ur blivande svensklärares synvinkel. Därför är det nyttigt att behandla detta ämne och skaffa mer information om det.

Dispositionen i artikeln är följande: Efter den inledande delen preciserar jag syftet med artikeln. Efter detta berättar jag om de tidigare studier där liknande teman har behandlats. Det andra kapitlet består av artikelns teoretiska utgångspunkter. Jag diskuterar förhållandet mellan språk och identitet samt förhållandet mellan identitet och det att vara lärare. Det tredje kapitlet handlar om material och metod: jag beskriver vad jag har som material, hur jag har samlat in materialet, vilken analysmetod jag använder och vilka etiska principer jag har tagit hänsyn till. I kapitel fyra analyserar jag vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sina språkliga identiteter. De teman som diskuteras i kapitlet är svenska språkets roll, om informanterna känner sig en-, två- eller flerspråkiga samt om informanterna känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige. Det femte kapitlet innefattar vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sina läraridentiteter. De teman som behandlas är informanternas motiv för att vilja bli svensklärare, informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter, informanternas syften som blivande lärare samt vilken koppling det finns mellan informanternas läraridentiteter och språkliga identiteter. I det sista kapitlet sammanfattar jag innehållet i artikeln samt resonerar kring resultaten och studien i sin helhet.

1.1 Syfte

Det övergripande målet med undersökningen är att ta reda på blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter samt redogöra för vilka kopplingar det finns mellan dessa två delar av identiteten. Meningen är att få ny kunskap om hur språkkunniga, självsäkra och kompetenta informanterna upplever sig när det är fråga om

deras framtida yrke. Undersökningen ger information om vilken roll svenska språket spelar i informanternas liv, om de känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige samt om de uppfattar sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. När det gäller informanternas läraridentiteter syftar undersökningen till att ta reda på varför informanterna vill bli svensklärare, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt hurdana lärare de själva skulle vilja vara. Till sist tar jag också reda på om det finns någon koppling mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter, det vill säga om de känner att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de ska kunna förmedla svenska språket och dess kultur och för att de ska kunna känna sig trygga i sin yrkesidentitet som svensklärare. Beträktningsättet i artikeln är fenomenografiskt, vilket betyder att meningen är att få reda på hur yrket som svensklärare ter sig för informanterna.

Forskningsfrågorna är följande:

1. Vilka språkliga identiteter har informanterna?
2. Vilka läraridentiteter har informanterna?
3. Vilka kopplingar finns det mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter?

1.2 Tidigare forskning

Teman som tvåspråkighet samt kopplingen mellan språk och identitet har redan undersökts rätt mycket på internationell nivå (se t.ex. Edwards 2009 och Evans 2014), men blivande svensklärare samt deras språkliga identiteter och läraridentiteter har inte fått så mycket uppmärksamhet. Detta har lett till att det inte finns så mycket tidigare forskning kring exakt det här ämnet. I det följande presenterar jag först fyra verk vars teman är ungefär lika med det tema som jag har valt. Till sist behandlas verk där språkläraryrke och identitetskonstruktion diskuteras ur internationell synvinkel samt tre pro gradu-avhandlingar som liknar den här artikeln.

Den undersökning som mest liknar min artikel är Anne Huhtalas doktorsavhandling (2008) *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärostudenters berättelser*. Huhtala (2008:159) definierar läraridentiteten, det vill säga det pedagogiska självet, som ”den del av självuppfattningen där en individ tar ställning till sig själv som (blivande) lärare”. Meningen med undersökningen är att utreda hur blivande svensklärare upplever sig själva, sitt liv och sina studier i universitetskontexten. Materialet består av berättelser som informanterna har skrivit och intervjuer. Tema i verket handlar till exempel om studerandenas relation till svenska språket, hur de upplever sina studier som direktvalda lärostudenter och hurdan bild berättelserna ger av lärare och läroyrket. (Huhtala 2008:7–8.)

Studien avslöjar att i de flesta fall upplevs relationen till svenskan som självklar, stark och problemfri. Informanterna har varierande motiveringar till varför de har valt att studera

svenska vid universitetet: en hade alltid tyckt om svenska språket, och en annan kunde svenska bra från förut. De flesta studerandena upplever läraryrket som intressantare och viktigare än själva undervisningsämnet, och många av informanterna har sedan länge velat bli lärare. (Huhtala 2008:159–160.) Studerandena har en ganska traditionell lärarbild: läraren anses vara en auktoritet och en uppfostrare. En av de centralaste utgångspunkterna var växelverkan med eleverna. En hög kunskapsnivå för att kunna svara på elevernas frågor var också någonting som nämns i samband med läraryrket. (Huhtala 2008:161.) Adjektiv som beskriver en bra lärare är ”ansvarsfull”, ”rättvis”, ”social” och ”kommunikativ”. En bra lärare ska enligt informanterna också vara färdig att jobba hårt och gilla det som hen gör. Även om studierna och det blivande yrket anses vara en viktig del av livet baserar informanterna inte hela sin identitet på läraryrket. (Huhtala 2008:162.) Alla informanter är direktvalda, det vill säga att de har blivit godkända till ämneslärarutbildningen på samma gång de har kommit in på universitetet, och pedagogiska studier är redan från början en viktig del av studierna. Denna typ av studiemiljö fungerar enligt Huhtala bäst, om studerandena inte (längre) har någon identitetskris och studieinriktningen har valts efter en noggrann, medveten reflektion (Huhtala 2008:168).

En annan undersökning där unga språklärares erfarenheter och uppfattningar av språkundervisning och språkinläring diskuteras är Pauli Kaikkonens (2004) *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Meningen med verket är att redogöra för vilka faktorer som påverkar unga språklärares tillvägagångssätt i arbetet. Forskningsmaterialet i Kaikkonens verk består av uppsatser som är skrivna av ett antal blivande språklärare som utformar två olika informantgrupper. Den första informantgruppen består av 63 språkstuderande. Dessa informanter berättar vilka uppfattningar och mål de har som blivande språklärare samt hurdan språkundervisning de själva har fått i skolan. Den andra informantgruppen innefattar 19 språkstuderande som beskriver sina erfarenheter av ämneslärarutbildningen samt sina syften som unga språklärare. (Kaikkonen 2004:7.) Det som inte kommer fram i detta verk jämfört med min studie är en djupare utredning om informanternas språkliga identiteter.

Kaikkonens studie visar att den språkundervisning som informanterna har fått i skolan är mycket traditionell och även gammaldags. Informanternas egna erfarenheter som elever påverkar deras tankar om hurdan språkundervisning de vill sträva efter som språklärare. Språkstuderandena har själva som mål att undervisa enligt moderna ämnesdidaktiska teorier som bland annat betonar mångsidighet, elevcentrerade studietekniker och samspel med andra. Den språkundervisning som informanterna har fått och de syften som de har som blivande lärare strider därmed mot varandra, vilket kan upplevas som lite förvirrande. De flesta informanter upplever ändå att de är nöjda med hur ämneslärarutbildningen har hjälpt dem att nå sina mål som nutida språklärare. (Kaikkonen 2004:118–119.)

Det som studerandena inte är helt nöjda med enligt studien är att ämneslärarutbildningen bara har förberett dem för de vanligaste uppgifter som språklärare har, men inte riktigt för de utmaningar som har att göra med till exempel uppfostran, de besvärliga eleverna eller uppgifterna utanför lektionerna. Informanterna är också osäkra på hur de mera erfarna

kollegorna och arbetsgemenskapen i skolan bemöter den unga språkläraren som är ny i branschen. (Kaikkonen 2004:119–120.)

Till sist indelar Kaikkonen informanterna i fyra olika lärarprofiler på basis av vilken strävan och vilka mål de har som språklärare. Profilerna heter *uppfostrare*, *lärare*, *ämneslärare* och *osäker lärare*. En uppfostrare är en språklärare som är mycket intresserad av uppfostringsmässiga frågor och det vilka egenskaper en uppfostrare borde ha. Den som hör till profilen lärare betonar genuinitet, växelverkan med eleverna, handledning och lärarens egna egenskaper. Den som är ämneslärare ser i sin tur sig själv i första hand som en språklärare som mestadels vill fokusera på språkundervisning. En osäker lärare är däremot villrådig om vem hen är som lärare och kan till och med vara lite rädd för framtiden som språklärare. (Kaikkonen 2004:58–59.)

Det tredje verket vars tema liknar det tema som jag har valt är Anna-Lena Østerns (2000) artikel *Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturella identitet*. Målet med artikeln är att ge en översikt över blivande lärares självrapporterade språkliga identitet och identifiera drag i deras uppfattningar om språklig och kulturell identitet. Østerns forskningsmaterial består av 370 teckningar av personliga språkträd samt kommenterande texter om språklig och kulturell identitet. De flesta informanter studerar till klasslärare i den svenskspråkiga lärarutbildningen i Finland. (Østern 2000:2.) Det som verket saknar med tanke på det tema som jag har valt är en djupare utredning om informanternas läraridentiteter.

I artikeln kommer det fram att studerandenas språkliga identiteter kan grupperas inom tre kategorier: svenskspråkig identitet (71 % av svaren), finskspråkig identitet (27 % av svaren) och tvåspråkig identitet (2 % av svaren) (Østern 2000:6). En studerande kan ha märkt att den svenskspråkiga skolan behöver lärare, men motivet för att söka in till svenskspråkig lärarutbildning är ofta mycket pragmatiska: en person kan söka in till svenskspråkig klasslärarutbildning för att lära sig svenska, eller för att det är svårare att komma in på finskspråkig än svenskspråkig utbildning. I alla kategorier har informanterna ändå mött kravet på språkkunskap som modersmålsliknande färdighet. (Østern 2000:9.)

Østern lyfter fram fyra olika perspektiv ur materialet: 1) finlandssvensk rural identitet och finlandssvensk urban identitet, 2) finsk identitet, 3) tvåspråkig identitet samt 4) flerspråkig och mångkulturell identitet. Typiskt för varje perspektiv är att den språkliga identiteten sammanhänger med den kulturella identiteten. Den finlandssvenska rurala identiteten omfattar en mycket stark finlandssvensk identitet. Det är möjligt att standardsvenskans kod inte känns naturlig före studietiden för en studerande med denna identitet. En del studerande har svaga aktiva kunskaper i finska. De med den finlandssvenska urbana identiteten använder standardsvenskan som huvudsaklig språkkod, och många av dem kan finska rätt bra. Studerandena med finsk identitet känner sig inte som finlandssvenskar, men det är viktigt att de får en chans att beröras av det finlandssvenska på ett positivt sätt. De tvåspråkiga studerandena har gjort ett medvetet val att känna sig hemma både på svenska och på finska. Detta leder till att de har möjlighet till dubbelidentitet och -solidaritet. Den som har en flerspråkig och mångkulturell identitet visar ännu större flexibilitet än de

tvåspråkiga. Østern konstaterar att studerandena med denna språkliga identitet behövs i samhället, eftersom framtiden blir allt mer flerspråkig och flerkulturell. (Østern 2000:25–26.)

Det fjärde verket som jag presenterar som ett exempel på tidigare forskning är Annika Rannströms (1995) doktorsavhandling *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Syftet med avhandlingen har varit att beskriva, analysera och förstå de föreställningar om lärares yrkeskunskap som de nyantagna lärarstuderandena i 1990-talets Sverige har. Rannström har velat ta reda på bland annat vad informanterna föreställer sig att de behöver lära sig för att kunna bli lärare och undervisa samt hur de uppfattar begreppet undervisning. (Rannström 1995:15.) Forskningsmaterialet består av intervjuer med 25 blivande grundskollärare (Rannström 1995:58–59). Med tanke på temat i den här artikeln saknar Rannströms verk den språkliga aspekten. Detta är ändå inte mycket förvånande, eftersom de flesta informanter antagligen är svenskspråkiga och det är fråga om grundskollärare i stället för språklärare.

Studien visar att det går att identifiera två huvudinriktningar i studerandenas föreställningar om lärares yrkeskunskap: kunskaper och undervisning. Den första inriktningen omfattar ämneskunskaper, kunskap om barn, kunskap om undervisningsmetoder, personlighet, erfarenheter av olika slag och det ”svåridentifierbara”. Den sistnämnda kunskapen beskrivs som någon slags ”osynlig” och icke definierbar kunskap om vad en lärare ska lära sig och kunna. (Rannström 1995:110–111.) Den andra inriktningen handlar om vad undervisning innebär och vilka olika roller läraren har. De flesta informanter anser att undervisning är samma som att lära ut, och att undervisningsmetoden helst ska vara så lämplig som möjlig så att man ska lära ut på ett ”rätt” sätt. En lärare kan ha fem olika funktioner eller roller enligt Rannström: En *förmedlare* meddelar basfakta och övriga fakta. En *förklarare* har en djupare förståelse för det egna ämnet, vilket leder till att man som lärare kan förklara innehållet på rätt sätt. En *omvårdare* har många olika sociala uppgifter särskilt utanför klassrummet. Denna roll innefattar allt som inte direkt handlar om undervisning. En *fostrare* ska fostra barn, men uppgifterna är lite olika beroende på barnens ålder. En *intresseväckare* väcker ett intresse för ämnet hos eleverna samt inspirerar och uppmuntrar dem till att söka information själva. De flesta av informanterna känner sig själva antingen som intresseväckare, förmedlare eller förklarare. (Rannström 1995:108–109.)

Det första internationella verket som presenteras är Aylar Adehs och Zia Tajeddins (2016) artikel *Native and nonnative English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent?* Artikeln syftar till att undersöka både infödda och icke-infödda engelsklärarens uppfattningar om vilken professionell status infödda och icke-infödda språklärare har gentemot varandra. Sammanlagt 200 infödda och icke-infödda engelsklärare från flera länder deltog i studien. Huvudresultatet är att båda lärargrupper upplever att såväl infödda som icke-infödda språklärare har sina egna styrkor och kan vara kompetenta språklärare oavsett vad modersmålet är. Infödda språklärare anses vara mer kompetenta när det gäller språkkunskaper som vardaglig kommunikation och uttal, medan icke-infödda språklärare tycks ha bättre pedagogiska kunskaper och mer förståelse för språkinlärares

svårigheter och bakgrund. Båda grupper upplever ändå att både infödda och icke-infödda språklärare borde vara lika uppskattade och ha samma ställning i arbetslivet. Infödda språklärares professionella identiteter är starka, eftersom de känner sig självsäkra och de har positiva tankar om sig själva som språklärare. Icke-infödda språklärare har däremot osäkrare professionella identiteter jämfört med infödda språklärare, eftersom icke-infödda språklärare inte var helt medvetna om vad deras roll eller status i arbetslivet är. Detta medför att icke-infödda språklärare redan under studierna borde bli mer medvetna om att de kan bli kompetenta språklärare även om de inte talar undervisningsspråket som sitt modersmål. Detta skulle hjälpa icke-infödda språklärare att få en starkare yrkesidentitet och att nå den största möjliga potential som de har som språklärare. (Adeh & Tajeddin 2016:49–51.)

Den andra internationella artikeln *I Speak Chinese but I Am Teaching English: Exploring the Influence of Nonnative Speakership in the Construction of Language Teacher Identity* är skriven av Yanxiang Zhang (2017) som har undersökt hur två kinesiska engelsklärare bygger sin yrkesidentitet som icke-infödda engelsklärare. Resultatet visar att denna slags identitetskonstruktion är en oändlig process som sätts i gång redan innan språklärare börjar arbeta som språklärare. Icke-infödda språklärare har en dubbelidentitet, eftersom de samtidigt såväl undervisar i språket som lär sig det. Denna dubbelidentitet har sina för- och nackdelar. Eftersom icke-infödda språklärare upplever att de inte är färdiga eller perfekta som språklärare, är de mycket motiverade och ivriga att ständigt förbättra sina pedagogiska och språkliga kunskaper. Undervisningen påverkas också positivt: icke-infödda språklärare är bland annat bekanta med kontexten där språkundervisningen sker och de förstår på grund av sina egna erfarenheter som språkinlärare vilka svårigheter eleverna kan stöta på. Icke-infödda språklärare upplever ändå att de är mindervärdiga jämfört med infödda språklärare, vilket leder till att icke-infödda språklärare är stressade för att de upplever att de behöver nå en modersmålsliknande nivå i språket i fråga. (Zhang 2017:1241.)

Den tredje internationella artikeln är Yasuko Kannos och Christian Stuarts (2011) *Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice* där det redogörs för hur nya andraspråkslärare lär sig att undervisa och hur den här inlärningsupplevelsen påverkar deras läraridentiteter. Informanterna är två andraspråkslärarstuderande som inte har haft någon tidigare erfarenhet av att undervisa i språk, men som nu för första gången någonsin har fått arbeta som språklärare. Studien visar att övergången från att ha en identitet som studerande till att ha en identitet som språklärare är inte en snabb, automatisk process. Att adaptera sig till rollen som språklärare kan vara svårt, även om man sedan länge har bestämt sig för att arbeta som språklärare och är mycket intresserad av yrket. Studien visar att lärarpraktiken och läraridentitetskonstruktionen påverkade varandra. I början av undersökningen har informanterna en yttlig lärarroll som de spelar i klassrummet, men som inte riktigt är en del av dem. Informanterna kan ändå efter att ha undervisat under ett läsår identifiera sig själva som riktiga språklärare. Detta är typiskt för blivande lärare som inte har haft någon tidigare erfarenhet av att arbeta som lärare. Informanterna blir också bättre på att undervisa och får självförtroende under praktiken. Enligt studien borde man ta mer hänsyn till läraridentitetskonstruktionen i lärarutbildningen, eftersom läraridentitetskonstruktionen spelar en central roll i andlig utveckling som språklärare. (Kanno & Stuart 2011:245, 249.)

Svenskläraryrke, språkliga identiteter och läraridentiteter är aktuella teman som lockar inte bara forskare utan också flera ämneslärarstuderande i Finland. Veera Rönkkö (2015) jämför i sin pro gradu-avhandling *Svensklärarstudenternas uppfattningar om svenskläraryrket och om en bra svensklärare* vilka uppfattningar förstaårs- och femteårssvensklärarstudenter har om svenskläraryrket och om en bra svensklärare. Maria Kautonen (2014) redogör i sin pro gradu-avhandling *Språkliga identiteter hos blivande språklärare* för hurdan språklig identitet blivande språklärare har och hur den syns när det gäller till exempel språkanvändning och språkkontakter. Ville Pernu (2012) beskriver i sin pro gradu-avhandling *"Aattelin että mä voin kyllä olla parempi": Blivande svensklärares uppfattningar om lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet* hur blivande svensklärare uppfattar svenskläraryrket, lärarrollen och sin egen läraridentitet.

2 Om språkliga identiteter och läraridentiteter

Det här kapitlet består av de teoretiska utgångspunkterna för artikeln, det vill säga förhållandet mellan språk och identitet samt förhållandet mellan identitet och det att vara lärare. Jag beskriver alla fenomen på så sätt som jag själv använder dem i mitt verk, men man ska komma ihåg att dessa fenomen och de begrepp som används för att beskriva dem ständigt utvecklas och de kan ha några andra möjliga betydelser i andra kontexter.

2.1 Språk och identitet

Människan har förmodligen alltid varit intresserad av att få veta vem hon är, vem hon har varit och vem hon ska bli i framtiden. Det är ändå inte enkelt att definiera vad *identitet* består av, och det finns ett antal olika syner på identitet inom olika vetenskaper. Ett sätt att närma sig begreppet är att tala om *den subjektiva identiteten* och *den sociala identiteten*. Det första begreppet består av de egenskaper som man själv eller andra tycker att man har. Det andra begreppet består av alla olika slags grupper som man är medlem i. Människan vill få vara sig själv, men samtidigt har hon ett behov av att vara lik eller olik vissa andra. (Einarsson 2004:39.) Eftersom man vill ta reda på vem man är jämför man sig själv med andra. Man vill veta vem och var man är med hjälp av andra människor från vänner och bekanta till fiender och främlingar. Den här typen av jämförelse sker också både inom grupper eller nationer och i växelverkan med andra grupper eller nationer. (Liebkind 1997:48, citerad av Einarsson 2004:39.)

John E. Joseph (2004) definierar begreppet identitet på ett relativt likadant sätt. Identitet är enkelt sagt vem man innerst inne är som person. Definitionen är mycket abstrakt, eftersom identitet aldrig helt och hållet kan beskrivas med ord. Individens personliga identitet är i själ och hjärta en kombination av de olika gruppidentiteter hen har. Det är också möjligt att en individ har flera identiteter samtidigt. Att ha olika identiteter kan uppfattas på minst två sätt. Det första sättet är de olika roller som en och samma individ kan inneha som barn, vän,

förälder, lärare eller chef. Det andra sättet är de andra individernas uppfattningar om en. Detta innebär att man på basis av vad man har observerat konstruerar sin egen version av andra individer, vilket leder till att det finns så många versioner av en som det finns individer som man är i kontakt med. (Joseph 2004:1, 5, 8.)

Ett annat sätt att närma sig identitet är att beskriva hur synen på begreppet har förändrats med åren. Enligt Stuart Hall (1995) kan man identifiera tre olika syner på identitet: upplysningens syn, sociologisk syn och postmodern syn. Utgångspunkten i den första uppfattningen, upplysningens syn, är att det finns en unik, oföränderlig och stabil kärna inne i varje individ. Individens uttrycker den här enhetliga kärnans existens från födelse till död. Enligt den andra uppfattningen, den sociologiska synen, är identitet inte någonting autonomt eller fristående från allt annat, utan den byggs i interaktion med andra individer som förmedlar kulturen, det vill säga bland annat värden och symboler, i omvärlden till en. Identitet är därmed en ständigt föränderlig produkt som i första hand tillverkas i "interaktionen" mellan individen och samhället. Enligt denna syn är det möjligt att en individ har flera olika identiteter som även kan strida mot varandra. I den tredje uppfattningen, den postmoderna synen, är utgångspunkten att en individ inte har någon stabil, oföränderlig eller evig identitet, utan identiteten utformas och omformas hela tiden i olika kontexter i omgivningen. En individ har olika identiteter vid olika tillfällen, vilket leder till att hur en individ ser på sig själv skiftar från situation till situation. (Hall 1995:597–598.)

I den här artikeln betyder identitet hur man uppfattar sig själv vara i grund och botten. Utgående från det ovan sagda definieras identitet som en kontinuerlig och komplex konstruktionsprocess som aldrig tar slut. Denna process påverkas av de egenskaper som man själv tycker att man har, de olika roller som man innehar vid olika tillfällen samt alla olika slags grupper där man är medlem i.

Språk och identitet hör starkt samman. Språket används som kommunikationsmedel, vilket innebär att man utbyter tankar och åsikter samt refererar till ting i omgivningen eller till mera abstrakta helheter som tankar. Språket kan uttrycka bland annat könsbundna drag, ålder, regional och social hemvist, personliga egenskaper samt tillfälliga sinnestillstånd. Språket är också ett sätt att uttrycka känslor, kultur och makt. Varje språklig handling kan således ses som någon slags identitetshandling. (Kukkonen 2003:7–8.) Oftast är ens viktigaste språk *modersmålet*. Modersmålet är kort definierat det språk som man har lärt sig först. Det är en mycket kraftfull markör av ens identitet, eftersom det att tala sitt modersmål oftast är det viktigaste sättet att markera hemhörigheten. Därför överger man inte modersmålet helt utan att ha starka anledningar till att göra det. (Einarsson 2004:38, 89.)

Ett sätt att beskriva vad *språklig identitet* betyder och består av är att definiera den med hjälp av språkkompetens, språklig anknytning och språkligt arv. Språkkompetens syftar på hur duktig en individ är på att tala språket. Språklig anknytning handlar om vilken attityd man har till språket och hurdan förhållande man har till språket. Språkligt arv betyder hurdan familj och språklig omgivning man har blivit född i. Det är ändå möjligt att de här tre faktorerna inte alltid hänger ihop. Man kan till exempel ursprungligen höra till en viss

språkgrupp genom att vara född i ett visst område, men sedan senare i livet kan det hända att ens språkliga identitet utvecklas vidare på grund av flytande språkkunskaper i ett annat språk eller en stark emotionell anknytning till den som använder språket. Den språkliga identiteten är därmed inte någonting givet, utan den kan förändras. (Block 2007:40.)

Till individens språkliga identitet kan också anses höra de uppfattningar, kunskaper, drömmar, önskemål och antaganden som hen har om sig själv när det gäller främmande språk, språkinlärning och språkkunnighet. Denna del av identiteten kan antingen hindra eller ge fart åt språkinlärning, och den har en inverkan bland annat på hurdana förväntningar man har på sig själv, hur man förhåller sig till främmande språk och vad man kräver av sig själv. Om man har haft många positiva erfarenheter, blir den språkliga identiteten starkare, vilket leder till att man uppskattar sig själv mer, blir självsäkrare och känner sig kunnig. Negativa och deprimerande erfarenheter kan däremot orsaka att man känner sig otillräcklig, missbelåten och beklämd. Då kan det hända att den allmänna attityden mot främmande språk blir dålig. (Laine & Pihko 1991:15.)

En aspekt som jag redan nämnde ovan och som har med språk och identitet att göra är tillhörigheten till en viss språkgrupp. Allmänt kan man konstatera att en grupp består av ett antal människor som har någonting gemensamt. Det gemensamma kan bland annat vara åsikter, social standard, språk, nationalitet eller intressen. Språket kan anses vara av stor betydelse i grupper, eftersom man ofta genom språket kommer in i gruppen eller utesluts från den. Om man längtar efter att höra till en viss språkgrupp eller ha en högre status i en grupp, hjälper det om man kan tala gruppens språk och har en god allmän språkförmåga. (Sporrong & Sporrong 1977:60–62.) Alla har blivit födda i en viss språkgrupp, men man kan sträva efter att insupa kulturen och vanorna hos andra språkgrupper än ens ursprungliga språkgrupp. Detta kan till exempel hända om man lever i ett annat land där ens modersmål inte talas eller om man medvetet försöker förbättra sina språkkunskaper genom att regelbundet använda det främmande språket i olika situationer. Om samhörighetskänslan med en språkgrupp är stark, känns den kultur som utövas och det språk som används i språkgruppen naturliga. Då har tillhörigheten till en språkgrupp blivit en del av ens identitet. (Kaikkonen 2005:92.)

Ett mycket viktigt tema som är starkt relaterat till språk och identitet är tvåspråkighet. Begreppet *tvåspråkighet* kan betyda olika egenskaper för olika människor, och det är inte möjligt att använda en enda riktig definition av tvåspråkigheten. Definitionen beror alltid på vad den används till. (Skutnabb-Kangas 1981:93.)

Enligt Tove Skutnabb-Kangas (1981:94) kan man utgå från fyra olika kriterier när det är fråga om tvåspråkighet: ursprung, kompetens, funktion och attityder. Det första kriteriet som Skutnabb-Kangas presenterar, *ursprung*, innebär varifrån språkinläringen härstammar. Tvåspråkiga individer har antingen använt två olika språk parallellt sedan de var barn eller sedan har de ändå från början lärt sig två olika språk i familjen som består av infödda talare. Det andra kriteriet handlar om *kompetens*, det vill säga färdighetsnivå och behärskning. Denna kompetensdefinition är mycket vid, eftersom enligt Skutnabb-Kangas till och med

den person som någon gång har kommit i kontakt med något annat språk betraktas som tvåspråkig. (Skutnabb-Kangas 1981:94.) Eftersom denna kompetensdefinition är så vid, kan de flesta anses vara mer eller mindre tvåspråkiga. Det tredje kriteriet har med *funktion* och *språkanvändning* att göra. Tvåspråkiga individer använder eller åtminstone kan använda två olika språk i de flesta situationer. De kan använda språken i enlighet med samhällets krav och deras egna önskemål.

Det fjärde och sista kriteriet handlar om *attityder*, *identitet* och *identifikation*. Det är möjligt att utgå från individens egen bedömning eller andras bedömningar av individen. En tvåspråkig individ identifierar sig själv som en person som är tvåspråkig och/eller deltar i två kulturer eller åtminstone delar av dem. Det är också möjligt att andra identifierar en som tvåspråkig eller infödd talare av två olika språk. (Skutnabb-Kangas 1981:89, 94.)

I denna artikel använder jag mest Skutnabb-Kangas definition, eftersom hennes verk är en välkänd svensk klassiker inom området. Jag anser också att hennes definition av tvåspråkighet är användbar i den här studien, eftersom hennes kriterier kan vara till nytta när jag tar reda på varför en del informanter uppfattar sig som tvåspråkiga, medan en del upplever sig som icke-tvåspråkiga. Skutnabb-Kangas verk är ändå relativt gammalt, vilket medför att hennes kriterier för tvåspråkighet inte nödvändigtvis gäller längre i dagens läge.

Michel Blanc och Josiane F. Hamers (2000) har definierat begreppet tvåspråkighet på ett lite annat sätt som möjligen reflekterar dagens läge bättre än Skutnabb-Kangas definition, eftersom deras definition är mera omfattande, djupgående och tillåtande. Att vara tvåspråkig kan enligt Blanc och Hamers anses vara ett psykologiskt tillstånd man befinner sig i när man har tillträde till mer än en lingvistisk kod. De pratar inte om kriterier, utan de uppfattar tvåspråkighet som ett flerdimensionellt fenomen som alltid ska betraktas i sin helhet. Dessa dimensioner är sex. Den första dimensionen, *relativ kompetens* (eng. relative competence), refererar till förhållandet mellan de två språk som en tvåspråkig individ kan. Den andra dimensionen, *kognitiv organisering* (eng. cognitive organisation), syftar till om man har lärt sig två olika språk i helt olika miljöer och kontexter eller om man har lärt sig språken i en och samma miljö och kontext. Den tredje dimensionen, *ålder av tillägnande* (eng. age of acquisition), handlar om när man har lärt sig de två olika språken. Det är inte bara de som har lärt sig två språk sedan de var barn som kan räknas som tvåspråkiga, utan också de som har lärt sig två språk som ungdomar eller vuxna kan vara tvåspråkiga. Den fjärde dimensionen, *exogenitet* (eng. exogeneity), refererar till om båda språken har använts av olika kollektiv i individens omgivning. Den femte dimensionen, *sociokulturell status* (eng. sociocultural status) har med de två olika språkens status i omgivningen att göra. Om båda språken är ungefär lika uppskattade i omgivningen, har man sannolikt så mycket nytta som möjligt av att leva i en tvåspråkig omgivning. Den sjätte och sista dimensionen är *kulturell identitet* (eng. cultural identity). En tvåspråkig individ kan identifiera sig positivt med två olika kulturella grupper som talar de språk som hen kan samt bli igenkänt som medlem av båda grupper. (Blanc & Hamers 2000:25–30.)

Ett annat begrepp som ligger mycket nära begreppet tvåspråkighet är *flerspråkighet*. Begreppet kan i princip anses bestå av samma faktorer som tvåspråkighet, eftersom de liknar varandra så mycket, men flerspråkighet handlar naturligtvis om några slags kunskaper i och användning av minst tre olika språk. I den nutida världen finns det ett stort antal människor som talar till exempel både ett eller flera lokala eller etniska språk, något vitt utbrett inhemskt språk samt något främmande språk. Att ens språkkunskaper inte är på samma nivå i alla språk är rätt typiskt hos flerspråkiga individer. (Wei 2000:7–8.) I den här artikeln betyder tvåspråkighet kunskaper och användning av två språk samt tvåspråkig identitet, medan flerspråkighet handlar om kunskaper och användning av minst tre olika språk samt flerspråkig identitet.

Språklig identitet utgående från det som har sagts ovan består kort sagt av upplevelsen av ens en-, två- eller flerspråkighet, individens språkkunskaper, språkets roll i livet och relationen till det, säkerheten med det samt samhörighetskänslan med en viss språkgrupp och därmed dess kultur och samhälle. När man försöker definiera ens språkliga identitet är det ändå aldrig fråga om ett enkelt antingen–eller-förhållande, utan språklig identitet är en komplex, kontinuerlig och kontextuell process.

2.2 Lärare och identitet

Begreppet *läraridentitet* kan granskas ur ett antal olika synvinklar och definitionen kan variera beroende på vems identitet det är fråga om, och därför går det inte att ange vilka etablerade delar läraridentitet består av. I denna avdelning berättar jag hur man kan närma sig begreppet ur både blivande och utexaminerade lärares synvinklar.

Som jag redan tidigare konstaterade (se avdelning 1.2) är det möjligt att definiera läraridentitet som ”den del av självuppfattningen där en individ tar ställning till sig själv som (blivande) lärare”. Detta betyder att en blivande lärare strävar efter att ta reda på sin egen position i förhållande till studierna och det framtida yrket som lärare. Även om ett antal ämneslärarstuderande säkert har velat bli språklärare sedan länge, är en klar och tydlig läraridentitet inte alltid någon självklarhet. Utvecklingen av läraridentitet är en långvarig process som kräver mycket interaktion och noggrann reflektion. (Huhtala 2008:59–60, 159.)

Ett annat sätt att definiera vad läraridentitet består av är att tala om en slags process och dess produkt. Den aktiva processen innebär att man i sin undervisning använder sig av sina personliga, professionella, gamla och nutida influenser. Dessa influenser som brukar hänga ihop och som kan förändras och utvecklas under livets gång är bland annat åsikter, uppfostran, medier, föreställningar, kollegor, vänner, skolerfarenheter eller livserfarenheter. Den slutliga produkten är vad alla dessa influenser kan medföra i praktiken, det vill säga i själva undervisningen. Vill man förstå bättre hurdan lärare man är eller kan i framtiden bli ska man försöka identifiera och betrakta vilka influenser som verkar spela en roll i ens liv. (Olsen 2016:33–35.)

Att man har en läraridentitet kan anses betyda att man i vissa situationer har ett slags roll, som ändå inte är helt bestående utan i en ständig förändring. Faktorer som påverkar hur ens läraridentitet ser ut är ens livshistoria, intentioner, relationer och de kontextuella omgivningarna. Rollen som lärare påverkas också av det skolsystem där läraren arbetar i och de strukturer som finns i skolsystemet, men också av andra individer som arbetar som lärare. Den som blir bärare av en lärarroll eller medlem i lärarkåren jämför sig med andra som innehar samma roll, det vill säga andra lärare, eftersom likheter är mycket viktiga när man försöker definiera om man är en rollinnehavare som hör till en viss gemenskap. Läraridentiteter är således både personliga och kollektiva på samma gång. (Brante 2008:56–57, 60–61.)

Ännu ett annat sätt att närma sig begreppet läraridentitet är att uppfatta det som ett slutresultat av lärares personliga och kollektiva identitet. Till lärares personliga identitet hör frågan om vem hen är, det vill säga varifrån hen kommer och var hen hör hemma. Den kollektiva identiteten handlar om vem man är inom en större människogrups identitet, det vill säga vilka värden som fungerar som grund för det gemensamma levnadssättet. Dessa delar av identitet bildar läraridentiteten. Till denna dimension av identitet hör individens uppfattning om sig själv som lärare, det vill säga vilka värden och kulturella kapitel man själv anser vara viktiga samt vad man vill uppnå som lärare. Hur dessa delar av identitet byggs upp har inte bara med själva skolarbetet att göra, utan ens identitet utvecklas i alla kontexter där individen agerar. Dessa kontexter kan vara till exempel hobbyer, vänner, utbildning, resande, konsumtion eller arbete. Ett av målen med lärarutbildningen är att ge lärarstudieranden ett antal viktiga och användbara verktyg som hjälper dem att forma sina läraridentiteter, men eftersom flera olika kontexter kan påverka hur ens läraridentitet utvecklas, är det naturligt att läraridentiteten aldrig blir helt och hållet ”färdig”. (Heikkinen & Kari 2001:48–50.)

Att man reflekterar över sin läraridentitet är inte bara ett sätt att få en uppfattning om sig själv som lärare, utan reflektion kan hjälpa läraren att såväl samla in ny information om undervisning som att bli klokare när det är fråga om hur gammal och ny information utnyttjas i praktiken. Att till och med blivande lärare reflekterar över sina läraridentiteter anses vara ytterst viktigt, eftersom det hjälper dem att lära sig att bli sådana lärare som de vill vara när de blir klara med studierna. Reflektion över den egna läraridentiteten sker genom att man medvetet strävar efter utveckling i sitt blivande yrke som lärare. Det enda sättet att kartlägga vilka delar ens läraridentitet består av är att försöka vara så medveten som möjligt om ens egna inlärningsprocesser som lärare. (Olsen 2016:19.)

Någonting som kan anses vara en del av läraridentiteten är uppfattningen om vad som hör till (språk)lärares uppgifter. Det är inte enkelt att definiera vilka uppgifter språklärare har eller allmänt bestämma vad en yrkeskunnig, kompetent språklärare egentligen borde göra under lektioner, eftersom det inte finns ett enda rätt svar. Det som en språklärare upplever som helt irrelevant i undervisningen kan vara ytterst viktigt för en annan språklärare. Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* är språkinläring en livslång process som utvecklas inte bara i skolan med hjälp av språklärare utan också hemma och på

fritiden. Utgångspunkten i språkundervisningen i skolan är att eleverna ska lära sig att använda språk i olika situationer. Lärarna ska göra sitt bästa för att förstärka elevernas tilltro till sin egen förmåga att både lära sig och använda främmande språk mångsidigt. Elevernas egna intressen och olika kunskapsnivåer ska tas hänsyn till i undervisningen. Tack vare språkundervisningen lär eleverna sig nya ord och språkliga strukturer samt utvecklar sina kunskaper i samspel med andra och i informationssökning. Meningen är att språklärarna också ska väcka intresse hos eleverna för den språkliga och kulturella mångfalden i världen och uppmuntra dem att kommunicera i olika autentiska språkmiljöer. (Utbildningsstyrelsen 2014:125–126, 196–197, 324–325.)

Läroplanen ser ungefär likadan ut i gymnasiet, men målet är att språkläraren ska hjälpa eleverna att fördjupa och utvidga det som de tidigare har lärt sig. Detta sker genom att eleverna får möjlighet att förstärka språkkunskaperna, språkörat och färdigheten att tillämpa det de vet om olika språk. Eleverna ska utvecklas som målinriktade språkbrukare samt som aktiva aktörer i situationer där användningen av svenska språket är möjlig. Lärarna ska uppmuntra dem att nyttja svenska språket mångsidigt och modigt både i skolan, på fritiden och i arbetet så att eleverna förstår vilken nytta de kan ha av sina kunskaper i främmande språk. Eleverna lär sig vilka studietekniker som passar dem bäst och kan själva bedöma sina egna kunskaper i svenska. Läraren ska också belysa eleverna om svenska språkets betydelse som det andra nationalspråket i Finland. (Utbildningsstyrelsen 2015:100–101.)

Dessa läroplaner är officiella dokument där det står vad undervisningen i Finland borde innehålla, men läroplaner är inte lagar utan snarast beskrivningar av vilka gemensamma mål man borde sträva efter runtom i landet. Vad undervisningen i svenska språket egentligen i praktiken består av beror alltid mer eller mindre på läraren och/eller skolan, och därför är det inte överraskande att språklärare kan ha olika åsikter om hur lektioner ska organiseras och vad som är viktigast i undervisningen. Rossi m.fl. (2017) har frågat blivande svensklärare samt personalen i läroämnet svenska och i pedagogiska studier vid universitetet vilka uppgifter de anser som de centralaste när det är fråga om att arbeta som svensklärare. Rapporten visar att behärskning av undervisningsämnet, förmåga att motivera och inspirera andra, pedagogiska och/eller didaktiska kunskaper, förmåga att reflektera och självvärdera, IT-kunskaper, kulturkännedom, kunskaper i samspel med andra samt förmåga att ta hänsyn till den enskilda eleven med sina egna mål anses vara några av de viktigaste delområden som svenskläraren ska hålla i minnet när hen undervisar. Ett antal andra delområden som också nämns i rapporten är kännedom om och kunnande av två- och flerspråkighet, forskande arbetssätt, förmåga att arbeta självständigt, ämnesteoretiska kunskaper, metaspråk, vetenskap om språkets ställning i samhället, kunnande av läroplanen samt intresse för samhällsfrågor. (Rossi m.fl. 2017:139–140.)

Det är ändå inte bara myndigheter eller själva lärare som kan ha en uppfattning om vad en yrkeskunnig, kompetent språklärare borde göra under lektioner, utan elever är en viktig del av undervisningen. Hurdan läraren är som person och hurdana samarbetskunskaper hen har spelar en viktig roll enligt elever. En bra språklärare är innovativ, använder olika slags studietekniker och vet hur man tar hänsyn till olika elever på olika kunskapsnivåer.

Språklärares undervisning ska vara logisk och klar. Eleverna hoppas att undervisningen på något sätt förknippas med den verkliga världen utanför klassrummet. Lärares personliga egenskaper, som sinne för humor och entusiasm, är också viktiga enligt elever. Språkläraren anses vara nästan som någon "övermänniska" som kan allt möjligt, vilket kan sätta tryck på såväl universitetet som själva läraren. (Karlsson-Fält & Majjala 2007:346–347.)

Kort sagt kan man konstatera att både myndigheter, elever och själva lärare verkar ha ganska likadana tankar om vilka språklärares uppgifter är: en kompetent, yrkeskunnig språklärare har goda kunskaper i undervisningsämnet och pedagogik, är bra på att samsas med andra, tar hänsyn till olika slags elever och studietekniker, har ett genuint intresse för sitt yrke samt gör sitt bästa för att uppmuntra och motivera eleverna.

Utgående från allt det som sagts ovan i denna avdelning kan man konstatera att läraridentitet såsom språklig identitet är en kontinuerlig och kontextuell process som kan bestå av ett antal aspekter. I den här undersökningen definierar jag läraridentitet som den dimension av ens identitet som innehåller individens uppfattning om sig själv som (blivande) lärare samt individens uppfattning om språklärares uppgifter.

3 Material och metod

I början av detta kapitel beskriver jag insamlingsmetoden och presenterar det material som jag har samlat in. Jag reflekterar också över några viktiga forskningsetiska principer. Efter detta presenterar jag den metod som jag använder för att analysera materialet och berättar hur jag konkret har tillämpat denna metod i detta verk.

3.1 Material och datainsamlingsmetod

Undersökningsmaterialet är insamlat genom en elektronisk enkät i december 2016 och januari 2017. Efter att ha uppfunnit lämpliga enkätfrågor som hjälper mig att svara på de tre forskningsfrågorna formulerade jag själva enkäten med hjälp av Google Forms. Jag kontaktade fyra olika ämnesorganisationer för svenska språket på olika universitet i Finland, skickade länken till enkäten (se bilaga 1) och bad ämnesorganisationerna att berätta om min avhandling för studerandena i nordiska språk eller svenska språket genom deras e-postlistor. Jag skickade länken till enkäten också direkt till några av mina bekanta som studerar svenska som huvud- eller biämne och som kommer att bli behöriga svensklärare.

Den första hälften av enkätfrågorna har mer med informanternas språkliga identiteter att göra, medan den andra hälften innehåller frågor gällande deras läraridentiteter. Frågorna handlar till exempel om informanternas relation till svenska språket, kulturen och samhället, en-, två- och flerspråkighet, informanternas språkkunskaper, svensklärares uppgifter och roll samt det hurdana svensklärare informanterna skulle vilja vara och varför de vill bli svensklärare. Enkäten består huvudsakligen av öppna frågor, eftersom jag anser att det är bra att informanterna får berätta vad de har att säga med egna ord och så fritt som det är

möjligt på grund av det komplicerade, mångsidiga tema som kräver medveten, noggrann reflektion. Enkäten innehåller också två slutna frågor med fasta alternativ. Dessa frågor är avsedda för att ta reda på om informanterna studerar svenska som huvud- eller biämne samt varför de vill bli svensklärare. Frågorna är sammanlagt 18 (se bilaga 1)

Sammanlagt 42 informanter lämnade in den ifyllda frågeblanketten, varav tre har utelämnats ur analysen. Anledningen till utelämnningen var att de här tre blanketterna var mer eller mindre ofyllda, vilket ledde till att det inte var möjligt att få tillräckligt mycket nyttig, användbar information från dessa informanter. Av de 39 blanketter som analyseras är alla utom en skrivna på svenska. Meningen var att informanterna skulle ha svarat på svenska, eftersom frågorna och den inledande texten i början av enkäten var på svenska. Det stod ändå ingenstans att informanterna måste svara på svenska och det är inte direkt i det här fallet något hinder om informanten svarar på något annat språk, så jag tog med i studien också det finskspråkiga enkätsvaret som annars var helt vederbörligt och användbart.

De 39 informanterna är universitetsstudierande som studerar svenska och som antingen har avlagt eller tänker avlägga pedagogiska studier för att bli behöriga svensklärare. 68 % av informanterna har svenska som huvudämne, medan 32 % studerar den som biämne. Det spelar inte någon roll om informanterna har svenska som biämne eller huvudämne. Huvudsaken är att de har valt att delta i pedagogiska studier och de har avlagt eller ska avlägga både grund- och ämnesstudier i svenska. Varje informant kommer i alla fall att få behörighet att undervisa språket efter att ha blivit klar med studierna oavsett om huvudämnet är svenska eller något främmande språk. De flesta av informanterna har finska som modersmål, men två informanter anger svenska som sitt modersmål och en nämner att hen har både finska och svenska som modersmål.

Att samla in forskningsmaterial med enkäter har sina för- och nackdelar på samma sätt som alla andra insamlingsmetoder. Denna insamlingsmetod är effektiv och lämplig, när forskaren vill ha flera informanter med i studien för att få en överblick över hur informanterna uppfattar ett visst fenomen. Om enkäten är gjord omsorgsfullt, är det vanligtvis relativt lätt att samla in materialet och analysera det. Trots dessa fördelar har insamlingsmetoden sina svagheter. Den vanligaste svagheten handlar om ytligheten av materialet. Det kan hända att informanterna inte alltid är tillräckligt insatta i temat för att kunna delta i studien. Det är också svårt att veta om de givna svarsalternativen är fungerande ur informanternas synvinkel. Allt detta kan leda till att svaren kan vara oärliga och/eller ogenomtänkta. Det kan också vara utmanande att få tillräckligt många svar. (Hirsjärvi m.fl. 2007:190.)

I stället för att samla in materialet med hjälp av en enkät skulle jag ha kunnat intervjua blivande svensklärare. En intervju är en mycket behändig datainsamlingsmetod, om man vill få en detaljerad och lite djupare förståelse för hur några informanter resonerar kring temat. Denna metod är rätt flexibel, eftersom forskaren har möjlighet att ställa följdfrågor och kontrollera situationen. (Hirsjärvi m.fl. 2007:200.) Jag har trots detta valt att använda en enkät som insamlingsmetod, eftersom jag vill få en mer omfattande bild av detta fräscha forskningstema genom att samla in flera svar. Meningen är också att hitta skilda kategorier

som hjälper mig att beskriva vilka uppfattningar informanterna har, vilket kan vara lättare med ett större sampel.

3.2 Etiska reflektioner

Att ha informanter med i studien betyder att forskaren på ett eller annat sätt undersöker deras privatliv. Det är möjligt att informanterna upplever att forskningsämnet är någonting mycket intimt eller till och med ömtåligt. På grund av detta är det ytterst viktigt att forskaren har bekantat sig med forskningsetiska principer. (Kuula 2006:75.) Jag förklarar dessa principer i det följande.

Innan informanterna deltar i studien är det viktigt att de blir informerade om studien och deras rättigheter som informanter antingen muntligt eller skriftligt. De ska veta bland annat vem forskaren är, hur de kan kontakta hen, vad syftet med undersökningen är, att det är frivilligt att delta i studien, att deras personliga information inte sprids vidare och hur det insamlade materialet används. Ett vanligt sätt att informera informanter som deltar i en enkät är att nämna dessa forskningsetiska aspekter redan i början av enkäten eller formulera enkäten så att den innehåller en bifogad fil där dessa aspekter diskuteras. (Kuula 2006:102, 122.)

Enkäten som jag har använt för att samla in material börjar med en kort text som presenterar temat i min studie och redogör för informanternas rättigheter (se bilaga 1). Jag har förklarat vad min studie handlar om och vad dess syfte är. Informanterna har också fått veta att deras identitet skyddas i undersökningen så att det inte finns någon möjlighet att anknyta ett visst svar till en viss person. Jag har nämnt att jag inte har någon rättighet att sprida information såsom deras personuppgifter och att undersökningsmaterialet inte kommer att användas på nytt i framtiden. Deltagandet i undersökningen har naturligtvis varit helt frivilligt, och detta har stått också i den inledande texten i början av enkäten. I slutet av frågeblanketten har jag angett mitt namn och min e-postadress så att informanterna kan kontakta mig vid behov.

3.3 Analysmetod

Att använda en kvalitativ metod i en studie betyder att forskaren försöker karaktärisera någonting och beskriva egenskaperna hos någonting. Målet är att finna de kategorier, modeller eller beskrivningar som bäst skildrar något fenomen eller sammanhang i omvärlden. (Larsson 1986:7–8.)

En av de kvalitativa metoderna är *fenomenografi*, som är skapad på 1970-talet av Ferens Marton och hans forskningsgrupp. Fenomenografi koncentrerar sig på *uppfattningar*, vilket innebär att forskaren är intresserad av att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå människornas sätt att uppfatta sin omvärld. Det som är grundläggande för den fenomenografiska ansatsen är distinktionen mellan hur något faktiskt är och hur något uppfattas vara. (Larsson 1986:12.) En uppfattning är den grundläggande förståelse som man

har om ett objekt, en företeelse eller ett fenomen i sin omvärld. Begreppen uppfattning och åsikt är vanligtvis utbytbara i vardagstal, men uppfattningar bygger inte på medvetet val mellan olika alternativ i vetenskaplig kontext. En uppfattning är någonting man aldrig har reflekterat kring, vilket leder till att det tas för givet. Bakgrunden till denna metod är att forskaren antar att företeelser i världen har olika innebörder för olika individer. (Uljens 1989:10, 19.) I den här studien syftar således begreppet uppfattning på hur informanterna uppfattar något fenomen vara. Informanterna kan uppfatta till exempel fenomenen tvåspråkighet eller svensklärarityrke på flera olika sätt, men hur fenomenen kan definieras och hur informanterna uppfattar dem behöver nödvändigtvis inte vara en och samma sak. De här olika uppfattningarna utformar de olika beskrivningskategorier som senare beskrivs i artikeln (se kapitel 4 och 5).

Fenomenografi handlar om två olika perspektiv: *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. Det första perspektivet syftar på påtagliga, konkreta ting som har en viss avsiktlig mening inbyggd i sig. Exempel på de här typerna av fenomen är text, bild och föremål. (Uljens 1989:30–31.) Det är fråga om fakta som kan observeras utifrån. Det andra perspektivet syftar på hur någon upplever någonting och hur någonting ter sig för någon. (Larsson 1986:12.) Perspektivet handlar om personliga uppfattningar som är grundade i ens personliga erfarenhetsram och som man konstituerar genom en social verklighet. Det är möjligt att innebörden i uppfattningar varierar till och med när det är fråga om första ordningens perspektiv om forskningen utgår till exempel från en tolkning av en bild. Uppfattningar varierar ändå inte på samma sätt som de gör, om man till exempel skulle fråga flera lärarstuderanden vad som händer när man lär sig någonting. När det är fråga om fenomenografi är forskningsobjektet andra ordningens perspektiv. (Uljens 1989:31–32.)

Målet med den fenomenografiska analysen är att skriva en empiriskt grundad beskrivning av de olika sätt som finns att uppfatta det analyserade fenomenet i omvärlden. Forskaren är därmed ute efter innebörder och det underförstådda i stället för frekvenser eller förklaringar. (Larsson 1986:13.) Vid bearbetning av data bildar forskaren beskrivningskategorier för att beteckna och sammanföra kvalitativt skilda uppfattningar som en grupp individer har av samma fenomen. Detta händer genom att forskaren tar hänsyn till det unika innehållet i uppfattningarna och utför en analys av skillnader och likheter i dem. De här beskrivningskategorierna utgör undersökningens huvudsakliga resultat. (Uljens 1989:39, 46.)

De teman som jag betraktar med hjälp av fenomenografi i denna artikel, när det gäller informanternas språkliga identiteter, är en-/två-/flerspråkighet, svenska språkets roll i informanternas liv samt tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället. När det är fråga om informanternas läraridentiteter koncentrerar jag mig på varför informanterna vill bli svensklärare, hurdana lärare de vill vara, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt om de anser att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att kunna undervisa i svenska språket och dess kultur.

När jag analyserar forskningsmaterialet går jag först igenom alla svar för att få en allmän bild av vilka uppfattningar informanterna har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter. Efter detta granskar jag svaren ett tema åt gången: svaren till de frågor som har med ett visst tema att göra undersöks noga. Informanterna och deras svar kodas i en slumpmässig ordning för att underlätta analysen av materialet. Jag gör korta anteckningar om det unika innehållet i svaren samt om vilka likheter och skillnader det finns mellan informanternas uppfattningar om temat. Jag jämför, sorterar och kategoriserar svaren utgående från likheterna och skillnaderna. Kategorierna är inte bestämda på förhand. Efter detta beskriver, analyserar och tolkar jag noggrannare de olika förhållningssätten till det valda temat. Jag använder citat från informanternas svar för att ge exempel på informanternas tankar och uppfattningar. Målet är således att beskriva variationen av de olika uppfattningar som blivande svensklärare har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter.

Litteratur som har med temat att göra används som stöd till min egen analys genom hela studien. Sekundärmaterialet kan också anses fungera som första ordningens perspektiv, medan informanternas uppfattningar representerar andra ordningens perspektiv.

Anledningen till varför jag har bestämt att använda just fenomenografi som analysmetod är att jag vill beskriva, analysera och förstå olika sätt att resonera kring det valda temat. Det är inte riktigt meningen att studera informanterna eller värdera om de har starka språkliga identiteter och läraridentiteter, utan jag vill jämföra deras uppfattningar innehållsmässigt. Därför är metoden användbar och lämplig i den här studien.

4 De blivande svensklärarnas uppfattningar om sin språkliga identitet

I detta kapitel analyserar och tolkar jag skillnader och likheter i informanternas uppfattningar för att redogöra för vilka olika förhållningssätt till det valda temat som kan identifieras. Den första delen av analysen har med informanternas språkliga identiteter att göra. De teman som diskuteras är hurdan relation informanterna har till svenska språket, om informanterna känner sig en-, två- eller flerspråkiga samt om informanterna känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige.

4.1 Relationen till svenska språket

Informanterna använder svenska språket åtminstone på kurserna i svenska, men det är möjligt att språket också har någon annan funktion och betydelse i deras vardag. I denna avdelning analyserar jag informanternas uppfattningar om svenska språkets roll i deras liv, det vill säga tar reda på hurdan relation informanterna har till svenska språket. De förhållningssätt som jag går igenom i det följande är *svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier*, *svenska språket som ett av kommunikationsmedlen* samt *svenska språket som undervisningsspråk*. Det analyserade materialet består av svaren på den

sjunde enkätfrågan som handlar om hur svenska språket, samhället och kulturen syns i informanternas vardagliga liv (se bilaga 1).

Ett antal informanter ser svenska språket som ett sätt att konsumera olika slags svenskspråkiga medier, såsom tv-program, böcker, nyheter, sociala medier och radio (se ex. 1–2). En förenande faktor för informanternas svar är att denna roll som svenska språket har i deras liv är någonting som i regel förknippas med fritiden i stället för studierna.

- (1) Jag lyssnar aktivt på svensk musik och allmänt följer jag nyheter som handlar om Sverige, svenskarna eller de nordiska länderna. (Informant 27)
- (2) Jag tittar på några finlandssvenska tv-program, lyssnar på X3M-radio och läser då och då böcker på svenska. (Informant 11)

Det är möjligt att man kan uppleva den kultur som utövas i en viss språkgrupp som en naturlig del av sin identitet, om man har tagit intryck från språkgruppens kultur och seder (se avdelning 2.1). Huhtalas (2008:94) studie visar att det är viktigt att språkstudieranden känner någon slags tillhörighet till en språklig gemenskap även om denna gemenskap skulle vara fiktiv, eftersom den ger fart åt språkinläringen. Att informanterna använder svenskspråkiga medier kan tyda på att de vill vara en del av Svenskfinland och/eller Sverige eller åtminstone bekanta sig med den finlandssvenska och/eller svenska kulturen.

Några informanter använder svenska som ett av kommunikationsmedlen med sina föräldrar, barn, partner, släkt och/eller studiekamrater (se ex. 3–4). Detta kan leda till att den emotionella sidan av språkinlärningsprocessen spelar en mycket central roll i hurdan relation informanterna har till språket (se avdelning 2.1).

- (3) [Svenska språket syns i min vardag] Varje dag. Jag pratar svenska med min pojkvän, mamma, syster och kompisar. (Informant 19)
- (4) Jag har först under de sista åren vid universitetet lyckats skaffa svenskspråkiga vänner (från både Svenskfinland och Sverige.) Det känns otroligt bra när jag tänker på det. Tidigare hade jag bara bekanta på universitetet men det här gänget som jag lärde känna under proseminariet kan jag faktiskt kalla för mina vänner. (Informant 30)

En del av informanterna förknippar användningen av svenska huvudsakligen med sina språkstudier vid universitetet, eftersom språket är någonting som hör till studierna, men det är inte en fastslagen del av fritiden (se ex. 5–6).

- (5) Jag använder svenska mest på universitetet och med studierna. (Informant 27)
- (6) [Svenska språket syns] Förstås på studierna, men kanske lite för lite i min vardag utanför studier... Jag kunde vara mycket mer aktiv på att utveckla mina språkkunskaper också på fritiden genom att läsa, titta och lyssna på olika mediekanaler osv. (Informant 3)

Eftersom det är fråga om blivande svensklärare är det förståeligt och i praktiken nästan oundvikligt att svenskan har en roll som undervisningsspråk i informanternas liv. Något förvånansvärt är ändå att det finns ett ganska stort antal informanter som inte ens nämner att svenskan har en roll som undervisningsspråk i deras liv, även om det är klart att var och en av informanterna använder svenska på grund av språkstudierna på universitetet. I Huhtalas

(2008:86) undersökning kommer det fram att om språkets roll är mycket naturlig eller till och med självklar känner språkstuderingen inte något behov av att nämna det.

4.2 En-, två- eller flerspråkig?

Alla informanter kan anses vara på något sätt tvåspråkiga, men deras egna uppfattningar om sig själva kan skilja sig från hur andra bedömer dem. I det här delkapitlet analyserar och tolkar jag vilka uppfattningar informanterna har om sin en-, två- eller flerspråkighet. De olika kategorierna under temat kallas i den här artikeln *de enspråkiga*, *de två- eller flerspråkiga* och *de osäkra*. Det analyserade materialet innefattar svaren på den sjätte enkätfrågan om informanternas uppfattningar om sin en-, två- eller flerspråkighet (se bilaga 1). Frågorna 2–5 handlar om hur informanterna definierar och uppfattar enspråkighet och två- eller flerspråkighet samt hurdana tankar de har om sin språkkompetens. Meningen med dessa hjälpfrågor är att få informanterna att tänka på vilka uppfattningar de har om sin egen en-, två- eller flerspråkighet.

Några av informanterna upplever sig som enspråkiga. Det vanligaste skälet till detta är att informanterna har en enspråkig familjebakgrund, vilket leder till att de känner sig själva som enspråkiga, även om deras modersmål inte är det enda språk som de kan och regelbundet använder (se ex. 7). Informanterna har varit tvungna att lära sig språk mer eller mindre medvetet, medan modersmålet är det enda språk som informanterna har lärt sig omedvetet.

- (7) Jag känner mig starkt enspråkig eftersom jag har vuxit upp i helt finskspråkigt miljö och först under senaste två år lärt mig att använda svenska i alla slags situationer. (Informant 27)

En annan mycket vanlig anledning handlar om språkkunskap: informanterna anser att deras språkkunskaper borde vara starkare och mera modersmålslika för att de skulle kunna räknas som tvåspråkiga (se ex. 8). Att en del av informanterna upplever att de inte är två- eller flerspråkiga på grund av otillräckliga språkkunskaper är ändå inte förvånande, eftersom Zhangs (2017) verk visar att icke-infödda språklärare ofta är stressade för att de anser att de behöver nå en modersmålsliknande nivå på undervisningsspråket (se avdelning 1.2).

- (8) Jag är enspråkig eftersom jag tycker att jag inte ännu behärskar svenska tillräckligt bra för att kunna kalla mig tvåspråkig. (Informant 14)

Två av informanterna upplever sig själva som enspråkiga, eftersom de inte kan identifiera sig själva som personer som är tvåspråkiga och deltar i två olika kulturer. Den ena informanten känner att hens modersmål är så viktigt för hen att hen inte kan uppleva sig själv som tvåspråkig (se ex. 9). Även om man kan flera språk flytande, kan modersmålet vara av stor betydelse och en mycket kraftfull markör av ens identitet (se avdelning 2.1).

- (9) Vaikka olisin kuinka ”fluentti” englannissa ja/tai ruotsissa, en koskaan koe olevani muuta kuin suomenkielinen. Suomi on lapsuuteni, perheeni, ympäristöni, koulutukseni kieli sekä ennen kaikkea oma tunnekieleni ja iso osa identiteettiäni. (Informant 21)¹

De informanter som upplever sig som enspråkiga kan likställas med dem av Østerns (2000) informanter som är klasslärarstuderande med finsk identitet vid ett svenskspråkigt universitet (se avdelning 1.2). Dessa informanter som bedömer sin identitet som finsk talar flytande svenska, men kan ha några svårigheter med djupare insikt när det är fråga om svenska språket och kulturen. Samhörigheten med det finska Finland, som ofta representeras av informanternas finskspråkiga familjer, är av mycket stor betydelse för dem. Att inte ha en svenskspråkig identitet hindrar dem ändå inte från att studera och arbeta på svenska. (Østern 2000:18–19.) Situationen med de blivande svensklärare som upplever sig som enspråkiga är mer eller mindre likadan.

En del informanter räknar sig som två- eller flerspråkiga huvudsakligen på grund av att de både kan flytande och använder mer än ett språk i vardagen (se ex. 10–11). De är självsäkra, eftersom de känner att deras språkkunskaper är mycket flytande. För dessa informanter är språkanvändningen en naturlig och nödvändig del av vardagen även utanför studierna.

- (10) Jag är flerspråkig, för jag kan kommunicera på finska, svenska, tyska och engelska. Både skriftligt och muntligt. (Informant 8)

- (11) Jag tycker att jag är flerspråkig därför att jag använder flera språk i mitt dagliga liv. (Informant 15)

Två av informanterna upplever sig själva som två- eller flerspråkiga på grund av deras ursprung (se ex. 12). Att informanterna har använt två olika språk mer eller mindre parallellt sedan de var barn har lett till att de inte räknar sig själva som enspråkiga.

- (12) Egentligen är jag tvåspråkig eftersom jag har talat båda språk hela mitt liv. Min pappa var svenskspråkig och mamma är finskspråkig. Men efter att jag började i finskspråkig skola har jag blivit sämre på att prata svenska. (Informant 32)

Det är möjligt att likställa dessa informanter som uppfattar sig som två- eller flerspråkiga med dem av Østerns (2000) informanter som bedömer sin identitet som tvåspråkig eller flerspråkig och mångkulturell (se avdelning 1.2). Informanterna med tvåspråkig identitet glider mellan olika identiteter och har inte några större problem med vare sig språk eller kulturer. De uppfattar tvåspråkighet som en berikande faktor i sitt liv. (Østern 2000:20, 24.) De flerspråkiga och flerkulturella informanterna upplever att de genom åren har blivit flerspråkiga bland annat tack vare sina utlandsvistelser och partner (Østern 2000:25). De blivande svensklärare som upplever sig som två- eller flerspråkiga verkar ha ganska likadana tankar och erfarenheter som Østerns två- eller flerspråkiga informanter.

¹ Även om jag skulle vara hur ”fluent” som helst på engelska och/eller svenska, känner jag aldrig att jag är någonting annat än finskspråkig. Finskan är det språk som har använts i min barndom, familj, omgivning och utbildning, och framför allt är det mitt känslspråk och en stor del av min identitet. [Min översättning.]

Det finns en del informanter som inte är säkra på om de upplever sig själva som en-, två- eller flerspråkiga (se ex. 13–14). Orsakerna till deras osäkerhet har med enspråkig familjebakgrund, avsaknaden av samhörighetskänslan med andra kulturer samt otillräckliga språkkunskaper att göra. De flesta av dessa osäkra informanter anser ändå att de på sätt och vis är två- eller flerspråkiga, eftersom de är medvetna om att de kan och använder mer än ett språk.

(13) Jag kan ju tala ett flertal språk och klarar mig i verkliga situationer med dessa kunskaper, så med syfte på antalet är jag utan vidare flerspråkig. Vill man däremot lägga mer vikt på hur man förärvat sig alla dessa språkkunskaper, hur pass djupgående kunskaper egentligen är, och i vilket skede i livet man lärt sig de olika språken, så är jag dock enspråkig – för jag bara har ett ”modersmål” eller ”förstaspråk”. (Informant 23)

(14) [Jag är] Flerspråkig. Rent språkligt anser jag att jag kan uttrycka mig på finska svenska och engelska fast jag på sätt och vis upplever att jag är enspråkig för jag inte är inne i andra än finska kultur. (Informant 9)

Det är inte överraskande att en del av informanterna inte riktigt kan säga om de är en-, två- eller flerspråkiga, eftersom det inte är enkelt att sätta gränsen mellan dessa begrepp. Det är aldrig fråga om ett antingen–eller–förhållande, eftersom det är mycket vanligt och naturligt att det hur en individ identifierar sig kan variera vid olika tidpunkter och tillfällen (se avdelning 2.1). De osäkra är medvetna om att de i någon mån är två- eller flerspråkiga, men det finns ett antal faktorer som gör att de inte alltid vet om de identifierar sig själva som enspråkiga, tvåspråkiga, flerspråkiga eller någonting mellan de här definitionerna.

Det finns ett par likheter mellan de osäkra informanterna i denna studie och de tvåspråkiga informanterna i Østerns (2000) studie (se avdelning 1.2). Hennes verk visar att några av dem som karakteriserar sig som tvåspråkiga inte riktigt vet vilken kategori de tillhör och hur de borde placera sig själva, vilket gör dem frustrerade och förvirrade. De är medvetna om att deras identiteter är i rörelse. (Østern 2000:20, 22.) Allt detta tyder på att ens språkliga identitet kan vara ett mycket komplext fenomen som aldrig blir helt färdigt och oföränderligt.

4.3 Tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället

De flesta av informanterna har blivit födda i en finskspråkig familj och omgivning, men det betyder inte nödvändigtvis att de endast känner tillhörighet till den finska kulturen och samhället i Finland. I det här delkapitlet analyserar jag vilka uppfattningar informanterna har om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället. De förhållningssätt som presenteras i den här artikeln kallas för *stark tillhörighet*, *tillhörighet till Svenskfinland*, *oklar tillhörighet* och *ingen tillhörighet*. Svaren till den åttonde enkätfrågan, som handlar om informanternas funderingar på sin tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen, används som utgångspunkt i denna avdelning (se bilaga 1).

Ett antal informanter som har stark tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället konstaterar att de har släktingar eller vänner i Sverige och/eller att de har själva

bott i eller åtminstone besökt Sverige, vilket leder till att de upplever sig själva som medlemmar i svenska samhället och kulturen (se ex. 15–16). Om man har någon slags emotionell anknytning till dem som använder ett visst språk eller om man lever i ett visst land där ens modersmål inte talas, är det möjligt att man insuper kulturen och vanorna hos språkgruppen, vilket i sin tur kan påverka ens tillhörighetskänsla gentemot språkgruppen (se avdelning 2.1).

(15) Ja, på grund av mina släktingar som bor där, samt därför att min mamma och pappa har bott där. Jag har också några vänner i Sverige och erfarenhet av att bo där för en kort tid. (Informant 15)

(16) Olen aina kokenut Ruotsin läheiseksi. Luultavasti osuutensa asiaan on sillä, että [sukulaiseni] on asunut 40 vuotta Tukholmassa ja olen vauvasta asti säännöllisesti viettänyt aikaa siellä. (Informant 21)²

Flera av dessa informanter som har stark tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället upplever också Sverige och Finland som mer eller mindre likadana när det gäller kulturer och samhällen (se ex. 17).

(17) Ja, jag har bott i Sverige och anser samhället vara ganska likt Finland. Det är lätt att klara sig i Sverige och man känner sig som hemma där. (Informant 33)

Ett par blivande svensklärare med stark tillhörighet anser att deras tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen har med deras stora intresse för svenska språket och Sverige att göra (se ex. 18). Ett delområde som kan förändra individens språkliga identitet anses vara språklig anknytning, som handlar om vilken attityd och hurdan förhållande man har till språket (se avdelning 2.1). De här informanternas anknytning till svenska språket är tydligen så stark att samhörigheten med samhället och kulturen i Sverige har blivit en del av deras identitet.

(18) Ja, jag tycker jag har stark svensk identitet hos mig, om man kan säga så. Jag har redan länge varit väldigt intresserad av och kanske även förtjust i allt svenskt. Jag tycker jag har en stark integrativ motivation mot svenska språket och kulturen. (Informant 27)

De blivande svensklärare som känner tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen kan till en viss grad likställas med dem av Østerns (2000) informanter som har tvåspråkig identitet (se avdelning 1.2). Informanterna med tvåspråkig identitet känner sig hemma både på svenska och på finska, vilket leder till att de har möjlighet till solidaritetskänslan för det som inte bara är finskt utan också svenskt (Østerns 2000:26). Blivande svensklärare med en klar, stark tillhörighetskänsla till både Finland och Sverige kan anses vara i en likadan situation.

² Jag har alltid upplevt Sverige som närstående. Detta har troligen någonting att göra med min [släkting] som har bott i Stockholm i 40 år och jag har sedan jag var spädbarn tillbringat tid där regelbundet. [Min översättning.]

En del av informanterna upplever en slags tillhörighet till kulturen och samhället i Svenskfinland, men inte i Sverige (se ex. 19–20). Geografiskt avstånd, få besök till Sverige, avsaknad av svenska bekanta, icke-definierade kulturella skillnader samt till och med fördomar mot svenskar och Sverige nämns som faktorer som hindrar informanterna från att känna tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige. Tillhörigheten till en språkgrupp kan bli en del av ens identitet, om den kultur som förekommer i gruppen upplevs som naturlig (se avdelning 2.1), men dessa informanter har således inte kunnat forma ett lika betydelsefullt och naturligt förhållande till kulturen och samhället i Sverige som till kulturen och samhället i Svenskfinland.

(19) Jag känner stark samhörighet med det finlandssvenska samhället och kulturen, trots att jag kommer utanför ifrån. Varför jag inte känner lika stor samhörighet med Sverige beror på att jag sällan har besökt Sverige. Jag har inte haft möjlighet att forma samma koppling till Sverige som det svenska Finland. Därför har jag även flera fördomar mot svenskar och Sverige. (Informant 30)

(20) [Jag känner tillhörighet] till finlandssvenska ja, absolut! Känner mig hemma här/där, men inte till (sverige)svenska människor eller helt svensk kultur, då finns det ändå så stora kulturella skillnader när det kommer till Sverige... Jag känner tillhörighet till (finlands)svenska eftersom vi pratar samma språk, bor i samma stad/städer. Nästan hälften av mina kompisar är finlandssvenska. (Informant 4)

De informanter som inte riktigt känner någon tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige, men har ändå något slags förhållande till samhället och kulturen i Svenskfinland kan i någon mån anses likna dem av Østerns (2000) informanter som har finlandssvensk identitet (se avdelning 1.2). De som har finlandssvensk identitet känner oftast på grund av sin familjebakgrund och sitt modersmål tillhörighet till den finlandssvenska kulturen och samhället. (Østern 2000:12–14.) Situationen med de blivande svensklärarna i denna artikel är lite likadan, eftersom de känner någon slags samhörighet särskilt med finlandssvenskar, även om ingen har svenska som modersmål eller finlandssvensk familjebakgrund.

Några informanter är inte helt säkra på om de kan känna tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen (se ex. 21–23). De anser att de är mycket intresserade av kulturen, samhället och språket i Sverige, men de upplever ändå en starkare tillhörighet till Finland än till Sverige. Faktorer som språkkunskaper, andras uppfattning eller familjebakgrund hindrar dem från att känna stark tillhörighet till Sverige. Informanterna vill uppenbart bekanta sig med kulturen och samhället i Sverige, men jag antar att de har en mycket stark finsk identitet eftersom de är födda i Finland och talar finska som modersmål. Detta är inte helt oväntat, eftersom ens modersmål brukar vara en stor del av identiteten samt det viktigaste sättet att markera hemhörigheten (se avdelning 2.1).

(21) Jag känner relativt lite tillhörighet till svenska samhället och kulturen, för jag har aldrig vistats en längre tid i Sverige och egentligen vet jag relativt lite om Sverige. Jag tycker om språket och är ändå intresserad av Sverige, jag studerar ju språk och också vill utveckla mina kulturkunskaper! (Informant 11)

(22) Jag skulle vilja vara del av den men fruktar att andra inte skulle godkänna mina känslor eftersom jag inte är född till svenska/finlandssvenska föräldrar. (Informant 26)

(23) [Jag känner tillhörighet till svenska samhället och kulturen] Här i Finland kanske lite eftersom jag kan svenska bättre än de flesta finskspråkiga och kan läsa t.ex. svenskspråkiga texter som flera inte kan,

men om jag åkte till Sverige skulle jag känna mig utomstående eftersom min svenska är finlandssvenska och inte perfekt. (Informant 2)

Om man jämför de här informanterna som har en oklar tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige med Østerns (2000) informanter, är det möjligt att hitta några likheter med dem av Østerns informanter som har antingen tvåspråkig eller finsk identitet. De som upplever sig som tvåspråkiga har en komplex identitet, men de har ändå gjort ett medvetet val att känna sig hemma på både finska och svenska samt att delta i båda kulturer och samhällen, medan de som har en finsk identitet känner stark samhörighet med (det finska) Finland. (Østern 2000:20, 26.) Informanterna i denna studie kan anses ligga någonstans emellan tvåspråkig och finsk identitet, eftersom de uppenbarligen har ett stort intresse för kulturen och samhället i både Sverige och Finland, men de upplever ändå att deras tillhörighet till Finland är starkare och klarare än deras tillhörighet till Sverige.

En del av informanterna upplever att de inte känner någon tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige (se ex. 24–25). Detta beror på att kulturen och samhället i Sverige inte riktigt har någon större betydelse för dem, eftersom informanterna mestadels har deltagit i kulturen och samhället i Finland och de har en stark finsk identitet. Tillhörigheten till den svenska kulturen och det svenska samhället samt samhörighetskänslan med språkgruppen har inte blivit en naturlig del av informanternas identitet, även om de studerar svenska språket vid universitetet. Att höra till den språkgrupp som informanterna har blivit födda i är av mycket stor betydelse för informanterna, även om de kan flera språk och är åtminstone i någon mån bekanta med Sveriges kultur och samhälle. Inte alla som kan tala flera språk flytande vill eller kan identifiera sig med flera kulturella grupper än en (se avdelning 2.1).

(24) Jag tycker inte [att jag känner tillhörighet till svenska samhället och kulturen] eftersom jag umgås mest i finska samhället och kulturen. (Informant 36)

(25) Jag känner inte så mycket tillhörighet till svenska samhället och kulturen. Fast svensk kultur liknar mycket min egen, känner jag lite utomstående i Sverige. (Informant 7)

De informanter som inte känner någon tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige kan likställas med dem av Østerns (2000) informanter som är klasslärarstuderande med finsk identitet (se avdelning 1.2). I studien kommer det fram att några informanter kan tala flytande svenska, men de känner ändå inte någon större tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige på grund av deras starka finska identitet. (Østern 2000:18–19.) Situationen med de blivande svensklärarna i min studie liknar situationen hos några av Østerns informanter.

5 De blivande svensklärarnas uppfattningar om sin läraridentitet

Detta kapitel består av den andra delen av analysen, det vill säga informanternas uppfattningar om sina läraridentiteter. Jag analyserar och tolkar vilka likheter och skillnader det finns i informanternas uppfattningar för att redogöra för vilka olika förhållningssätt till de valda teman som kan identifieras. De teman som behandlas är informanternas motiv för

att vilja bli svensklärare, informanternas uppfattningar om svensklärarens uppgifter, de syften som informanterna har som blivande svensklärare samt kopplingen mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter.

5.1 Motiv för att vilja bli svensklärare

Alla informanter har ett klart intresse för svenska språket och ska avlägga pedagogiska studier för att bli behöriga språklärare, men de kan ha olika eller till och med motstridande tankar om varför de har valt att studera till svensklärare. I det här delkapitlet diskuteras vilka uppfattningar informanterna har om sina motiv för att vilja bli svensklärare. De olika förhållningssätten som presenteras i det följande är *intresse för läraryrket i sig*, *intresse för arbetet som svensklärare*, *intresse för svenska språket* och *andra motiv*. Det analyserade materialet består av svaren på enkätfrågorna 16–18 där informanterna beskriver sina uppfattningar om varför de vill bli svensklärare (se bilaga 1).

Den första kategorin, intresse för läraryrket i sig, innefattar de blivande svensklärare som är intresserade av läraryrket i sig. Att få undervisa och arbeta som lärare spelar en mycket stor roll för dem, medan själva undervisningsämnet svenska är lite mindre viktigt (se ex. 26–27).

(26) Läraren är mitt drömjobb. Jobbet inspirerar mig. Jag tycker om att utveckla mina kunskaper och jobba med olika typer av människor. Jag tycker om att vara social. (Informant 16)

(27) Mitt största mål är att bli klasslärare och vid sidan av det ska jag också vara en svensklärare. (Informant 2)

Att informanterna först och främst är intresserade av att bli lärare, medan undervisningsämnet upplevs mindre viktigt, är vanligt visar Huhtalas (2008) studie (se avdelning 1.2). Informanterna beskriver ändå inte noggrant anledningar till varför de är mera intresserade av själva läraryrket än av arbetet som ämneslärare i just svenska språket. Därför är det lite svårt att säga med vilka av Kaikkonens (2004) informanter de kunde likställas. De som verkar ligga närmast informanterna i denna artikel är de profiler som Kaikkonen kallar uppfostrare som betonar uppfostringsmässiga frågor och lärare som betonar genuinitet, växelverkan med eleverna, handledning och lärarens egna egenskaper (se avdelning 1.2). Att just dessa profiler beskriver de här informanterna bäst beror på att informanterna inte kan höra till profilen ämneslärare som betonar undervisningen av svenska språket eller till profilen osäker lärare som innefattar de som inte vet hurdana de är eller vill vara som lärare. Informanterna i denna studie har ett klart syfte att bli lärare, och deltagandet i ämneslärarutbildningen är deras sätt att nå detta mål.

Den andra kategorin, intresse för arbetet som svensklärare, består av de informanter som huvudsakligen är intresserade av att arbeta som lärare i just svenska språket (se ex. 28–29). Dessa informanter berättar att de vill arbeta som svensklärare eftersom språkundervisning intresserar dem särskilt mycket, de gillar andra människor, svenskan har en speciell plats i deras hjärtan, de har alltid varit bra på att prata språk samt de är intresserade av allt svenskt.

- (28) Jag känner mig hemma i det jag gör, jag har vikarierat tillräckligt mycket för att våga påstå sånt, och avlagt alla pedagogiska studier för ett tag sedan, men ursprungligen kommer jag inte ihåg varför jag ville bli just svensklärare, kanske för att jag alltid har tyckt om språket och vill jobba med människor och är ganska bra på att handleda och förklara, och har tålmod, och förstås har jag och har alltid haft ”passion” för språket och för allt som har med svenskan att göra. (Informant 4)
- (29) Jag vill sprida mitt eget stora intresse och passion för svenska för alla! Kanske vill jag också påverka negativa attityder mot svenska språket. Jag tycker också om att arbeta med människor, speciellt med de unga. (Informant 13)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att dessa blivande svensklärare har ett starkt intresse för läraryrket, men att få undervisa i just svenska språket av alla ämnen spelar en mycket stor roll för dem på grund av deras eget intresse för språket. Informanterna liknar dem av Kaikkonens (2004) informanter som kallas ämneslärare, eftersom de ser sig själva i första hand som språklärare och vill huvudsakligen fokusera sig på språkundervisning (se avdelning 1.2). Detta gäller också de ovannämnda informanterna i den här artikeln.

De informanter som hör till den tredje beskrivningskategorin, intresse för svenska språket, är ännu inte helt säkra på om de kan se sig själva som blivande svensklärare, eftersom de i huvudsak är intresserade av att studera svenska som språk i stället för att studera till svensklärare (se ex. 30–31). Tanken om att arbeta som språklärare har slagit dem lite senare, och arbetet som svensklärare är ett av flera olika alternativ i framtiden.

- (30) Jag skulle vilja umgås med barn eller ungdomar, hjälpa dem på deras skolväg och undervisa kunskaper om det svenska språket och om den svenska, finlandssvenska och nordiska kulturen. Jag är inte helt säker på vad jag vill göra i framtiden. Just nu vet jag bara att jag vill lära mig mer svenska. Språkinläring och pedagogik fascinerar mig också väldigt mycket. (Informant 27)
- (31) Jag vill eventuellt bli lärare, men är intresserad också om andra yrken. (Informant 11)

De blivande svensklärare som är mera intresserade av själva språket än läraryrket i sig kan ha rätt komplexa uppfattningar om sina läraridentiteter, eftersom de till en viss grad är intresserade av att arbeta som språklärare, men det är inte någonting de brinner för. Det är sannolikt att de i något skede behöver fundera på om arbetet som svensklärare är någonting som de vill sträva efter eller om de vill göra karriär i någon annan bransch. Det är inte möjligt att direkt likställa dessa informanter med informanterna i Kaikkonens (2004) verk, eftersom ingen av informanterna i hans verk är enbart intresserad av själva läroämnet i stället för yrket som svensklärare, även om en del av hans informanter också är osäkra på sig själva som blivande lärare (se avdelning 1.2). Huhtalas (2008) undersökning visar ändå att det är rätt vanligt att vilja studera till svensklärare bland annat på grund av bra språkkunskaper och intresse för språket (se avdelning 1.2).

Den fjärde och sista kategorin, andra motiv, omfattar de informanter som inte kan kategoriseras i de ovannämnda kategorierna, eftersom de är osäkra på vad de vill göra efter att ha blivit klara med studierna och de behöver reflektera över om de över huvud taget vill arbeta som svensklärare. Det kommer inte fram i informanternas enkätsvar att deras viktigaste motiv för att vilja bli svensklärare skulle vara ett tydligt intresse för själva

läraryrket, för arbetet som svensklärare eller för svenska språket, utan informanterna har någon annan anledning till varför de har valt att studera till svensklärare (se ex. 32–33).

- (32) I första hand identifierar jag mig som språkexpert/språkforskare/lingvist. Vid sidan av forskning är arbete som lärare och/eller översättare något som jag alltid sett som bra tillfälliga jobbalternativ. Åtminstone på CV ser lärarerfarenhet bra ut och som något som lätt kan beräknas meriterande om man vill få jobb inom språk vid en högre skola eller forskningsanstalt. Att undervisa är något som jag KAN göra och klara mig helt smidigt av (även om det inte nödvändigtvis är just det som jag helst skulle VILJA göra). (Informant 23)
- (33) Efter gymnasiet kändes det att det kunde passa mig bra [att bli svensklärare] och på denna väg är jag fortfarande. Jag har alltid tyckt om svenskan och jag har alltid haft goda kunskaper i det (efter att jag har börjat lära mig svenska). Jag var ganska ung när jag för första gången tänkte att jag kunde arbeta som lärare, men å andra sidan har jag inte haft någon aning om helhetsbilden av läraryrket. Helheten har blivit klarare under studietiden och det har gjort mig osäker om mitt val. Jag gillar fortfarande svenska och svensk kultur men läraryrket är det som jag är osäker på, eftersom det är så hemskt krävande och tar mycket tid även utanför arbetsplatsen. Att arbeta just som svensklärare är alltså inte det enda alternativet för mig, jag är öppet för andra slags arbeten också. (Informant 8)

Dessa informanter som har lite annorlunda motiv för att vilja studera till svensklärare kan i någon mån likställas med dem av Kaikkonens (2004) informanter som hör till profilen osäker lärare. De som representerar profilen är inte säkra på hurdana de borde vara som språklärare, vilket kan leda till att de är tveksamma på hur deras framtid ser ut (se avdelning 1.2). Detta gäller till en viss grad en del informanter i den här artikeln, eftersom informanterna inte riktigt är säkra på vad de vill göra efter att ha avlagt studierna vid universitetet och om de ens innerst inne vill arbeta som svensklärare. I Kannos och Stuarts (2011) verk kommer det ändå fram att det inte är ovanligt att det först kan kännas krävande att adaptera sig till rollen som språklärare även när man har bestämt sig för att studera till språklärare och har ett intresse för yrket, eftersom denna slags identitetskonstruktion inte är en snabb, automatisk process (se avdelning 1.2).

5.2 Svensklärares uppgifter

Att informanterna har olika uppfattningar om vad en svensklärare borde göra under lektioner är inte så förvånande, eftersom det som en blivande språklärare anser vara meningslöst i svenskundervisningen kan vara mycket centralt för en annan blivande språklärare. I denna avdelning analyserar och tolkar jag vilka uppfattningar informanterna har om svensklärares uppgifter. De olika förhållningssätten till temat kallas *att uppmuntra, inspirera och motivera eleverna, att lära ut eleverna svenska språket* samt *att fungera som förebild och uppfostrare*. Informanterna upplever naturligtvis att svensklärare har flera olika slags uppgifter från korrigerande av prov till deltagande i föräldramöten, men de olika beskrivningskategorierna har formulerats på basis av vad informanterna anser vara den allra viktigaste uppgift som svensklärare ska utföra. Det analyserade materialet består därmed huvudsakligen av svaren på den tionde enkätfrågan om den viktigaste uppgiften svensklärare har (se bilaga 1). Den nionde frågan, som handlar om svensklärares uppgifter allmänt taget, fungerar som en hjälpfråga som får informanterna att tänka på vilka uppfattningar de har om temat.

De som upplever att den viktigaste uppgiften är att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna konstaterar att eleverna är mottagligare och mer intresserade av att studera svenska språket, om de vet vilken nytta de kan ha av kunskaperna i svenska språket, om svensklektionerna är en trevlig upplevelse samt om svenskläraren får dem att förstå att språkanvändning inte är någonting man behöver vara rädd för (se ex. 34–36).

- (34) [Ruotsin opettajan tärkein tehtävä on] Innostaa oppilaita oppimaan ruotsia ja arvostamaan sen taitoa siinä missä muidenkin vieraiden kielten. (Informant 21)³
- (35) [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att uppmuntra använda språket och få elever att förstå att man inte behöver vara rädd för språkanvändning. (Informant 9)
- (36) [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är att] Uppmuntra. Det är viktigt att studenter får mera positiv feedback. (Informant 16)

I allmänhet kan man konstatera att förmågan att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna anses vara central, eftersom den enligt de här informanterna är nyckeln till att få eleverna att förstå varför det är viktigt, nyttigt och även roligt att lära sig svenska språket. Huhtalas (2008) undersökning stödjer denna slutsats, eftersom en del informanter i hennes studie konstaterar att växelverkan med eleverna är mycket central i arbetet som svensklärare (se avdelning 1.2). Förmågan att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna nämns som en av de centralaste utgångspunkterna i språkundervisning bland annat i den nationella utvärderingen av lärarutbildningen i svenska språket (Rossi m.fl. 2017) och i läroplanens grunder (Utbildningsstyrelsen 2014 och 2015) (se avdelning 2.2), vilket betyder att informanternas uppfattning om vad som är viktigast när man arbetar som svensklärare är i samma linje med i styrdokumentet ifråga.

De som upplever att en svensklärare först och främst ska lära ut eleverna svenska språket berättar att det viktigaste är att lära ut eleverna baskunskaperna i svenska för att de ska kunna kommunicera på svenska och för att svenskan fortfarande ska ha en stark ställning i Finland (se ex. 37–38). Deras uppfattning om vad som är centralt i språkundervisning motsvarar det som lyfts fram i till exempel Rossi m.fl. (2017) och i läroplanens grunder (Utbildningsstyrelsen 2014 och 2015) (se avdelning 2.2)

- (37) Den allra viktigaste uppgiften är att lära grammatik, ord och uttal. (Informant 34)
- (38) [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att lära språket så att det finns svenskkunniga också i framtiden. (Informant 28)

En liten del av informanterna upplever att en svensklärare har som sin viktigaste uppgift att fungera som uppfostrare och förebild för att eleverna ska vara motiverade och för att språkundervisningen ska ske så smidigt som möjligt (se ex. 39–40). Huhtalas (2008) avhandling visar att det är vanligt att blivande svensklärare upplever att en lärare ska fungera som uppfostrare, ha en auktoritetsställning och bli respekterad av eleverna (se avdelning

³ [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] att inspirera eleverna att lära sig svenska och uppskatta kunskaper i svenska på samma sätt som kunskaper i andra främmande språk. [Min översättning.]

1.2). Den här uppgiften betonas ändå inte till exempel i en rapport skriven av Rossi m.fl. (2017) eller läroplaner skrivna av Utbildningsstyrelsen (2014 och 2015) (se avdelning 2.2). Skälet till detta kan vara att det troligen är lättare och enklare att beskriva vad en svensklärare ska göra när det är fråga om språkundervisning än när det är fråga om uppfostran.

(39) [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att stå som rollmodell i klassrummet för de unga (genom detta kan en lärare utöka motivationen hos eleverna). (Informant 38)

(40) [Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Kanske att uppfostra men också språket och just att ge möjligheter och medel, hur eleverna kan t.ex. utbilda sin språkliga identitet. (Informant 12)

5.3 Syften som blivande svensklärare

Blivande svensklärare har sina uppfattningar om vilka uppgifter en svensklärare har, men dessa uppfattningar utgör bara en del av språkundervisningen, eftersom bland annat lärares egna intressen, mål och personliga egenskaper kan påverka undervisningssituationen. I denna avdelning diskuterar jag vilka uppfattningar informanterna har om sina syften som blivande svensklärare, det vill säga hurdana svensklärare de vill vara. De fem olika förhållningssätten är *språklärare*, *uppmuntrande och inspirerande lärare*, *allas lärare*, *trevliga och roliga lärare* samt *moderna och mångsidiga lärare*. Det analyserade materialet innefattar svaren på den trettonde enkätfrågan där informanterna uppmanas att beskriva hurdana svensklärare de strävar efter att vara (se bilaga 1). Frågorna elva och tolv där svensklärares roll, egenskaper och kunskaper behandlas fungerar som hjälpfrågor för att informanterna ska bli insatta i temat.

De informanter som presenterar det första förhållningssättet, språklärare, vill fokusera sig på att lära ut eleverna svenska språket, men de vill i sin undervisning betona att svenskan utgör en begriplig och logisk helhet som alla kan lära sig och ha någon nytta av (se ex. 41–42).

(41) Mitt mål skulle vara att eleverna skulle så småningom lära sig att se svenskan som ett språkligt och relativt enkelt system och helhet, inte att undervisa bara enstaka ord och grammatiska egenskaper utan att de knyter ihop. (Informant 27)

(42) Enligt min åsikt ska en svensklärare erbjuda inlärare sådan undervisning som ger verktyg som hjälper inlärare att skaffa sådana kunskaper i svenska som en inlärare behöver eller i framtiden kommer att behöva. (Informant 8)

De här informanterna som upplever att deras syfte som blivande svensklärare har med språkundervisningen att göra kan i någon mån likställas med dem av Rannströms (1995) informanter som nämner förmedlare som en av lärares olika roller (se avdelning 1.2). En lärare som är en förmedlare förmedlar basfakta och kunskaper så att eleven förstår och lär sig nytt, vilket kan leda till att hen blir inspirerad och vill utveckla sig själv (Rannström 1995:103–104). Jag tolkar att de här blivande svensklärarna i denna studie upplever att en svensklärare ska förmedla baskunskaper i svenska språket, men hen ska också få eleverna att förstå att språkkunskaper inte bara handlar om att kunna så många enstaka regler och ord

som möjligt, utan svenskan utgör ett begripligt system som alla kan lära sig och ha någon nytta av även om eleverna inte pratar helt felfritt.

Det andra förhållningssättet, uppmuntrande och inspirerande lärare, består av de informanter som betonar lärares förmåga att kunna uppmuntra, motivera och inspirera eleverna oavsett deras kunskapsnivå så att de blir intresserade av att lära sig svenska språket (se ex. 43–44).

(43) [Jag skulle som svensklärare vilja vara] Någon som kan motivera även dem som inte är intresserade, och någon som kan lära elever att våga tala främmande språk. (Informant 9)

(44) [Jag skulle som svensklärare vilja vara] Motiverande, öppen mot nya saker, kreativ, ge alla möjligheter att lära sig, positiv, uppmuntrande. (Informant 3)

Dessa informanter kan till en viss grad likställas med dem av Rannströms (1995) informanter som uppfattar att en av lärares möjliga roller är att fungera som intresseväckare (se avdelning 1.2). En intresseväckare är en lärare som lyckas få eleverna att bli intresserade av att lära sig det som de ska lära sig, även om de i första hand inte skulle vara oerhört begåvade eller ivriga elever (Rannström 1995:107–108). Det som informanterna i denna artikel betonar är också förmågan att kunna uppmuntra, motivera och inspirera eleverna oavsett deras kunskapsnivå så att de blir intresserade av att lära sig svenska språket.

Det tredje förhållningssättet, allas lärare, innefattar alla de informanter som har som syfte att ta hänsyn till var och en elev och behandla dem som individer (se ex. 45–46). För dessa blivande svensklärare handlar språkundervisningen inte bara om att eleverna lär sig att kommunicera felfritt.

(45) [Jag skulle som svensklärare vilja vara] En sån som förstår att människor har olika bakgrunder och alla har olika kunskaper. Att ge alla en möjlighet att nå sina mål i svenska språket. (Informant 32)

(46) Alla student-/elevgrupper är olika. Man måste anpassa sig efter gruppen. Jag arbetar och har arbetat med att undervisa redan länge. Det är viktigt att arbeta mångsidigt och variera metoder. Det finns inte ett enda rätt sätt. (Informant 25)

Det som förenar dessa informanter är att de upplever arbetet som svensklärare som mycket människonära, vilket medför att en lärare ska vara en lättillgänglig och empatisk person. Språkundervisningen består inte bara av att eleverna lär sig att kommunicera felfritt, utan utgångspunkten är att eleverna är individer med sina egna bakgrunder, mål, styrkor och svagheter och detta är någonting som läraren ska ta hänsyn till för att undervisningen ska fungera så bra som möjligt. Det är inte riktigt möjligt att direkt likställa dessa informanter med några av Rannströms (1995) informanter, men dessa blivande svensklärare liknar i någon mån dem av Rannströms informanter som konstaterar att en av lärares möjliga roller är att vara omvårdare (se avdelning 1.2). En omvårdare är en lärare som tar hand om olika slags sociala uppgifter som kan innebära nästan allt som har med lärares arbete att göra. Hen förmedlar inte bara faktakunskaper i ämnet, utan också andra kunskaper som hjälper eleverna att klara sig i livet (Rannström 1995:105–106). Ingen av informanterna i denna artikel talar direkt om att de vill ”vårda” eleverna, men jag tolkar viljan att ta hänsyn till

varje elev som individ och hjälpa dem att nå olika mål som ett slags intresse för rollen som omvårdare.

De informanter som presenterar det fjärde förhållningssättet, trevliga och roliga lärare, upplever att de kan motivera eleverna genom att vara trevliga mot dem och ha roligt innehåll under svensklektionerna (se ex. 47–48).

(47) Jag skulle vilja att eleverna skulle tycka om att komma till svenska lektioner. Jag skulle vilja ha massor av muntliga uppgifter och att vi skulle lära oss saker som eleverna kommer att behöva utanför skolan. Jag vill också prova på mångsidiga undervisningsmetoder. Jag vill att eleverna kan också påverka hurdana lektioner vi har och hurdana saker vi ska lära oss. (Informant 36)

(48) [Jag skulle som svensklärare vilja vara] Rolig och trevlig. Det ska inte vara så allvarligt att lära sig svenska. Det kan göras på fler sätt förutom böcker. (Informant 1)

Kategorierna trevliga och roliga lärare samt uppmuntrande och inspirerande lärare överlappar varandra lite, men skillnaden är att de trevliga och roliga lärarna beskriver att de vill motivera eleverna att studera svenska genom att vara trevliga mot dem och ha roligt innehåll under lektionerna så att eleverna trivs bra, medan de uppmuntrande och inspirerande lärarna vill väcka elevernas intresse för språket genom att snarare uppmuntra och stödja dem. Det är inte möjligt att likställa de här informanterna med några av Rannströms (1995) informanter, eftersom ingen av hennes informanter betonar en lärarroll där huvudvikten skulle ligga på att vara trevlig och göra lektionerna en rolig upplevelse för eleverna (se avdelning 1.2). Detta kan möjligen bero på att tiden har ändrats: eleverna ser säkert annorlunda på sig själva, på sin framtid, på lärande, på samhället och på hela världen nu på 2010-talet än för 20 år sedan, vilket medför att den moderna läraren ibland behöver motivera eleverna på andra sätt än förr.

Det femte och sista förhållningssättet, moderna och mångsidiga lärare, består av de blivande svensklärare som har som syfte att prova på alternativa och moderna sätt att arbeta samt utveckla sig själva inom flera områden som lärare hela tiden (se ex. 49–50).

(49) [Jag skulle som svensklärare vilja] Utveckla mina kunskaper hela tiden: IT-kunskaper, nya uppgiftsformer, vokabulär, kultur. (Informant 26)

(50) En bra svensklärare är själv intresserad av sitt ämne och försöker ta aktuella teman fram i undervisningen. Hen kan göra samarbete t.ex. med musklärare eller hushållslärare för att göra undervisningen mångsidigare och omväxlande. (Informant 11)

Det som präglas dessa blivande svensklärare är att de är nyfikna på att prova på alternativa och moderna sätt att arbeta samt utveckla sig själva inom flera områden som lärare hela tiden. Informanterna liknar dem av Rannströms (1995) informanter som nämner förklararen som en av lärares möjliga roller (se avdelning 1.2). En lärare som är förklarare vet hur man kan angripa ett tema från flera håll och har en djupare förståelse av sitt ämne. Hen är fylld av olika idéer, är fantasirik och har också andra förmågor än bara faktakunskap i undervisningsämnet. (Rannström 1995:104–105.) Denna beskrivning kan troligen många av informanterna i denna studie identifiera sig med.

5.4 Kopplingen mellan informanternas läraridentitet och språkliga identitet

Att en svensklärare upplever sig pedagogiskt kompetent är viktigt om hen vill känna sig säker och trygg i sin yrkesidentitet, men att vara kunnig i själva undervisningsämnet är också centralt. Denna avdelning handlar om vilka uppfattningar informanterna har om kopplingen mellan sina språkliga identiteter och läraridentiteter, det vill säga om de upplever att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka och om de känner sig tillräckligt självsäkra för att kunna undervisa i svenska språket och dess kultur som svensklärare. De olika kategorierna kallas *de självsäkra*, *de förväntansfulla* och *de tveksamma*. Det analyserade materialet består av svaren på den femtonde enkätfrågan där informanterna besatt värdera om de upplever att deras kunskaper i svenska språket och om Sverige är tillräckligt bra för en svensklärare (se bilaga 1). Den fjortonde frågan om vilken betydelse språkkunskaper och god kännedom om svenska samhället och kulturen har för en svensklärare fungerar som en hjälpfråga som får informanterna att bli insatta i temat.

Det första förhållningssättet, de självsäkra, innefattar de blivande svensklärare som upplever att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de kan känna sig trygga och säkra i svenskläraridentiteten (se ex. 51–52). Dessa informanter använder till exempel svenska språket ofta, har bott i Sverige och/eller anser att de får lära sig tillräckligt mycket svenska på universitetet.

(51) 1) Jag har bott och studerat vid ett universitet i Sverige innan mina studier till svensklärare. 2) Min sambo är finlandssvensk och genom att umgås med honom och hans släkt får jag en bra insikt i 'ankdammen'. (Informant 20)

(52) Jag tycker att 5 års studier på svenska på universitet ger mig den kompetens jag behöver för att vara lärare. (Informant 27)

Dessa informanternas uppfattningar kan anses vara i samma linje med Huhtalas (2008) informanter som upplever relationen till svenska språket som problemfri och stark (se avdelning 1.2). De blivande svensklärare som i denna artikel känner sig trygga i svenskläraridentiteten när det gäller språkkunskaper verkar ha en mycket stark språklig identitet, vilket säkert hjälper dem att utveckla en ännu starkare svenskläraridentitet.

Det andra förhållningssättet, de förväntansfulla, innefattar de informanter som ännu inte är nöjda med sina språkliga och kulturella kunskaper, men som gärna vill utveckla sig själva och tror att de i framtiden kommer att känna sig trygga i sin yrkesidentitet samt ha starkare språkliga identiteter och tillräckligt bra språkkunskaper för att arbeta som svensklärare (se ex. 53–54).

(53) Min svenska är inte ännu tillräckligt bra men den kommer att utvecklas. Jag har gott om tid att utveckla den innan jag blir en svensklärare. (Informant 2)

(54) Jag är i början av mina studier, så just nu tänker jag att min svenska inte är tillräckligt bra för att vara lärare. Men säkert senare. (Informant 37)

Det är inte riktigt möjligt att likställa dessa informanter med Huhtalas (2008) informanter som alla har en mer eller mindre stark och problemfri relation till svenska språket (se avdelning 1.2). De förväntansfulla informanterna i den här artikeln upplever att de kunde ha starkare språkliga identiteter samt bättre språkliga och kulturella kunskaper, men de är ändå mycket optimistiska och litar på att de efter studierna känner sig tillräckligt självsäkra och trygga för att kunna arbeta som svensklärare. Att en språklärare upplever att hen inte är helt perfekt och färdig som språklärare kan även vara en fördel enligt Zhang (2017), eftersom språklärare som upplever sig som ofullkomliga men ändå förväntansfulla brukar vara mycket motiverade och ivriga att ständigt förbättra sina pedagogiska och språkliga kunskaper (se avdelning 1.2).

Det tredje och sista förhållningssättet, de tveksamma, innefattar de informanter som inte är självsäkra eller optimistiska när det är fråga om deras språkliga och kulturella kunskaper, eftersom de upplever att de som blivande svensklärare borde vara mycket språkkunnigare och självsäkrare än vad de nu är (se ex. 55–56).

(55) Jag borde veta mer om saker enligt mig själv. Jag är inte så självsäker och jag skulle inte vilja att andra ifrågasätter mina kunskaper... Andra kan veta om saker mycket bättre än jag. Men enligt någon annan skulle mina kunskaper räcka mycket bra. (Informant 3)

(56) Jag är lite rädd att jag inte kan svenska perfekt och därför vill jag inte göra några fel i mitt språk när jag talar till studenter. När jag talar med svenskspråkiga spelar det ingen roll om jag inte kan perfekt svenska, bara att de förstår mig. Med studenterna är det viktigare eftersom jag är deras förebild av språkanvändningen. (Informant 7)

Dessa informanter, på samma sätt som de förväntansfulla informanterna, kan inte likställas med Huhtalas (2008) informanter vilkas relation till svenska språket anses vara rätt stark (se avdelning 1.2). Det som präglar de uppfattningar som de tveksamma informanterna har, och skiljer dem från de förväntansfulla informanternas uppfattningar, är att de tveksamma informanterna inte nämner tydligt att de tror att de i något skede i framtiden kommer att ha starkare språkliga identiteter samt tillräckligt bra språkliga och kulturella kunskaper för att arbeta som svensklärare. De konstaterar inte heller att de ens i någon mån skulle vara nöjda med de kunskaper de för tillfället har. Deras uppfattningar om kopplingen mellan sina språkliga identiteter och läraridentiteter är kort sagt inte lika hoppfulla och optimistiska som de förväntansfulla informanternas uppfattningar, vilket kan leda till att de tveksamma informanterna behöver mera stöd i sin identitetskonstruktionsprocess. Enligt Adeh och Tajeddin (2016) borde tveksamma språklärare redan under studierna förstå att de kan bli mycket kompetenta språklärare även om de inte talar undervisningsspråket som sitt modersmål, eftersom detta skulle hjälpa dem att få en starkare yrkesidentitet och att nå den största möjliga potential som de har som språklärare (se avdelning 1.2).

6 Sammanfattning och diskussion

Det övergripande syftet med den här artikeln har varit att ta reda på blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter samt att redogöra för vilka kopplingar det finns mellan de här två delarna av identiteten. När det är fråga om informanternas språkliga identiteter har meningen varit att ge information om vilken roll svenska språket spelar i informanternas liv, om de känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige samt om de uppfattar sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. När det gäller informanternas läraridentiteter har undersökningen syftat till att ta reda på varför informanterna vill bli svensklärare, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt hurdana lärare de själva skulle vilja vara. Jag har också tagit reda på om informanterna känner att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de ska kunna förmedla svenska språket och dess kultur och för att de ska kunna känna sig trygga i sin yrkesidentitet som svensklärare.

Analysmetoden i verket har varit fenomenografi. Meningen har således varit att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå hur yrket som svensklärare ter sig för informanterna samt att beskriva de olika sätt som finns att uppfatta det analyserade fenomenet genom att presentera olika beskrivningskategorier. Forskningsmaterialet har samlats in med en enkät (se bilaga 1). De 39 frågeblanketter som har analyserats i studien lämnades in av blivande svensklärare vid fyra olika universitet i Finland. Majoriteten av informanterna studerade svenska som huvudämne.

Det är möjligt att identifiera tre olika beskrivningskategorier ur fenomenografins synvinkel när det är fråga om informanternas uppfattningar om deras relation till svenska språket: svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier, svenska språket som ett av kommunikationsmedlen och svenska språket som undervisningsspråk. Några informanter använder svenska språket som ett sätt att konsumera olika slags svenskspråkiga medier, såsom tv-program, böcker, nyheter, sociala medier och radio. En del av informanterna ser svenska som ett av kommunikationsmedlen med sina föräldrar, barn, partner, släkt och/eller studiekamrater. Ett antal informanter upplever däremot att användningen av svenska har huvudsakligen med språkstudierna vid universitetet att göra, eftersom svenska språket är någonting som först och främst hör till studierna.

När det är fråga om vilka uppfattningar informanterna har om sin en-, två- eller flerspråkighet kan tre olika kategorier identifieras ur fenomenografins synvinkel: de enspråkiga, de två- och flerspråkiga samt de osäkra. Det vanligaste skälet till att en informant upplever sig som enspråkig är att hen har en enspråkig familjebakgrund. De två- eller flerspråkiga informanterna räknar sig som två- eller flerspråkiga huvudsakligen på grund av att de både kan flytande och använder två eller flera språk i vardagen. De osäkra informanterna kan inte riktigt konstatera om de upplever sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. Deras osäkerhet beror på enspråkig familjebakgrund, avsaknad av samhörighetskänslan med andra kulturer samt språkkunskaper som upplevs som otillräckliga.

Fyra olika beskrivningskategorier kan identifieras ur fenomenografins synvinkel när det gäller informanternas uppfattningar om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället: stark tillhörighet, tillhörighet till Svenskfinland, oklar tillhörighet och ingen tillhörighet. Ett antal informanter konstaterar att de är medlemmar i svenska samhället och kulturen. Dessa informanter har ofta släktingar eller vänner i Sverige och/eller har själva bott i eller åtminstone besökt Sverige. Några informanter upplever en slags tillhörighet till kulturen och samhället i Svenskfinland, men inte i Sverige bland annat på grund av få besök till Sverige och kulturella skillnader. En del av informanterna vet inte om de känner tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige, eftersom deras tillhörighet till Finland är stark, men de har ändå ett stort intresse för allt svenskt. De informanter som inte alls känner någon tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige konstaterar att den svenska kulturen och det svenska samhället inte spelar någon stor roll i deras liv.

När det gäller informanternas uppfattningar om sina motiv för att vilja bli svensklärare kan beskrivningskategorierna indelas i fyra ur fenomenografins synvinkel: intresse för läraryrket i sig, intresse för arbetet som svensklärare, intresse för svenska språket och andra motiv. De blivande svensklärare som har ett stort intresse för läraryrket i sig är först och främst intresserade av att få arbeta som lärare, medan själva undervisningsämnet inte är så väsentligt. De som är intresserade av att arbeta som svensklärare vill också gärna arbeta som lärare, men de vill lära ut just svenska språket av alla ämnen. Ett antal informanter är ännu inte säkra på om de vill arbeta som lärare, men de är ändå mycket intresserade av svenska språket. De informanter som har andra motiv för att vilja studera till svensklärare vet ännu inte vad de tänker göra efter att ha blivit klara med studierna.

När det är fråga om informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter är det möjligt att identifiera tre olika kategorier ur fenomenografins synvinkel: att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna, att lära ut eleverna svenska språket samt att fungera som uppfostrare och förebild. De som vill motivera, inspirera och uppmuntra eleverna upplever att eleverna är villigare att studera svenska språket om de vet vilken nytta de kan ha av språkkunskaper, och om svenskundervisningen är en intressant upplevelse som man inte behöver vara rädd för. De informanter som upplever att de som blivande svensklärare framför allt ska lära ut eleverna svenska språket berättar att den centralaste uppgiften är att lära ut baspråkkunskaperna för att eleverna ska kunna kommunicera på svenska. Några informanter upplever att den viktigaste uppgift som de har som svensklärare är att fungera som uppfostrare och förebild för att de ska kunna motivera eleverna och för att svensklektionerna ska gå utan svårigheter.

Fem olika beskrivningskategorier kan identifieras ur fenomenografins synvinkel när det gäller informanternas syften som blivande lärare: språklärare, uppmuntrande och inspirerande lärare, allas lärare, trevliga och roliga lärare samt moderna och mångsidiga lärare. Språklärare vill huvudsakligen fokusera sig på att lära eleverna svenska språket. Uppmuntrande och inspirerande lärare har som syfte att uppmuntra, inspirera och motivera eleverna att studera svenska språket. Allas lärare betonar att alla elever ska tas hänsyn till

som individer. Trevliga och roliga lärare syftar till att motivera eleverna genom att vara trevliga och göra svensklektionerna roliga. Moderna och mångsidiga lärare är intresserade av att använda moderna, mångsidiga undervisningsmetoder och samtidigt utveckla sig själv som svensklärare.

Informanternas uppfattningar kan delas in i tre olika kategorier ur fenomenografins synvinkel när det är fråga om kopplingen mellan läraridentiteter och språkliga identiteter: de självsäkra, de förväntansfulla och de tveksamma. De självsäkra informanterna har en så stark språklig identitet att de känner sig trygga i svenskläraridentiteten. De förväntansfulla informanterna upplever att de ännu inte har en så stark språklig identitet som de "borde" ha som svensklärare, men de är säkra på att de kommer att känna sig trygga som svensklärare när de har blivit klara med studierna. De tveksamma informanterna berättar att de för tillfället inte är så språkkunniga och självsäkra som de skulle vilja vara, men de är inte heller säkra på att de över huvud taget någon dag skulle ha en stark språklig identitet.

Utgående från det ovan sagda kan det konstateras att det går att upptäcka komplexitet och nyansrikedom när det gäller blivande svensklärares uppfattningar om sin läraridentitet och språkliga identitet. Några blivande svensklärare känner sig mycket säkra och trygga när det gäller deras läraridentitet och språkliga identitet, medan andra ännu behöver en noggrann, medveten reflektion över vad de vill sträva efter och vilka de är som blivande svensklärare. Många informanter har inte så mycket erfarenhet av att arbeta som svensklärare, utan en del av uppfattningarna baserar sig delvis säkert på informanternas egna erfarenheter som elev i olika skolor samt de föreställningar som de har om svenskläraryrket. Identitetskonstruktion och hur man kan förstärka sin identitet visar sig ändå vara teman som borde få mera uppmärksamhet i ämneslärarutbildningen för att blivande svensklärare skulle kunna uppleva sig så språkkunniga, självsäkra och kompetenta som möjligt när de blir klara med studierna och börjar sin karriär som behörig svensklärare i arbetslivet.

Resultaten av den här studien ligger i någon mån i linje med tidigare forskning om det undersökta temat. Det är möjligt att hitta likheter till exempel mellan Huhtalas (2008), Kaikkonens (2004) och min studie (se avdelning 1.2). I dessa verk kommer det fram att blivande språklärare har varierande motiveringar till varför de har velat studera främmande språk vid universitetet och olika syften som de har gällande läraryrket. Både språkliga kunskaper och pedagogiska kunskaper anses vara ytterst viktiga i studierna. Såväl Adehs och Tajeddins (2016), Zhangs (2017) som min artikel visar att identitetskonstruktion som språklärare är en tidskrävande och komplex process även för dem som sedan länge har velat arbeta som språklärare (se avdelning 1.2).

Det är ändå möjligt att även hitta några skillnader mellan tidigare forskning gällande detta tema och min undersökning. Ingen av Rannströms (1994) informanter betonade till exempel en lärarroll där huvudvikten skulle ligga på att vara trevlig och göra lektionerna en rolig upplevelse för eleverna (se avdelning 1.2). Detta kan bero på att studien utfördes för mer än 20 år sedan och skolvärlden har förändrats sedan dess. Ett annat exempel på skillnader mellan tidigare studier och mitt verk är hur de flesta informanter i Huhtalas studie (2008)

upplevde relationen till svenska språket som stark och problemfri, medan flera språklärlärostudier i den här studien visade sig vara osäkra när det är fråga om deras språkliga identitet (se avdelning 1.2). Det är ändå viktigt att komma ihåg att det inte är möjligt att direkt likställa alla de ovannämnda studierna med den här studien, eftersom utgångspunkterna och huvudvikten i studierna har varit mer eller mindre annorlunda än i den här studien.

När det är fråga om en fenomenografisk analys lönar det sig att diskutera resultaten ur andra ordningens perspektiv i förhållande till första ordningens perspektiv. Sekundärlitteraturen anses fungera som första ordningens perspektiv i den här studien, medan blivande svensklärarens uppfattningar representerar andra ordningens perspektiv. Resultaten visar att informanternas uppfattningar ofta är i samma linje med sekundärmaterialet. Blivande svensklärare uppfattar bland annat språklärorens uppgifter ungefär på samma sätt som de beskrivs till exempel i olika läroplaner (se avdelning 2.2). Första ordningens perspektiv och andra ordningens perspektiv är ändå inte alltid likadana. En-, två- och flerspråkighet uppfattades på flera olika sätt jämfört med till exempel hur begreppen definieras i sekundärmaterialet (se avdelning 2.1).

Fenomenografi har över huvud taget varit en fungerande analysmetod i denna studie som har syftat till att få reda på vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sin läraridentitet och språkliga identitet. Målet med en fenomenografisk analys är att försöka förstå hur något tema ter sig för informanterna, inte att ta reda på hur något tema är i verkligheten. Detta leder naturligtvis till att informanterna har olika uppfattningar om temat, och dessa uppfattningar kan vara felaktiga eller osanna enligt några andra. Meningen har därmed inte varit att skapa vattentäta generaliseringar om alla blivande språklärare i Finland, utan beskriva några blivande svensklärarens identiteter. Enkät har visat sig vara en ändamålsenlig datainsamlingsmetod, eftersom jag har fått mångsidig och djupgående information om hur läraryrket ter sig för blivande svensklärare. Jag anser att enkäten kunde ha varit bättre formulerad när det gäller till exempel formulering av enkätfrågor. Jag skulle sannolikt ha fått ännu mångsidigare och mera djupgående information, om jag hade valt intervju som datainsamlingsmetod, men jag lyckades ändå med hjälp av enkätsvaren illustrera det valda fenomenet omfattande och tolka det.

Svenskläraryrke, läraridentitet och språklig identitet verkar vara teman som väcker många tankar och känslor hos blivande svensklärare. När jag har skrivit denna artikel har jag också själv fått reflektera mycket på vilken uppfattning jag som blivande språkläroren har om min läraridentitet och språkliga identitet. Om man ville fortsätta med detta tema i framtiden skulle man kunna intervjua samma informanter när de har arbetat som lärare till exempel i fem eller tio år. Det skulle vara intressant att få reda på hur deras uppfattningar har förändrats när de har fått arbeta som svensklärare, eftersom identitetskonstruktion är en kontinuerlig, intressant och komplex process som börjar redan innan språkläroren blir färdig med studierna, men som aldrig tar slut.

Referenser

- Adeh, Aylar & Tajeddin, Zia 2016: Native and nonnative English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol 4, Nr 3. Urmia: Urmia University Press. S. 37–54. Tillgänglig: <[http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/3%20\(ARTICLE\).pdf](http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/3%20(ARTICLE).pdf)>
- Blanc, Michel & Hamers, Josiane F. 2000: *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. Tillgänglig: <<http://ebookcentral.proquest.com/helios.uta.fi/lib/tampere/reader.action?docID=202177>>
- Block, David 2007: *Second language identities*. London: Continuum. Tillgänglig: <<https://www.scribd.com/doc/60408790/Block-Second-Language-Identities>>
- Brante, Göran 2008: *Lärare av idag – Om konstituering av identitet och roll*. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:139376/FULLTEXT01.pdf>>
- Edwards, John 2009: *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einarsson, Jan 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, Mats 2004: Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I: *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Tillgänglig: <https://www.ibl.liu.se/student/lararprogrammet/auo-pa/block-3/1.78178/La_rarprof.pdf>
- Evans, David 2014: *Language and Identity: Discourse in the World*. New York: Bloomsbury Academic.
- Hall, Stuart 1995: The Question of Cultural Identity. I: Hall, Stuart; Held, David; Hubert, Don & Thompson, Kenneth (red.) *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Blackwell Publishers. S. 596–632. Tillgänglig: <http://www.gbv.de/dms/weimar/toc/729732320_toc.pdf>
- Heikkinen, Hannu L. T. & Kari, Jouko 2001: Opettajaksi kasvaminen. I: Kari, Jouko; Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (red.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 41–60.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007: *Tutki ja kirjoita*. (13. uppl.) Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Huhtala, Anne 2008: *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärostudenters berättelser*. (Doktorsavhandling.) Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Joseph, John E. 2004: *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kaikkonen, Pauli 2005: Monikielinen ja monikulttuurinen identiteetti – kielenopetuksenkin haasteena. I: Smeds, John; Sarmavuori, Katri; Laakkonen, Eero & de Cillia, Rudolf. (red.) *Multicultural communities, multilingual practice*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis. S. 89–100.
- Kaikkonen, Pauli 2004: *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.

- Kanno, Yasuko & Stuart, Christian 2011: Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, Vol. 95, Nr 2. S. 236–252.
- Karlsson-Fält, Carola & Maijala, Minna 2007: Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? I: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (red.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 331–350.
- Kautonen, Maria 2014: *Språkliga identiteter hos blivande språklärare*. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44484/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201410243088.pdf?sequence=1>>
- Kukkonen, Pirjo 2003: Mitt språk mitt liv mitt allt – Språkspel och identitet. *Tijdschrift voor skandinavistiek*, Vol 24, Nr 1. 7–21.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tammerfors: Vastapaino.
- Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa 1991: *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Larsson, Staffan 1986: *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>>
- Liebkind, Karmela 1997: Mellan etnicitetens Skylla och assimilationes Charybris. *Invandrare & Minoriteter*, 21 (2).
- Olsen, Bradford Sorum 2016: *Teaching for Success: Developing Your Teacher Identity in Today's Classroom*. (2. uppl.) New York: Routledge.
- Pernu, Ville 2012: ”Aattelin että mä voin kyllä olla parempi”: Blivande svensklärarens uppfattningar om lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37689/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201204121532.pdf?sequence=1>>
- Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi & Pirinen, Tuula 2017: *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf
- Rannström, Annika 1995: *Lärarstudenternas föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. (Doktorsavhandling.) Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Rönkkö, Veera 2015: *Svensklärarstudenternas uppfattningar om svenskläraryrket och om en bra svensklärare*. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45499/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201503131467.pdf?sequence=1>>
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Sporrong, Christer & Sporrong, Dorothée 1977: *Människan och språket*. Lund: Liber Läromedel.

- Tammerfors universitet 2016: *Aineenopettajan pedagogiset opinnot*. (19.4.2017): <http://www.uta.fi/opiskelijaksi/hakeminen/pedagogiset_opinnot.html>
- Törnquist, Els-Mari 2006: *Att iscensätta lärande - lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: <<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4836508/27860.pdf>>
- Uljens, Michael 1989: *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (13.8.2017): <http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf>
- Utbildningsstyrelsen 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. (13.8.2017): <http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf>
- Wei, Li 2000: Dimensions of bilingualism. I: Wei, Li (red.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. S. 3–25.
- Zhang, Yanxiang 2017: I Speak Chinese but I Am Teaching English: Exploring the Influence of Nonnative Speakership in the Construction of Language Teacher Identity. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7, Nr 12. S. 1236–1242.
- Østern, Anna-Lena 2000: Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturella identitet. I: Hansén, Sven-Erik; Sjöberg, Jan & Eklund-Myrskog, Gunilla (red.) *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar. Festskrift till Håkan Andersson*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. S. 1–36. Tillgänglig: <http://www.vasa.abo.fi/users/alostern/mitt_spraktrad.pdf>

Bilaga 1

Språkliga identiteter och läraridentiteter hos blivande svensklärare

1) Jag studerar svenska som...

- huvudämne.
- biämne.

Frågor om språklig identitet:

2) Vad är ditt modersmål?

3) Hur skulle du utvärdera dina kunskaper i svenska?

4) Hur skulle du definiera en enspråkig person?

5) Hur skulle du definiera en två- eller flerspråkig person?

6) Tycker du att du är enspråkig, tvåspråkig, flerspråkig eller någonting emellan dessa definitioner? Motivera ditt svar.

7) På vilka sätt syns svenska språket, samhället och kulturen i din vardag?

8) Känner du tillhörighet till svenska samhället och kulturen? Varför? / Varför inte?

Frågor om läraridentitet:

9) Vilka uppgifter har svensklärare?

10) Vad är den viktigaste uppgiften som svensklärare har? Varför?

11) Vad är svensklärarens roll i klassrummet? Motivera ditt svar.

12) Hurdana egenskaper och kunskaper har bra svensklärare? Motivera ditt svar.

13) Hurdan skulle du vilja vara som svensklärare? Berätta om både pedagogiska och språkliga aspekter.

14) Hur stor roll har bra kunskaper i svenska samt god kännedom om svenska samhället och kulturen, om man vill bli svensklärare? Motivera ditt svar.

15) Tycker du att din svenska är tillräckligt bra och du vet tillräckligt mycket om Sverige för att kunna sprida och utveckla kultur och vetande samt känna dig trygg och säker som svensklärare? Motivera ditt svar.

16) Varför vill du bli svensklärare?

17) Välj det alternativ eller de alternativ som beskriver dig bäst:

- Jag vill bli lärare. Att få undervisa spelar en stor roll för mig.
- Jag vill bli svensklärare. Att få undervisa just svenska spelar en stor roll för mig.
- Jag vill huvudsakligen studera svenska. Att bli svensklärare har inte varit mitt mål från början.
- Något annat

18) Preciserar ditt svar på den föregående frågan.

Svenskläraren – *vir bonus dicendi peritus*?

En fallstudie om svensklärarnas undervisning på gymnasienivå ur en retorisk synvinkel

Oskar Muurinen

1 Inledning

Hurdan är en god talare och vad är det som utmärker hen? Det klassiska svaret är det latinska begreppet *vir bonus dicendi peritus*. Med hjälp av denna definition, som ursprungligen är ett citat av den romerska retorikern Cato, beskriver landsmannen och retorikläraren Quintilianus den förebildliga talaren. Definitionen innehåller tre inslag som jag kort klargör för. Det första inslaget *vir* betyder ”man”, vilket avser det faktum att talarkonsten var något som länge förblev en sak för män. Det andra är *bonus* som betyder ”god” och som allmänt uttrycker kravet på att talaren är hederlig och dugande. Det sista ledet *dicendi peritus* betyder ”skicklig att tala” och markerar den tekniska talarförmågan. (Hellspong 2011:44–45.)

Retoriken har en lång historia och tillhör de äldsta kunskapsämnena. Själva ordet *retorik* härstammar från ett grekiskt verb som betyder ”tala”. Sedan det antika Grekland har konsten att tala varit en förutsättning för att man ska bli hörd och för att man ska kunna påverka. Att kunna tala väl innebar att man hade en säker väg till inflytande och samhällsställning. (Hellspong 2011:19–38.)

Retorik förknippas ofta med politik men politik är likväl långt ifrån det enda verksamhetsområdet där retoriken har en central roll. Enligt Peter Cassirer (1997) kan retorik tillämpas i alla situationer där målet är att påverka en annan. Därmed förekommer arter av retorik vid ett flertal olika situationer som vid frukostbordet, i kyrkan, på arbetsplatser, i domstolen och i klassrummet där lärarens uppgift är att övertyga sina elever om vad hen säger. Enligt Cassirer är retorik således ett slags system av regler och tips som går att utnyttja för att man ska kunna tala och övertyga på olika sätt. Därtill anser han att det retoriska systemet också kan användas som ett analysmedel. (Cassirer 1997:15–16.)

Klassrummet är en interaktiv och retorisk arena där läraren fungerar som den centralaste aktören. Även om den nya läroplanen syftar till att förstärka elevernas roll som aktörer och kommunikatörer under lektionerna har läraren fortfarande rollen som ledare för kommunikationen, samt ansvaret för att eleverna tillägnar sig den undervisade informationen och generellt lär sig under lektionerna. Därmed spelar också lärarens talande en central roll i själva undervisningen och i övertygandet av sina elever. Hur läraren talar påverkar hur övertygade eleverna är, hur motiverade de är, hur yrkeskunnig de anser läraren vara och så vidare. Lärarens talande och behärskning av retorik påverkar också hur bra och skicklig

läraren är på att utveckla elevernas språkliga och kommunikativa kunskaper (Gunnarsson 2012:9).

Eftersom läraren fungerar i ett kommunikationsyrke kan hen anses ha en viktig roll som kommunikatör som dessutom riktar sig till offentligheten. Som Richard Edwards konstaterar kan lärare ses som retorikens portvakter (Edwards m.fl. 2004). På basis av sitt yrke kan läraren därmed också anses som en aktiv retoriker, vars mål är att med hjälp av skickligt och effektivt talande kunna övertyga (Edwards m.fl. 2004). Enligt Hans Gunnarssons syn (2012) har läraren bara en kort stund på sig att skaffa förtroende genom vad hen säger, hur hen säger och hur hen använder sig av sitt kroppsspråk. Som lärare behöver man inte tala väl endast en eller några gånger under en viss termin utan varje dag från höst till vår, flera gånger om dagen och i flera olika sammanhang med flera olika ändamål. Kommunikationen i läraryrket består av att man till exempel diskuterar, informerar, talar och argumenterar. Därmed är det viktigt att speciellt lärare har kunskap inom retoriken och retoriska verktyg som stöd för sitt undervisande och arbete. (Gunnarsson 2012:7.)

Den nya läroplanen för gymnasiet, som tagits i bruk hösten 2016, kan anses ställa högre krav på lärarens planering och disponering av sin undervisning, då den nya läroplanen syftar till att studeranden ska ta större ansvar om sitt lärande. Lärarens roll lyfts inte specifikt upp i läroplanen, utan innehållet i läroplanen betonar studerandes eget ansvar över sitt lärande. Lärarens uppgift är att handleda studeranden och sporra hen genom att ge respons. Det framhävs också att lärandet sker genom kommunikation mellan läraren och studeranden. (Utbildningsstyrelsen 2015:14.) Om lärandet konstateras det också följande: ”Lärandet är mångfasetterat och knutet till den aktivitet, den situation och den kultur där det försiggår.” (Utbildningsstyrelsen 2015:13). Med hänsyn till den nya läroplanens beskrivningar av lärandet kan det konstateras att lärarnas arbete angående planering, disponering och genomförande av lektioner har förändrats under de senaste årtionden, och att läroplanen och förväntningarna angående undervisningen idag ställer högre krav på lärarna.

Målet med lärarens övertygande och påverkan är att få studeranden att utveckla sin inläring så att det blir ett slags process i vilken ny kunskap bygger på tidigare erfarenheter och kunskaper. Att kunna vädja till studerandes känslor och deras erfarenheter, kan anses vara viktigt för att undervisningen ska vara meningsfull ur deras synvinkel och för att den ska stödja inläringen. Retoriken och dess verktyg kan anses erbjuda möjligheter och redskap för läraren att utveckla och bygga upp sin undervisning. Gunnarsson (2012) konstaterar att lärarna, som arbetar inom kommunikationsyrken, inom vilken också svensklärare i finska gymnasier arbetar, kan anses ha ansvar över att utveckla elevernas språkliga och kommunikativa förmåga. I lärarnas arbete inom kommunikationsämnen gäller det också att stöda förebyggandet av elevernas självförtroende och ge dem förtroende att våga framträda. Gunnarsson lyfter också fram retorikens användbarhet vid vidare studier. Han konstaterar också att retoriken hjälper att skapa en djupare förståelse vid studiet av andra ämnen och att retoriken generellt kan anses som ett nyttigt verktyg för utveckling i argumentation och kommunikation. (Gunnarsson 2012:9–10.)

Lennart Hellspong (2002) påpekar att läraren kan tillämpa och dra nytta av den retoriska arbetsprocessen då hen planerar och utför en lektion eller kurs. Det handlar bland annat om att utreda undervisningssituationen, sovra och välja stoffet, ordna det i en lämplig progression, reflektera över förmedlingssättet och genomföra lektionen. (Hellspong 2002:8.)

Eftersom svenskan i gymnasiet för tillfället ännu är ett obligatoriskt ämne, med fem (5) obligatoriska kurser, har svenskundervisningen fortfarande en fast ställning i det finska gymnasiet. Vid sidan av de obligatoriska kurserna erbjuds det två (2) fördjupade kurser i svenska. (Utbildningsstyrelsen 2015:105–106.) I grunderna för gymnasiets läroplan lyder målet för undervisningen i B1-lärokursen på följande sätt: ”Målet för undervisningen i B1-lärokursen är att den studerande ska kunna ställa sin språkkunskap i relation till kunskapsnivå B1.1 i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling samt kunna utvärdera hur de egna färdigheterna utvecklats och vidareutveckla dem” (Utbildningsstyrelsen 2015:104).

I denna studie undersöker jag, med hjälp av retorikens partesmodell, hur gymnasielärare i ämnet svenska konstruerar, genomför och utvärderar sin undervisning. I undersökningen tillämpar jag Lennart Hellspongs retoriska partesmodell vilken består av sju faser. I sin utvidgade partesmodell har Hellspong (2011) tillagt två faser till den klassiska modellen, som ursprungligen består av fem faser. Faserna i den retoriska partesmodellen är *intellectio* (att förstå uppgiften), *inventio* (att hitta uppslag), *dispositio* (att ordna stoffet), *elocutio* (att utforma talet), *memoria* (att lära in talet), *actio* (att framföra talet) och *emendatio* (att utvärdera talet). De tillagda faserna i modellen är den första fasen *intellectio* och den sista fasen *emendatio*. Senare i teoridelen kommer jag att noggrannare klargöra de faser och den modell som utför den centralaste teorin i min undersökning. (Hellspong 2011.)

Därtill analyserar jag utifrån de talarorienterade appellformerna *ethos*, *logos* och *pathos*, hurdana svensklärare är som talare. Den första appellformen *ethos* vädjar till talarens egen personlighet eller karaktär. Den andra formen *logos* vädjar till förnuftet, medan den tredje formen *pathos* syftar på att vädja till känslor. (Johannesson 1990:19.) Dessa talarorienterade appellformerna presenterar jag grundligare i teoridelen (se kapitel 2) som en del av partesmodellens actiofas.

Jag anser att undersökningen är viktig eftersom temat är tämligen fräscht och erbjuder ny och nyttig information om undervisandet i ämnet svenska i finska gymnasier. Eftersom lärarnas status som offentliga talare innebär att de kan anses som aktiva retoriker, erbjuder studien också viktig information till dem själva. Jag anser att lärarna också kan dra nytta av resultaten vid utvecklandet av sin egen undervisning. Studien hoppas också erbjuda nyttig information för svensklärare i gymnasier om hur de eventuellt kan utveckla sin undervisning och hur de bättre kan ta hänsyn till den retoriska aspekten. En stor del av studerandena i nordiska språk vid olika universitet i Finland utexamineras som ämneslärare med behörighet i svenska språket, vilket betyder att undersökningen kan anses relevant också med tanke på studieprogrammen och institutionerna i svenska och nordiska språk. Faktumet är att retorik dagligen är närvarande i skolan i olika kommunikations- och undervisningssituationer.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på och beskriva hur gymnasielärare konstruerar, genomför och utvärderar sin svenskundervisning ur en retorisk synvinkel, samt att undersöka hur medvetna svensklärare överlag är av den retoriska arbetsprocessen. I undersökningen betraktar jag hur den retoriska partesmodellen (*retorices partes*) blir synlig i lärarnas svenskundervisning på gymnasienivå. Som en tilläggsdel analyserar jag fasen *emendatio* som Hellspong tillagt Ciceros modell som en sista fas för att få svar på hur lärarna utvärderar sin undervisning och reflekterar över sitt agerande och arbete (se t.ex. Hellspong & Ledin 1997:240).

Det sekundära syftet är att analysera svensklärarna som talare genom att fästa noggrannare uppmärksamhet på partesmodellens *actiodel*, vilken innebär själva framförandet av talet. I detta sammanhang betraktas läraren som talare/aktör, vars uppträdande analyseras genom de talarorienterade appellformerna *ethos*, *logos* och *pathos*. I denna kontext handlar det om att analysera hurdana svensklärarna är som talare.

I denna undersökning analyserar jag en lektion som en presentation vilken innefattar hela undervisningsprocessen och dess innehåll. De analyserade delarna inkluderar undervisningens planering, disponering, utförande och utvärdering. Delarna och undervisningens innehåll analyseras med hjälp av den retoriska partesmodellens delar och de grundläggande talarorienterade appellformerna.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Är lärarna medvetna om partesmodellens delar i sin undervisning?
2. Hur avspeglas den retoriska partesmodellen i svensklärarnas undervisning?
3. Hurdan är svenskläraren som talare?

1.2 Tidigare forskning

Det finns tämligen lite tidigare forskning som handlar om lärare i främmande språk eller andraspråk som retoriska talare och som därmed direkt skulle handla om det undersökta temat. Om retorik och undervisning, samt om lärandet av retorik och talarkonst finner man däremot rikligt med tidigare forskning.

Seth Fessenden har i sin undersökning *The classroom teacher is not a public speaker* (2003) undersökt och analyserat femtio lärarstuderandes generella betyg i pedagogiska studier med betyg i talarkonst och jämfört dem. Resultaten visade att de som generellt fått sämre vitsord i pedagogiska studiernas kurser också hade sämre vitsord i talarkonsten. På basis av studien kan det sägas att konsten att tala kan anses ha en relation till hur bra vitsord man har avlagt i pedagogiska studierna och till hur bra man är på att undervisa. Sammanfattningsvis

konstaterar Fessenden (2003) att även om träning i offentligt tal är viktigt, så är det inte det nödvändigaste som läraren i klassrummet behöver behärska. Istället är det enligt honom viktigare för läraren att kunna genomföra gruppdiskussioner och att avsiktligt och målmedvetet kunna tala med eleverna. (Fessenden 2003:92.)

Tomaž Petek diskuterar i sin vetenskapliga artikel *The Teacher as a Public Speaker in the Classroom* (2014) lärarens förmåga att tala effektivt i klassrummet. I Peteks artikel ligger det primära intresset på att beskriva och diskutera det pedagogiska talet och analysera klassrumsinteraktionen ur både lärarens och studerandes synvinkel. Sammanfattningsvis pekar Peteks forskning på att det pedagogiska talet som läraren använder sig av i klassrumspraktiken är mycket komplext och influeras av kontexten och situationen. Peteks studie betonar att lärarens kommunikation i klassrummet bör vara effektivt och för att lyckas med detta måste läraren iakttäta det offentliga talets principer, medan hen också måste behärska retorik och lingvistik. Lärarens starka roll i klassrummet understryker lärarens kunskaper i offentligt tal. (Petek 2014:124–131.)

Lennart Hellspong (2002) har studerat vilka didaktiska funktioner och medel retoriken kan erbjuda läraren och på vilket sätt lärarna kan dra nytta av retoriken. Hellspong menar att lärarna kan använda retoriken som medel för att utveckla sin egen framställning, för att planera sin undervisning och för att få eleverna att bearbeta lärostoffet kommunikativt. Han poängterar också att retoriken och didaktiken eller undervisningen sedan gammalt har ett starkt samband. Även om dagens didaktik strävar efter att bryta lärarens överhöghet och demokratisera undervisningen, konstaterar Hellspong att retoriken kan bidra till dialogen inom klassrummet som ett medel för att hjälpa eleverna att finna adekvata språkliga former, utveckla sina kunskaper i meningsbrytning och utveckla sig som talare. (Hellspong 2002:7–8, 17.)

Cecilia Olsson Jers (2010) har undersökt hur ethos byggs och etableras i klassrummet. I Olsson Jers studie ligger intresset mer på att reda ut hur ethos byggs hos elever i klassrumssammanhang. I sin undersökning har Olsson Jers undersökt hur ethos byggs och etableras utifrån fyra olika perspektiv: framställning, undervisning, respons och responsituation samt övning och prov. Resultaten visar att etablerandet och byggandet av ethos är mycket sällan ett ensamarbete. Starkast av dessa fyra perspektiv sker ethosbyggandet genom muntlig framställning och möjlighet till argumentation. Olsson Jers konstaterar också att det förekommer fler möjligheter att etablera ethos än att bygga ethos. Till slut konstaterar hon att den didaktiska utmaningen i klassrummets muntliga arena ligger i att praktiskt och teoretiskt problematisera talare, lyssnare och innehåll i samma utsträckning. (Olsson Jers 2010:255–269.)

Några studier om lärarnas syn på retorik och retoriska begrepp inom pedagogisk praktik kan också finnas. Greta Lahti har i sitt examensarbete *Ethos, pathos, logos i skolan. Lärares syn på retorik som pedagogiskt verktyg* (2014) undersökt hurdana retoriska verktyg grundskolelärare kan använda sig av och hur lärarna gör för att få fram sitt budskap i klassrummet. Resultaten visar att lärarna använder sig av alla de talarorienterade

appellformerna ethos, logos och pathos som retoriska medel för att bland annat inspirera och motivera eleverna. Lärarna använder retoriska medel speciellt vid bemötanden med sina elever. Av de tre medlen anses ethos som det viktigaste. Lärarna anser att det är viktigt för dem att känna förtroende mellan dem själva och eleverna för att på det bästa sättet kunna nå sina elever.

Per-Anders Borius har undersökt retoriska begrepp inom läraryrket. I sitt magisterarbete *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik* (2005) har han studerat hur några retoriska begrepp hjälper ämneslärare på gymnasienivå att nyansera sin reflexion kring aspekter av sin klassrumspraktik. I sin studie kommer Borius fram till två slutsatser som han presenterar för att knyta ihop sina iakttagelser och reflexioner till övergripande resultat. Den första slutsatsen är att de begrepp som han fokuserat sig på i studien verkligen fungerar som verktyg för en lärare som vill tala om sin praktik. Begreppen har bland annat hjälpt lärare att urskilja, välja ut, analysera och förstå olika aspekter i ett skeende.

Borius (2005:37–38) konstaterar att till exempel begreppet *partes* har fungerat som stöd för samtalet kring planering och genomförandet av undervisningen. Begreppen *ethos*, *pathos* och *logos* har däremot hjälpt lärarna att reflektera kring sitt eget läraruppdrag och dess roller. Dessa är bland annat drag och aspekter som också jag söker svar på i min egen undersökning, dock ur en lite annorlunda synvinkel. Den andra slutsatsen innefattar att det individuella vetandet överskrids av det kollektiva vetandet när det gäller retorikens funktion som didaktiskt verktyg. Undersökningen ger dock inte information om hur sammanhängande detta kollektiva vetande är. Intervjuerna visar att lärarna i någon mån använder sig av och omedvetet utnyttjar de retoriska begreppen i sin klassrumspraktik, men det generella resultatet är att begreppen inte fungerar som en sammanhållande ram för lärarjobbet (Borius 2005:38).

2 Teoretiska utgångspunkter

Lärarnas arbete på gymnasienivå följer vissa ramar och måste struktureras inom tämligen strikta linjer som läroplanen utsätter undervisningen i ämnet svenska. Då det gäller strukturerandet av undervisningen och uppbyggandet av lektionerna följer lärarnas aktioner och arbetsfaser till en stor del modellen av den retoriska arbetsprocessen. Planerandet, disponerandet, genomförandet av lektionerna och hela arbetsprocessen som en lärare utför, kan ur en retorisk synvinkel förknippas med retorikens partesmodell.

I detta kapitel klargör jag de teoretiska utgångspunkter som utgör den centralaste teorin i min undersökning. Först redogör jag för den retoriska partesmodellens faser och beskriver deras syften och innehåll skilt för sig. Sedan presenterar och klargör jag de talarorienterade appellformerna.

2.1 Retorikens partesmodell

Marcus Tullius Cicero (död 43 före Kristus) är en av de mest hyllade retorikerna i historien. Under sin tid skapade Cicero olika retoriska modeller som han ansåg att talaren borde behärska, samt funktionella strukturer för skapandet av tal. En av hans mest kända modeller är den retoriska partesmodellen som behandlar skapandet av tal. Cicero ansåg att ett strukturellt fungerande tal alltid innehåller följande fem delar eller faser: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio*. (Puro 2005:38.)

Denna retoriska partesmodell, eller *rhethorices partes* som den latinska benämningen lyder, utgjorde skelettet i största delen av retoriska läroböcker. Partesmodellen ansågs också som en systematisering av praktiska erfarenheter och verktyg som en offentlig talare måste behärska. (Fafner 1989:15.) Lennart Hellspång har senare tillagt två tilläggsfaser till den femdelade klassiska partesmodellen (se kapitel 1). De tillagda faserna är *intellectio* och *emendatio*. (Se t.ex. Hellspång och Ledin 1997:240.) *Intellectio* ("att förstå") är ett tillägg som genomförs inledande före den första fasen *inventio*. Denna fas handlar om att talaren analyserar ämnet och själva talsituationen och klargör över problemet. *Emendatio* ("att korrigera") utgör den sista fasen efter *actio* och handlar om talets bearbetning. I denna fas analyserar talaren talet i efterhand och noterar vad som eventuellt behöver övas och förbättras med tanke på framtida talsituationer. (Jfr Hellspång & Ledin 1997:241, 253.) *Emendatio*-fasen tar jag i beaktande med hänsyn till hur svensklärare möjligen utvärderar och utvecklar sin undervisning eller sitt tal. Avhandlingens analysdel bygger på partesmodellens faser, vilket tydliggör undersökningens struktur och underlättar det för läsaren att följa med i framställningen. I teoridelen har jag indelat den retoriska arbetsprocessen i fyra moment: förberedelser av talet (*inventio* och *dispositio*), förberedelser av talakten (*elocutio* och *memoria*), framförandet av talet (*actio*) och reflektion av talet (*emendatio*).

2.1.1 Inventio och Dispositio – förberedelser av talet

Den traditionellt första fasen i den retoriska partesmodellen är *inventio*, som handlar om analys av den retoriska situationen och förberedande av talet (Hellspång 2011:85–97). Den retoriska situationen i denna studie utgörs av lärarens undervisning eller presentation under lektionen. Fasen handlar om att kartlägga över uppgiften, leta fakta och samla stoff. Därtill är det viktigt att precisera temat eller ämnet och få tankarna att hänga ihop. (Hellspång 2011:85–97.) Gunnarsson tillägger att *inventio*-fasen handlar om att "finna det som övertygar" och om att skaffa material till lärares information eller till övertygande argument (Gunnarsson 2012:34).

I klassrummet är lärarens uppgift som talare att utveckla studerandes kreativitet och förbättra deras språkkompetens varje gång som hen stiger in i klassrummet och undervisar. Oavsett tid, plats, målgrupp eller personligt intresse måste läraren kunna finna en resurs som går att

utnyttja och som utgör stommen för den kommande lektionen. (Gunnarsson 2012:34–38). Ur lärarens synvinkel handlar den retoriska arbetsprocessens inventiofas om att förbereda undervisningen genom att precisera ämnet eller temat som kommer att undervisas, samla in material, finna argument som stöder undervisandet och argumentationen, samt fundera på hur man på det bästa möjliga sättet stöder studerandes språkliga och kognitiva utveckling. Som ett delområde inom inventio undersöker jag hur lärarna planerar sin undervisning, och tar hänsyn till deras lektionsplaner.

Dispositio utgör den andra fasen i arbetsprocessen. I fasen ingår ordnandet och strukturerandet av stoffet och innehållet i presentationen. Att disponera innebär att man först och främst väljer hur man för presentationen vidare och i vilken ordning de olika delarna ska presenteras, det vill säga vad man ska börja med och hur delarna ska hänga ihop för att utforma en sammanhängande helhet. (Hellspong 2011:99.) Det gäller att fokusera på det viktigaste och ta bort det onödiga och irrelevanta. Angående syftet är det viktigt att fundera på vad man vill åstadkomma med presentationen, vilken som är huvudtanken som man vill förmedla och vilka punkter man kommer att ta upp. (Gunnarsson 2012:84–86.)

Dispositio, eller ”placering” som den översatta benämningen lyder, kan betraktas ur två olika synvinklar: att *disponera* och att *komponera*. Betydelseskillnaden mellan dessa två ord är inte så stor, men de lägger tonvikten på olika sidor av arbetet när det gäller ordnandet av stoffet. Att disponera innebär att välja sätt att föra presentationen vidare och målet här är att fundera på hur presentationens delar kan knytas an till varandra. Att komponera handlar om att forma presentationens funktionsstruktur, vilket innebär att man klargör hur den enskilda delen ska bidra till presentationens helhetsverkan. Målet med denna indelning är att presentationen delas in i delar med olika retoriska uppgifter. (Hellspong 2011:100–112.)

2.1.2 Elocutio och Memoria – förberedelser av talakten

Efter att man i de två första faserna lagt grunden till talet eller presentationen, återstår det i det följande att genomföra den språkliga utformningen, och sedan i fjärde fasen att lägga presentationen på minnet. Den tredje fasen *elocutio* handlar om att man väljer stil och utsmyckar språket. Generellt kan man konstatera att arbetet som tillhör inventio och dispositio fullbordas med detaljer under elocutio. (Hellspong 2011:113–114.)

Under denna fas är det viktigt att fortsättningsvis fundera på den retoriska uppgiften som presentationen har och tänka på hurdant intryck man vill göra på åhörarna (Hellspong 2011:113). Vill man göra dem nyfikna, roa dem, väcka medkänsla hos dem eller möjligen motivera dem? En viktig del som har med intrycket att göra, är att man väljer en stil som passar i sammanhanget. Att välja stil handlar om att man är medveten om talsituationen och publiken och att man på basis av detta väljer mellan olika sätt att uttrycka sina tankar. Det är viktigt eftersom stilvalet påverkar hela genomförandet av presentationen och dess retoriska funktion. (Hellspong 2011:114–116.) Den klassiska retoriken delar in elocutio i fyra delar som Hans Gunnarsson (2012) listar ut och klargör i sitt verk. Med hjälp av

Gunnarssons beskrivningar utreder jag elocutiofasens uppgifter och möjligheter angående utformandet av stilen och användningen av språkliga stilfigurer i talet eller presentationen. De fyra delarna utgörs av korrekthet, klarhet, utsmyckning och anpassning.

Korrektheten handlar ordagrant om grammatisk korrekthet och om hur korrekt språk man använder. Stavningsfel eller uttalsfel försämrar i regel ethos, vilket minskar presentationens och aktörens trovärdighet. (Gunnarsson 2012:115–116.) Den andra delen det vill säga *klarheten* betonar språkets klarhet och publikens möjligheter att förstå talaren. Språket ska vara klart så att det utöver publiken också passar ämnet, syftet och situationen. (Gunnarsson 2012:116.) *Utsmyckningen*, som utgör den tredje delen rör sig om effektiverandet av språket med hjälp av språkliga figurer eller troper. *Troper* innebär att man ersätter ett visst ords ursprungliga betydelse med en annan som passar syftet. De vanligaste troperna är: metafor, allegori, liknelse, metonymi, synekdoke och ironi. *Figurer* ses som mer av skiftande slag, vars mål kan anses vara att systematiskt omforma uttryck. Den sista och fjärde delen av elocutio är *anpassning*, vilken beskriver hur talaren anpassar sitt språk, sin framställning och sin personlighet enligt olika situationer.

Gunnarsson (2012) delar in stilens anpassning i fyra delar som innefattar situationen, talarens personlighet, publiken och ämnet. Först och främst är det naturligt att stilen anpassas enligt situationen. Vidare anpassas stilen och språket så att det är möjligt att bygga upp personligheten och på bästa möjliga sättet ta publiken i beaktande och kunna påverka den. Eftersom det talade språket framförs i en social situation är den också beroende av att relationen mellan talaren och publiken fungerar. (Gunnarsson 2012:141–142.) Slutligen måste man också kunna anpassa sig till ämnet, för att på bästa möjliga sättet kunna nå publiken och deras tankar. (Gunnarsson 2012:143.)

Elocutio knyter ihop själva struktureringen och utformandet av talet eller presentationen. De språkliga egenskaperna och nyanserna som tillhör partesmodellens elocutiofas undersöks och analyseras i den här studien under observationstillfällena och efteråt genom att noggrannare granska och studera videoinspelningarna av lektionerna. Iakttagelserna och upptäckterna jämförs sedan med intervju svaren angående elocutio för att forma en helhetsbild av svensklärarnas användning av retoriska verktyg och medel tillhörande språket.

Efter att presentationen fått ett syfte, ett personligt grepp, en struktur och disposition, samt en detaljerad utformning, följer den fjärde fasen *memoria*. Själva ordet *memoria* står för minne. Denna del handlar om att lägga talet eller presentationen på minnet så att presentationen kan hållas fritt så långt som möjligt. (Hellspong 2011:149.) Enligt Gunnarsson (2012) är det inom lärarprofessionen viktigt att komma ihåg lektionsinnehållet och vad man planerat för lektionen och ständigt försöka komma ihåg vart man som lärare vill med undervisningen och vad man som lärare vill att studeranden ska minnas efter lektionen. Genom att ha kunskap om memoriafasen och generellt om minnet kan man hjälpa sig själv som lärare, och dessutom också studeranden, att minnas bättre. (Gunnarsson 2012:154.)

Inom memorering skiljer man vidare mellan totalmemorering och improvisation. *Totalmemoreringen* siktar på att man ordagrant lär sig presentationen utantill och ofta använder en fullt utskrivna text som stöd, medan *improvisationen* innebär att man inte ens försöker lägga innehållet eller utformningen på minnet, utan att man oftast använder sig endast av ramen som man har för presentationen och följer intuitionen och med andra ord improviserar. (Hellspång 2011:149–151.) Speciellt lärare har många typer av hjälpmedel som kan användas som stöd vid undervisningen när det gäller minnet och memorering. Hellspång (2011) lyfter fram yttre och inre hjälpmedel som stöd för minnet. *De yttre hjälpmedlen* är anteckningar av olika slag som kan bestå av allt från stödord till en full text, vilka vidare kan vara endera privata eller tillgängliga för publiken. Inom läraryrket är lektionsplanen eller manuset för lektionen det viktigaste hjälpmedlet och stödet för läraren i sitt arbete. Beroende på lärarnas erfarenhet kan det finnas stora skillnader mellan manusen som de tillämpar för lektionerna och lärarnas användning av minnesprinciper. (Gunnarsson 2012:158–168.) *De inre hjälpmedlen* kan vara till exempel en tämligen enkel disposition som stöder minnet, olika minnesknep som förkortningar eller visualiseringar som skapar konkreta inre bilder som står för huvudpunkterna i presentationen. (Hellspång 2011:151–156.)

2.1.3 Actio – framförandet av talet

De fyra första faserna som klargjorts ovan och vars mål är att utforma, strukturera och förbereda talet eller presentationen, följs av den följande fasen som är *actio*. Själva begreppet betyder framförande och därmed handlar fasen om framförandet av talet eller presentationen. Som Hellspång konstaterar (2011) har de första faserna en viktig roll i uppbyggandet av talet eller presentationen, men trots detta har de bara ett relativt värde, som stöd för framförandet, eftersom det är först när man håller talet då man visar om man lyckats med det tidigare arbetet (Hellspång 2011:159). I framförandet av talet är syftet att fullgöra fyra retoriska mål. Målen är att få publiken att lyssna, förstå, samtycka och reagera. För att nå dessa mål måste man själv visa intresse för publiken, ha förståelse för sitt ämne och begripa sin uppgift, tro på sin sak och ha en vilja att verka för den. (Hellspång 2011:159–162.)

Actio handlar om talarens yttre uppträdande som bygger på kroppsspråk och röstbehandling. Speciellt kroppsspråket har en central verkan på hur bra de retoriska målen för denna fas kan uppnås. Genom att ställa sig nära lyssnarna, väcka deras intresse, använda ögonkontakt och aktivt använda kroppen kan talaren också skapa stöd för sig och sitt uppträdande, vilket kan göra uppträdandet säkrare och mer flytande. (Hellspång 2011:165–166.)

När det talas om kroppsspråk och yttre uppträdande finns det olika verktyg som talaren kan tillämpa. *Mimik* handlar om läran av ansiktsuttryck som kan användas för att förstärka talarens ethos och för att väcka pathos. Det viktigaste verktyget inom mimik är ögonkontakten. (Gunnarsson 2012:179–180.) *Gestik* inkluderar talarens hållning och användningen av gester för att förstärka intrycket av talaren. Gester används för att informera om personligheten, uttrycka känslor och stödja budskapet. (Hellspång 2011:166–167.)

Prosodi betyder däremot hur talaren använder sin röst. Med prosodi avses röstens alla egenskaper som tonfall, ljudstyrka, betoning, tempo, rytm och pausering. Rösten är det viktigaste verktyget för läraren. Rösten skapar ofta det första intrycket hos människor och avslöjar mycket om talaren och hans personlighet. (Gunnarsson 2012:170–171.)

För lärare spelar *actio* en väsentlig roll med tanke på undervisningen och den pedagogiska situationen. Lärarens framträdande fungerar som förebild för studenten och skapar en viss närvaro och anda i klassrummet beroende på läraren och hans framträdande. Lärarna som är skickliga framträdare uppskattas ofta av studenterna. (Gunnarsson 2012:169–170.) För läraren kan det också anses vara viktigt att kunna fästa uppmärksamhet på kommunikationen med studenten eftersom det har ett avgörande intryck på hur effektiv kommunikationen är och hur bra kontakt läraren lyckas nå med en enskild student eller hela gruppen.

2.1.4 Emendatio – reflektion av talet

Den sista fasen som tillagts den klassiska retorikens partesmodell är *emendatio*, vilken har den retoriska funktionen att talaren i efterhand funderar och resonerar kring sitt framträdande och analyserar vad som fungerade bra respektive mindre bra. Det latinska begreppet *emendatio* kan därmed översättas till ”att korrigera”. Vid sidan av korrigerande och förbättrande av presentationen handlar det också om att reflektera över och revidera sitt framträdande. (Beronius & Ekenvall 2011:16.) Inom denna undersökning ligger intresset på att granska hur svensklärare utvärderar och utvecklar sin undervisning.

Karin Beronius och Monica Ekenvall konstaterar i verket *Lärohandledning: Våga tala – vilja lyssna* (2011) att responsarbetet är mycket viktigt och att detta arbete erbjuder råd för vidare utveckling och utgör också grunden för det fortsatta arbetet inkluderande förändringar och förbättringar (Beronius & Ekenvall 2011:16). Beronius och Ekenvall diskuterar *emendatio*fasens funktion närmast ur elevernas och studentens synvinkel och med tanke på deras utveckling i talarkonst, men iakttagelserna ger också relevanta råd för läraren och hans arbete.

2.2 Retoriska triaden

Den retoriska triaden som är utformad av den grekiska filosofen Aristoteles skapades redan under antiken. Aristoteles ansåg att en god talare måste behärska tre typer av medel för övertalning, vilka ansluter sig till karaktär (*ethos*), känslor (*pathos*) och argument (*logos*). En god talare måste enligt honom känna igen metoderna för övertygande argumentation och därtill bör också retorikens teori bygga på argumentationsteorin. (Aristoteles 2012:196.)

Denna retoriska indelning utgör de tre grundläggande, talarorienterade appellformerna, vilka också kan kallas för övertalningsstrategier. Det centralaste målet med de olika medlen är att nå *persuasio*, det vill säga övertygande. (Hellspong 2011:47.) Av dessa tre medel är *ethos*

talarens personlighet och trovärdighet och *pathos* talarens engagemang, vilka vädjar till lyssnarnas känslor. *Logos* är talarens behärskning av det behandlade ämnet, vilket vädjar till lyssnarnas förnuft. I det följande kommer jag kortfattat att klargöra över dessa övertalningsstrategier.

2.2.1 Ethos – talarens karaktär

Om logos (se avsnitt 2.2.2) kan anses som det centralaste medlet för läraren att påverka och övertyga, har också ethos som den första talarorienterade egenskapen en stark roll i hur en lärare anses vara av sin publik. Cecilia Olsson Jers (2010) definierar ethos som ”den del av en identitet som en människa använder för att tala eller skriva trovärdigt i kommunikativa situationer i olika sammanhang” (Olsson Jers 2010:52).

Ethos går också att delas in i tre kategorier för *personligt ethos*. Aristoteles har format tre kategorier utifrån vilka en persons ethos går att beskriva. Kategorierna är: *karaktär*, *kompetens* och *välvilja*. Karaktären har med en persons trovärdighet att göra. Kompetensen innefattar en persons ämneskunskaper och hens förmåga att kunna tillämpa kunskaperna på ett självständigt och funktionellt sätt. Välvilja som den sista kategorin medför hur entusiastisk personen är inför sitt ämne och hur hen med hjälp av känslorna lyckas underhålla sin publik och skapa en känsla av samhörighet. (Gunnarsson 2012:70–73.) Som begrepp är ethos tämligen omfattande. I begreppets namn tar man bland annat ställning till talarens goda vilja och hens förnuft, samt till helhetsbilden som talaren avbildar. (Puro 2005:32.)

En av antikens radikala insikter var att talarens karaktär (ethos) avgör talets effektivitet. Därmed kan talarens ethos betraktas som den viktigaste orsaken till att lyssnaren blir övertygad. (Torkki 2006:161–162.) Som Gunnarsson (2012) tar upp handlar det i skolan om lärarens trovärdighet gentemot eleverna. Också situationerna och tidsperioderna för ethosbyggandet varierar. Som lärare har man oftast rikligt med tid att bygga upp ethos, men ibland gäller det att snabbt kunna skapa välvilja. Som lärare är man också beroende av att kunna skapa och bevara ett gott och långvarigt ethos. (Gunnarsson 2012:69–70.)

2.2.2 Logos – vädjandet till förnuftet

Lärandet och undervisandet handlar i stort sätt om att informera, presentera, undervisa och lära eleverna och studerandena genom att presentera fakta och information av olika slag. Läraren anses oftast utan tvekan som ämneskunnig och expert i sitt undervisade ämne. Det som läraren säger och presenterar är fakta och sanning. Informationen ska därtill vädja till publikens förnuft och få publiken övertygad över det undervisade ämnet eller temat. (Gunnarsson 2012:9, 47–49.) Logos som den andra talarorienterade egenskapen kan anses vara det centralaste medlet för övertalning som läraren använder och har, samt kan anses som den mest dominerande av de tre talarorienterade egenskaperna när det är frågan om läraryrket. (Jfr Hellspång 2002:10–11.)

José Luis Ramirez beskriver logos som ett uttalande vars mål är att framföra om den verklighet som den talar om. Själva uttalandet ska tas som sant eller falskt, oavsett vem som uttalar sig, till vem man gör det, i vilket sammanhang eller i vilka ordalag. (Ramirez 2003:59.) Den talarorienterade egenskapen logos innefattar själva orden som dessutom vädjar till förnuftet och åhörarens rationella resonemang. Det handlar också om talarens behärskning av det ämne som hen talar om, och som bygger på fakta och ämneskunnande. (Hellspong 2011:47.) Hellspong tillägger ännu en viktig aspekt angående logos, nämligen att vid sidan av att själva språket står för själva talsituationens grundvillkor så överbygger den också avståndet mellan talaren och publiken. Inom logos förknippas också de språkliga utformningarna, som utgör grunden i den retoriska arbetsprocessens elocutiofas (se 2.1.3). (Hellspong 2002:10–11.) Juhana Torkki (2006) betonar vidare att en faktabaserad och logisk argumentation oftast är retorik i sin största mening. Han menar också att för att kunna övertyga och förändra attityder behöver man en logisk, argumenterande och förnuftvädande del i den retoriska triaden. (Torkki 2006:185–188.)

2.2.3 Pathos – vädandet till känslor

Pathos som den tredje egenskapen syftar till känslor. Vid sidan av att kunna forma sig en karaktär och kunna informera eleverna och studerandena är det viktigt för läraren att också kunna beröra sin publiks känslor för att förstärka sitt uttalande och övertygande. Som Gunnarsson (2012) konstaterar anses läraren ofta som producent av fakta och eleverna som mottagare. För läraren gäller det att kunna sälja och motivera kunskapen som lärs ut och därmed också klara av att skapa en god och kreativ miljö för lärande.

Ramirez (2003) definierar *pathos* som en egenskap som refererar till känslor, men som också syftar till att väcka tankar och åsikter hos åhöraren (Ramirez 2003:59). Ramirez beskriver vidare i sin studie: ”Pathos innebär att det sagda också ofta avslöjar talarens förgivettagna uppfattning om den som han talar till” (Ramirez 2003:59). Med detta menas att talaren ofta förhåller sig till sin publik på ett visst sätt och att han eventuellt på förhand har funderat på vilket sätt hen försöker väcka känslor hos sin publik. Enligt Torkki behöver ett fungerande tal ett faktabaserat innehåll för att kunna uppnå en långvarigare effekt hos åhöraren, men det är känslorna som skapar en chock, vars effekt ofta är mer betydande i ett visst tillfälle (Torkki 2006:215).

Med hänsyn till skribenternas definitioner och beskrivningar är det relevant att tänka på känslornas betydelse i lärarnas vardagliga arbete och i själva lärandet. Som Lennart Hellspong uttrycker så bör läraren inte anse känslorna som en bisak i undervisningen och som går i ”utkanterna av det viktiga”, och speciellt inte försöka hindra dem på grund av att de anses störa studierna. Enligt honom är de känslor som förknippas med kunskapsområden av stor vikt för vilka val som görs i framtiden. Dessutom borde pathos ges större betydelse i didaktiken som källa till positiv och negativ energi. (Hellspong 2002:12–13.)

3 Material och metod

För undersökningen har jag utfört semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med sex (6) svensklärare vid tre (3) olika gymnasier. Informanterna består av fem (5) kvinnliga och en (1) manlig lärare. Alla informanter är behöriga ämneslärare och har kompetens att undervisa i svenska språket. Informanternas arbetserfarenhet som språklärare varierar mellan cirka 8 och 37 år. Informanternas ålder ligger mellan 32 och 64 år. Hälften av informanterna har angett att de avlagt en eller fler kurser i retorik under sina studier.

Jag har genomfört semistrukturerade, kvalitativa intervjuer skilt med varje informant. Intervjuernas längd har varierat mellan cirka 30 och 45 minuter. Intervjuerna har genomförts efter den första observerade lektionen med fem av de valda informanterna medan en intervju på grund av tidsskäl har tagit plats före den första observerade lektionen. Informanterna har intervjuats vid sina arbetsplatser och enligt deras tidtabeller.

Jag har beslutit att intervjua varje informant skilt för sig för att alla personer ska ha möjlighet att uttrycka sig fritt. Därmed har inte heller andra informanternas närvaro påverkat den intervjuades svar. Intervjuerna har bandats in och de har analyserats noggrannare efter själva intervjun. För intervjun har jag tillämpat en intervjuguide och gjort anteckningar under intervjun. Intervjun är semistrukturerad till sin karaktär, med tonvikten lagd på att få intervjupersonen att beskriva sina personliga upplevelser och uppfattningar av vissa ämnen. Därmed har intervjupersonen haft lite mer utrymme att strukturera sina tankar och forma sina svar. Intervjusvaren har dock hållits inom vissa ramar så att de ger svar på frågorna angående varje fas i partesmodellen.

Intervjuerna har varit standardiserade för att svaren och resultaten ska vara valida och för att informanternas svar ska vara jämförbara. Jag har genomfört en grov transkribering av innehållet angående intervjuerna, för att kunna presentera exempel i undersökningen. Jag har lyssnat igenom intervjuerna flera gånger och gjort anteckningar längs hörprocessen. Intervjuerna har genomförts med alla informanter under vårterminen 2017.

Utöver intervjuerna har jag också observerat två (2) lektioner av varje informant och gjort observationsanteckningar under observationerna. Lektionerna har också videoinspelats för noggrannare och vidare analys. Fokuset i analysen ligger på intervjuinnehållet, det vill säga svensklärarnas svar, beskrivningar och uppfattningar om temat. Observationsanteckningarna och videoinspelningarna har använts för att komplettera intervjuerna och för att kunna jämföra informanternas svar med deras konkreta klassrumspraktik, samt för att kunna lyfta fram sådana retoriska drag eller resultat som informanterna inte tagit upp i intervjuerna, men vilka visar att svensklärarna till exempel omedvetet använder sig av retoriska verktyg eller begrepp.

I undersökningen har jag observerat två (2) eller tre (3) lektioner per informant. Lektionslängderna varierade mellan gymnasierna. De observerade lektionernas längd var

mellan 45 och 90 minuter. Eftersom en informants lektioner endast var 45 minuter till sin längd beslöt jag att observera tre (3) lektioner av denna informant för att fältmaterialet skulle vara så jämförbart som möjligt. De övriga informanternas lektioner var tidsmässigt 75–90 minuter långa. De utvalda informanterna undervisade i två olika svenskkurser på vårterminen. Kurserna som informanterna undervisade på och som analyserades för min undersökning var den obligatoriska kursen RUB5 (Opiskelu- ja työelämää ruotsiksi/Studie- och arbetsliv på svenska) och den fördjupade, muntliga kursen RUB6 (Viesti ja vaikuta puhuen/Muntlig kommunikation och påverkan).¹

I studien fungerar jag som en icke-deltagande observatör och granskar undervisningen och svensklärares beteende ur en utomståendes synvinkel. Detta gör jag för att kunna koncentrera mig på själva observationsarbetet och för att kunna göra så explicita anteckningar och iakttagelser som möjligt. Intresset ligger inte heller på att undersöka kommunikationsprocesser mellan läraren och studeranden, eftersom det skulle kräva annan typ av bakgrundsinformation och utgöra ett helt annat tema. Därmed anser jag att denna observationsroll fungerar lämpligast i min egen undersökning, i vilken tyngden ligger på att undersöka lärarnas undervisning och beteenden i klassrumsmiljö.

Vid observationssituationerna har jag tillämpat ett förberett observationsschema. Eftersom jag tillämpar ett på förhand konstruerat schema vid observationstillfällen, vilket också styr min tolkning och analys vid observationstillfällen, kan typen av observation ses som strukturerad. Att en observation är strukturerad förutsätter att det undersökta problemet är väl preciserat och att man är säker på vilka beteenden och situationer som ska ingå i observationen (Patel & Davidson 1994:76). I denna undersökning har observationsschemat strukturerats på basis av den retoriska partesmodellens delar. Partesmodellens faser är indelade i några mindre kategorier angående beteende och retoriska grepp för att underlätta observerandet. Observationsschemat bygger på kvalitativa anteckningar, vilket innebär att kategorierna och schemats struktur är tämligen öppna, men ger ändå ett visst stöd för observerandet.

3.1 Forskningsetiska aspekter

Eftersom metoden i undersökningen är kvalitativ och innefattar intervjuer och observationer har jag tagit hänsyn till de centralaste etiska teman inkluderande informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitet. *Informationskravet* innebär att informanterna informeras om studiens syfte, ändamål och om eventuella för- och nackdelar med att delta i undersökningen. Samtyckeskravet fordrar att forskaren inhämtar informantens samtycke för undersökningen. Konfidentialiteskravet medför att inget insamlat data offentliggörs så att den kunde avslöja personlig information. Detta för att det inte ska vara möjligt att känna igen personerna i undersökningen. (Fangen 2005:205–212.)

¹ För vidare information om kurserna se grunderna för gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015).

Angående min undersökning har jag först varit i kontakt med de deltagande gymnasiernas rektorer och bitt om tillstånd för att få avlägga min undersökning. Undersökningstillstånd har också begärts av staden. Därefter har alla informanter informerats om studien och dess innehåll. Studerandena informerades om studien vid observationstillfällena i skolorna och deras samtycke inhämtades för det fall att de råkar synas på den inspelade videon. Deltagandet har också varit frivilligt för informanterna och de kan ha avstått undersökningen när de än har velat. Skolorna nämns inte i undersökningen och intervjupersonerna värnas genom att endast tala om informanter för att uppfylla konfidentialitetskravet. Undersökningsmaterialet bevaras i säkerhet under arbetsprocessen och det kommer inte att användas i framtiden för vidare studier. Efter att undersökningen blivit klar förstörs allt insamlat material.

3.2 Innehållsanalys och retorik som analysmetoder

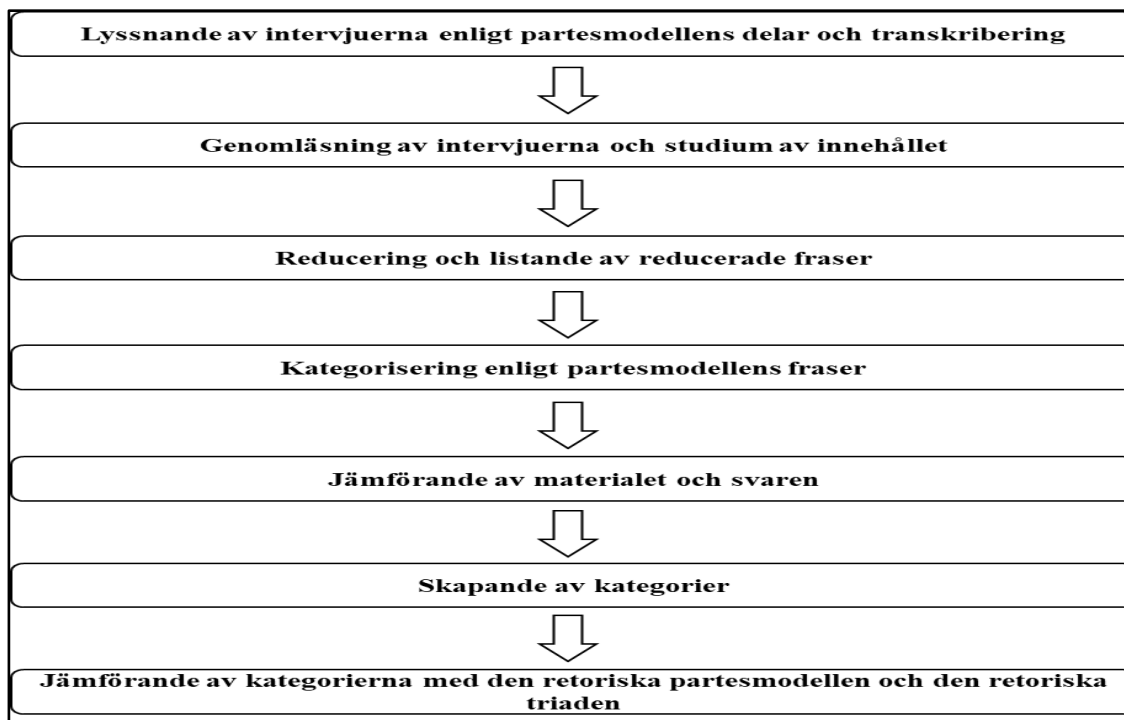
Retoriken utgör den centralaste teorin i denna undersökning, men jag tillämpar också innehållsanalys, vilken i det här fallet bygger på retoriken och används vid analys av intervjuernas innehåll. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2002:93) kan innehållsanalys fungera som en ensamstående metod, men också som en teoretisk ram, som kan tillämpas vid kvalitativa studier. Tuomi och Sarajärvi (2002:101) gör skillnad mellan tre typer av innehållsanalys av vilka jag har valt att tillämpa *teoribunden innehållsanalys*. Den teoribundna innehållsanalysen är ett slags kombination av den teoribaserade och den materialstyrda innehållsanalysen. I den teoribundna innehållsanalysen utgår man från det insamlade materialet men använder också teori som stöd vid analysen. (Tuomi & Sarajärvi 2002:98–99.)

Vid sidan av den teoribundna innehållsanalysen utnyttjar jag Matthew B. Miles och A. Michael Hubermans (1994) modell av den materialstyrda innehållsanalysen. Miles och Huberman framställer den materialstyrda innehållsanalysen som en process bestående av tre faser. Faserna är *materialets reducering*, *materialets gruppering* och formandet av teoretiska begrepp, eller *abstrahering*. (Miles & Huberman 1994.) Miles och Hubermans modell används för att gruppera och tolka intervjuernas innehåll och svar, samt generellt som stöd vid analys av materialet. De tre faserna i modellen bygger på varandra. Första fasen innefattar materialets reducering, i vilken man letar efter meningsbärande uttryck och fraser och listar upp dem. I den andra fasen granskas möjliga likheter eller skillnader mellan de funna uttrycken och därefter formar man undergrupper av dem. I den tredje och sista fasen slås undergrupperna samman för att forma övre grupper, vilka vidare slås tillsammans (abstraheras) för att kunna forma slutliga hopfogade begrepp. (Miles & Huberman 1994.)

Jouni Tuomi och Anneli Sarajärvi (2002:111) klargör över den materialstyrda innehållsanalysens faser i en illustrerande figur. Jag tillämpar Tuomis och Sarajärvis figur för att kartlägga analysarbetet i denna undersökning. För min egen undersökning har jag utfört några ändringar i figuren och översatt den finskspråkiga figurens faser till svenska (se figur 1).

Analysarbetet i min studie går ut på att jag först lyssnar igenom de inspelade intervjuerna flera gånger och samtidigt gör en grov transkription. Partesmodellens olika faser lyssnas skilt för sig och analyseras som separata helheter. Det betyder att jag tar i beaktande det viktigaste och väsentligaste innehållet i intervjuvaren angående varje fas i den retoriska partesmodellen. Sedan läser jag igenom det transkriberade innehållet och bekantar mig noggrannare med intervjuvaren. Efter att det väsentligaste innehållet transkriberats och lyfts fram, samt innehållet analyserats, formar jag några reducerade fraser som sammanställer informanternas svar, för att underlätta förandet av resultaten och för att kunna jämföra informanternas intervjuvar med varandra. Reduceringen går ut på att det irrelevanta för undersökningen sovras bort och det relevanta lyfts fram. Syftet med reduceringen är att finna uttryck och fraser som beskriver de olika faserna i den retoriska arbetsprocessen och som därtill också svarar på undersökningens forskningsfrågor.

Efter reduceringen grupperar jag de antecknade uttrycken med hjälp av partesmodellens faser och analyserar vilka skillnader och likheter det finns i det insamlade materialet. Slutligen skapar jag enhetliga och överordnande grupper av undergrupperna för att skapa slutgiltiga slutsatser av materialet. De överordnade begrepp och teman som analysen lyft fram analyseras och jämförs med retorikens partesmodell och de talarorienterade egenskaperna. I figur 1 åskådliggör jag över analysprocessens olika arbetsfaser.



Figur 1 Innehållsanalysens arbetsprocess och dess faser. (Se även Tuomi & Sarajärvi (2002:111)).

Den teoribundna innehållsanalysen och modellen ovan tillämpas för att jag ur intervjuvaren ska kunna forma sammanhängande och väsentliga begrepp som går att jämföra med retoriken och de retoriska teorier som behandlas i denna undersökning. Jag anser att

teoribunden innehållsanalys som metod är relevant eftersom det centralaste materialet i min undersökning består av kvalitativa intervjuer, vars syfte är att besvara hur svensklärare på gymnasienivå i finskspråkiga skolor ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Eftersom innehållsanalysen baserar sig mycket på tolkande och slutledningsförmåga, i vilken man utgår från ett empiriskt material mot en begreppsligare synpunkt på det undersökta ämnet, kan denna metod anses väsentlig också med hänsyn till min egen undersökning.

Undersökningen är kvalitativ till sin art men innehåller också kvantifierande drag. Målet är att kvalitativt undersöka och belysa svensklärarnas erfarenheter och tolkningar om sin praktik i gymnasier ur en retorisk synvinkel och med hjälp av innehållsanalysen kategorisera materialet och lyfta fram det centrala innehållet för studien. De kvantifierande dragen använder jag för att underlätta resultatredovisningen och för att det ska vara enklare för läsaren att följa med texten och begripa innehållet.

4 Rhetorices partes och den retoriska triaden i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå

I detta kapitel redovisar jag resultaten. Analysen syftar till att belysa hur medvetna svensklärarna på gymnasienivå är om den retoriska partesmodellen, hur den avspeglas i undervisningen och hurdana svensklärarna är som retoriska talare. Jag börjar kapitlet med att belysa för informanternas medvetenhet om den retoriska partesmodellen och retoriken som en del av deras undervisning. I det andra avsnittet exemplifierar jag hur partesmodellen avspeglas i informanternas svenskundervisning. Vid analys av partesmodellens avspegling tillämpas också videoinspelningarna av lektionerna och observationsanteckningarna. Det tredje avsnittet syftar till att besvara den tredje forskningsfrågan och beskriva svensklärarna som retoriska talare på gymnasienivå. För att beskriva svensklärarna som talare analyseras de inspelade lektionerna, observationsanteckningarna och intervju svaren angående frågorna om actiofasen.

4.1 Svensklärarnas medvetenhet om partesmodellens delar

Genom svaren på fråga nummer 1² går det att forma en tämligen generell bild av hur medvetna svensklärarna är om den retoriska arbetsprocessen då de planerar, utformar och genomför sin undervisning. Fråga nummer 2³ gör det möjligt att också beskriva hur lärarna ser på sitt arbete ur en retorisk synvinkel.

De två frågorna angående svensklärarnas medvetenhet om retorik och den retoriska arbetsprocessen som en viss enhet i sin undervisning indelar informanternas svar i tre olika

² 1. Är du medveten om den retoriska arbetsprocessen när du planerar och utformar din undervisning?

³ 2. Har du tänkt på din undervisning ur en retorisk synvinkel?

kategorier. Kategorierna skiljer sig från varandra beroende på om informanterna alls har tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, om de anser det som omedvetet agerande eller om de faktiskt är medvetna om retorik som en del av sitt undervisande och arbete.

Två av de sex intervjuade svensklärarna (Informant 3 och 5) konstaterade först att de inte var medvetna om den retoriska arbetsprocessen och att de inte heller tidigare hade tänkt på undervisandet ur en retorisk synvinkel (se ex. 1–2). Dessa två informanter tillhör den första kategorin. Själva intervjusituationen påverkade ändå den ena informantens (informant 5) resonemang, eftersom hen tillade att hen åtminstone inte medvetet tänker på retoriska aspekter i undervisningen, men att det dock kan finnas något omedvetet bakom det hur hen undervisar (se ex. 4). Informant 3 konstaterade att hen aldrig tidigare tänkt på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, vilket kunde tyda på att intervjusituationen och frågorna för första gången väcker tankar kring retorik och didaktik hos hen (se ex. 3).

- (1) Nej. Åtminstone inte medvetet. (Informant 5)
- (2) Nej. Nog planerar jag nog mina lektioner, men inte har jag någon retorik med där. (Informant 3)
- (3) Aldrig i livet. Aldrig tidigare. (Informant 3)
- (4) Medvetet tänker jag inte på sånt. (Informant 5)

Den andra kategorin består av informanter som konstaterar att de i viss mån är medvetna om retoriken och den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning. I denna kategori faller tre av de intervjuade svensklärarna (informant 1, 2 och 4). I intervjusvaren kan man också märka vissa särdrag som tyder på att de intervjuade svensklärarna kan forma ett visst samband mellan retoriken och undervisandet.

Gemensamt mellan denna kategoris intervjusvar är att ingen av informanterna klart kan beskriva eller påstå att de är medvetna om den retoriska arbetsprocessen eller har en retorisk syn på sitt undervisande. Varje informant konstaterar dock att den retoriska arbetsprocessen är något som ligger bakom undervisandet, men som inte medvetet följer med undervisandet och arbetet. Dessa aspekter i informanternas svar illustreras nedan genom ett par intervjusvar (se ex. 5 och 6).

- (5) Jaa... Kanske precis tänker jag inte på det utan det är någonting omedvetet som man gör alltså över huvud taget när man förbereder någonting. (Informant 1)
- (6) Nej, det tror jag inte. Eller inte aktivt i alla fall, så jag tror det kan vara någonting som ligger där i bakgrunden men det är inte nånting som jag aktivt tänker på. (Informant 4)

Dessa två svar visar att de intervjuade svensklärarna har en uppfattning om den retoriska arbetsprocessen i sitt undermedvetna, men processen styr undervisningen och lärararbetet mestadels omedvetet. Den retoriska arbetsprocessen är dock mer bekant för dessa informanter än för informanterna i den första kategorin, och dessa informanter kan klart

resonera kring arbetsprocessen och den egna undervisningen. De kan också finna möjliga betecknande drag i undervisningen som har med den retoriska arbetsprocessen att göra.

Svaren på den andra frågan (Har du tänkt på din undervisning ur en retorisk synvinkel?) bekräftar sambandet mellan informanternas undervisande och den retoriska partesmodellens delar då det dyker upp speciella särdrag i informanternas svar. Informanterna talar bland annat om utformningen av undervisningens syfte, hur man som lärare når studerandena och hur de på bästa sättet lyckas övertyga denna publik. Gemensamt för svaren mellan informanterna i denna grupp är att de alla resonerar kring hur de når studerandena och får kontakt med sin publik. De aspekter och resonerande tankar som informanterna tar upp i sina svar tyder dock på att retoriken har en medverkan i undervisningen, även om informanterna i denna grupp inte är medvetna om det, och att den retoriska arbetsprocessen ligger bakom utformandet av undervisningen. Detta kan märkas senare i undersökningen då jag analyserar hur arbetsprocessen och dess delar avspeglas i informanternas svenskundervisning (se avdelning. 4.2).

Informant nummer sex (6) intervju svar visar att hen är medveten om den retoriska arbetsprocessen i sin undervisning. Därmed tillhör hen den tredje kategorin. Svaren på fråga nummer två tyder också på att informanten har en retorisk syn på sin undervisning. Informanten konstaterar att hen är medveten om arbetsprocessen och att hen funderar kring detta på en abstrakt nivå (ex. 7). Likaså som informanterna i den andra kategorin funderar också informant 6 på hur hen skapar kontakt med studerandena och lyckas nå alla i sin publik oavsett deras kunskapsnivå (ex. 8). Därtill har de talarorienterade egenskaperna en central roll för informanten då hen beskriver sin retoriska syn på sitt undervisande. Informanten närmar sig sin undervisning till exempel genom sin egen karaktär och hur hen skapar en trygghet och säker stämning i klassrummet. Humor och undervisningsinnehållets anknytning till vardagen spelar också en stor roll för informanten (ex. 9–10).

- (7) Jo, det måste jag nog säga att det är jag nog. För att jag försöker liksom utan att jag... Jag kanske inte skriver någonting ner men att jag funderar på det där. Det kan jag göra när jag sitter i bilen och jag kan liksom tänka efter hur jag formulerar saker. [...] På det sättet gör jag det. Jag har slutat med att skriva ner någonting, det är ytterst sällan när jag skriver ner någonting. (Informant 6)
- (8) Men att nu tänker jag ganska mycket på det där och jag försöker ju vara klar o tydlig o enkel o liksom serva alla som sitter där. (Informant 6)
- (9) För det första måst jag nog säga att jag försöker nog alltid vara mig själv, som person liksom. [...] och det känns säkert tryggt, tror jag, hos eleverna att dom vet vem dom ska möta sen här i klassrummet... (Informant 6)
- (10) Jag försöker vara också... Int glömma humorn för att det är jätteviktigt. (Informant 6)

Allmänt kan man konstatera att det finns en klar tredelning mellan de intervjuade informanterna i denna undersökning då det är frågan om svensklärarnas medvetenhet om den retoriska partesmodellen och om retorik i deras egen undervisning. Två av de intervjuade svensklärarna konstaterar att de inte medvetet tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. De är inte heller medvetna om partesmodellen då de utför sin undervisning.

Hälften av informanterna anser att de omedvetet stöder sig på partesmodellen och att de till en del också har tänkt och tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Den retoriska synen på det egna undervisandet var dock enligt informanternas svar också närmast omedveten. Svaren på den första frågan talar för att endast en av sex svensklärare på gymnasienivå i denna undersökning är medveten om partesmodellen som en del av förberedandet och utförandet av undervisningen.

Majoriteten av de intervjuade svensklärarna är med andra ord mer eller mindre omedvetna om modellen och dess eventuella funktion som en del av undervisningens förberedande och utförande. Enligt informanternas svar spelar retoriken ändå inte en större roll i lärarnas undervisningsarbete. Svaren ligger i samma linje med svaren som Per-Anders Borius (2005) fått i sin egen undersökning, det vill säga att intervjuerna visar att svensklärarna i någon mån omedvetet använder och utnyttjar retorik och den retoriska arbetsprocessen i sin klassrumspraktik. Som svaren visar fungerar arbetsprocessen och retoriken inte som ett sammanhållande verktyg för majoriteten av svensklärarna. (Jfr Borius 2005:38.)

De första frågorna kan ha varit till en del abstrakta för informanterna, eftersom de efterföljande mer konkreta frågorna angående de olika arbetsfaserna var enklare för informanterna att svara på. Svaren om svensklärarnas medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen och deras retoriska syn på sin undervisning på gymnasienivå kan likväl inte generaliseras på basis av sex informanters intervjusvar. I denna undersökning kan man dock märka att även om retoriken är ett viktigt och nyttigt verktyg för lärare i alla undervisningsämnen är det något som åtminstone lärare inom ämnet svenska på gymnasienivå inte medvetet utnyttjar.

4.2 Partesmodellen som ett (o)medvetet stöd för svenskläraren på gymnasienivå

I detta avsnitt presenterar jag hur den retoriska partesmodellen avspeglas i svensklärarens svenskundervisning på gymnasienivå. För att belysa informanternas intervjusvar och för att kunna besvara mina forskningsfrågor har intervjuinnehållet angående varje fas analyserats med hjälp av innehållsanalysen och dess faser (se figur 1). Med hjälp av innehållsanalysen har jag format kategorier som exemplifierar intervjusvarens centralaste innehåll angående varje arbetsfas. Vid vissa arbetsfaser tar jag också hänsyn till de fältanteckningar som jag har gjort under observationstillfällena. Intervjuinnehållet och informanternas svar på frågorna angående de olika arbetsfaserna illustreras genom exempel ur varje arbetsfas. Exempelen används därtill för att belysa resultaten kring partesmodellens funktion för svensklärare på gymnasienivå.

Vid informanternas intervjusvar angående de olika arbetsfaserna avspeglas klara drag som kan förknippas med den retoriska partesmodellen. Intervjuernas innehåll och svensklärarnas svar visar att också de informanter som i de inledande frågorna konstaterat att de inte är

medvetna om partesmodellen, eller att de inte generellt tänker på sin undervisning ur en retorisk synvinkel, utnyttjar drag och verktyg som har en klar relation till retorik och avspeglar klara faser som kan jämföras med modellens faser.

När det gäller inventiofasen visar intervjuvaren på frågorna nummer 3–5⁴ att svensklärarna producerar innehåll för lektionerna och lägger stor vikt på innehållets strukturering, vilka utgör de två centralaste uppgifterna vid inventiofasen (jfr Hellspong 2011:85–97). Nästan alla (5 av 6) informanter tar upp i intervjun att de under förberedningen tar hänsyn till hur innehållet i presentationen struktureras och hur strukturen bildar en sammanhängande helhet. Dessa uppgifter och tillvägagångssätt är naturligtvis logiska inom läraryrket, och därmed är det naturligt att de förekommer i informanternas svar. De har ett klart samband med den retoriska arbetsprocessens första fas och dess beståndsdelar. Informanterna beskriver struktureringen bland annat på följande sätt (se ex. 11 och 12):

(11)[...] och sedan försöker jag planera lektionerna så att det finns många olika delar där. Så att eleverna kan koncentrera sig på saken och inte tröttnar på det. (Informant 2)

(12)Så funderar jag på vilka saker jag ska och hur länge dom ska ta och så tänker jag på hur långt vi går och sen litegrann vad jag kan ge till läxa. (Informant 3)

Ett annat klart samband som kan märkas mellan partesmodellen och intervjuvaren är informanternas beskrivningar av situationens kartläggning och den kommande situationens analysering (jfr Hellspong 2002:8). I hälften av informanternas intervjusvar finns det drag som visar att svensklärarna, som en del av situationens kartläggning, fäster uppmärksamhet på studerandena och gruppen. Dessa kategorier som uppstått utifrån intervjuvaren avspeglar till en del svensklärarnas verktyg och metoder att övertyga sin publik (se ex. 13 och 14).

(13)Det har också nånting med gruppen att göra. Man kan inte göra alla saker med alla grupper. Det beror lite på deras nivå och så hur mycket erfarenhet dom har att prata och om dom inte är vana vid att göra det. Man måste också ta hänsyn till eleverna naturligtvis. (Informant 2)

(14)Javisst är det också det här att jag frågar ju eleverna vad dom vill göra och vad dom vill lära sig. Att visst kan det vara sånt som inte finns med i boken, men det är sånt som de vill att vi skulle göra. (Informant 4)

Svensklärarnas svar på dispositiofasens frågor (frågorna 6 och 7) visar att de i sitt strukturerande av sina presentationer utnyttjar vissa dispositionsprinciper och till exempel komponerar innehållet (se ex. 15).⁵ Därtill är det viktigt för informanterna i studien angående

43. Hur förbereder och planerar du dina lektioner?

4. Har du ett visst syfte när du planerar din undervisning? Varifrån härstammar syftet för undervisningen och på vilket sätt styr den planeringen av undervisningen?

5. Hurdana verktyg och hjälpmedel använder du dig av när du planerar undervisningen?

56. Hur sorterar du stoffet och bygger upp lektionens struktur? Vad är syftet med strukturen? Vad är det som du tar i hänsyn? Vad är det du vill med undervisningen?

7. Hurdan är en bra lektions disposition/struktur?

dispositiofasen att framhäva det centralaste och sammanbinda olika delar av presentationen (se ex. 16).

(15) På obligatoriska kurserna börjar jag alltid med grammatik. Först teorin och sen övningarna [...]. Och sen kollar vi på läxan om vi har haft nåt och så fort som möjligt gå över till texten och den här textboken. Det är ju en grej som jag brukar ha liksom som här fasta pelare. [...] Eleven vet hur lektionen går till. (Informant 6)

(16) Så att teman hänger liksom ihop med varandra. Så att till exempel om vi först lär oss vissa ord kunde vi göra en grammatikövning som har nånting med de här orden att göra. Så att de liksom bildar en helhet eller så. Jag tycker att det är också viktigt att eleverna förstår vad de här, vad de har med varandra å göra, alltså olika slags teman. Att vi inte hoppar över till ett nytt tema som inte har nånting med dom andra att göra. [...]. Man försöker naturligtvis bilda en helhet. (Informant 2)

Intervjusvaren på dispositiofasens frågor (frågorna nummer 6 och 7) visar att beståndsdelar som *disposition* och *komposition* förekommer som klara beskrivningar hos en stor del av informanterna. Utifrån intervjusvaren märks det klart att fyra av informanterna (inf. 1, 2, 3 och 4) i första hand disponerar sin undervisning så att den är varierande och mångsidig. För dessa fyra informanter är ordning och komponering också aspekter som uppträder i deras intervjuvar angående fråga nummer 6. Informanterna fem (5) och sex (6) närmar sig en bra lektions disposition mer ur en retorisk synvinkel i sina beskrivningar. Informanterna ser på lektionen som en presentation med en början, en mittdel och en avslutning (jfr Hellspong 2011:100–112). Med andra ord anser informanterna komponeringen spela en speciellt viktig roll i skapandet av en lektions struktur.

Fältanteckningarna hänger i stort sätt samman med svensklärarnas intervjuvar. Anteckningarna visar att alla informanternas lektioner är mångsidiga och varierande, inkluderande olika undervisningsmetoder, samt att deras personliga uppfattningar om en bra disposition också märks i deras egna konkreta undervisande. Under lektionerna har svensklärarna också mångsidigt utvecklat studerandenas språkliga kunskaper. Därmed går det att konstatera att alla informanter har endera medvetet eller omedvetet utnyttjat olika dispositionsprinciper angående den retoriska partesmodellens andra arbetsfas.

Elocutiofasens intervjuvar på intervjufrågorna 8, 9 och 10 samt fältanteckningarna framhäver klart svensklärarnas omedvetna användning av retoriska drag och verktyg i sitt tal.⁶ Största delen av informanterna (informant 1, 3 & 6) kunde beskriva sin egen talstil, men däremot kunde majoriteten av informanterna inte beskriva sin eventuella användning av retoriska drag i sitt tal (se ex. 17).

(17) Ja-a, en svår fråga. Det kan hända att jag använder dom, men inte medvetet. (Informant 5)

⁶ 8. Har du en viss stil när du talar?

9. Planerar du ditt tal för lektionerna?

10. Använder du dig av retoriska grepp eller talhandlingar i ditt tal under undervisningen?

Intervjuerna påpekar också att ingen av svensklärarna planerar sitt tal inför presentationerna, vilket mer specifikt utgör kärnan för elocutiofasen. Däremot visar undersökningen att svensklärarna använder sig av olika talhandlingar som *anpassning* och *upprepning* i sitt talande (se ex. 18 och 19). Detta gör de dock mer eller mindre omedvetet.

(18) Det kan vara så att jag talar lite långsammare när jag vill att dom lyssnar på mig, så då betonar jag kanske lite mer och talar lite långsammare. (Informant 4)

(19) Upprepning speciellt. Många, många gånger och eleverna får upprepa också. [...] Därför att jag vet att man lär sig bättre när man upprepar. (Informant 1)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att svensklärarna i denna undersökning är till en del medvetna om sitt tal. Hälften av svensklärarna kunde i en viss utsträckning beskriva sin stil, men i fråga om retoriska greppens användning var det endast hälften av informanterna (informant 2, 4 och 6) som klart kunde beskriva och bekräfta att de medvetet utnyttjar retoriska drag i sitt tal. Däremot visar observationsanteckningarna dock att retoriska drag kan upptäckas och märkas i de flesta informanternas tal och presentationer, inte bara hos de informanter som beskrivit sin användning av retoriska drag i sitt tal.

Av Gunnarssons (2012) fyrdelning angående elocutiofasen är det tre stadier som klart förekommer i svensklärarnas uppfattningar om och beskrivningar av sitt personliga tal vid undervisningssituationer (jfr Gunnarsson 2012:114–143). De tre delar som uppträder i intervju svaren är *korrekthet*, *klarhet* och *anpassning*. Den fjärde delen som utgörs av *utsmäckning* blir däremot mer abstrakt i informanternas svar och det kan märkas att denna del inte är i centrum för svensklärarna i fråga om elocutiofasen. Detta utmärks av att endast några informanter lyfter upp retoriska stilfigurer i sina svar och stilfigurernas omfattning i intervju svaren är tämligen avgränsad.

Innehålls- och strukturmenering präglar informanternas intervju svar på memoriafasen. Svaren på intervjufrågorna nummer 11 och 12 exemplifierar hur svensklärarna lägger presentationens olika delar på minnet utan att försöka minnas talet eller presentationen mer detaljerat.⁷ Informanternas erfarenhet utgör att det finns en viss variation i användningen av minnesanteckningar mellan svensklärarna. Intervju svaren visar att denna fas av partesmodellen och svensklärarnas beskrivningar och konkreta beteende har ett klart samband. Några svar ur intervjuinnehållet exemplifieras nedan för att sammanfatta intervjuinnehållet angående denna arbetsfas (se ex. 20 och 21).

(20) Alltså jag har ju häftet där hela tiden, men sen innan jag börjar så går jag igenom det här att vad ska vi göra och i vilken ordning. [...] Och det brukar ju räcka ganska bra. Jag brukar ju komma ihåg sen dom här faserna som jag har här, att vi börjar med det här och sen fortsätter vi med det här. Men jag har märkt att om det är nånting som jag inte har skrivit här (i häftet) så då kommer jag inte ihåg det. (Informant 4)

⁷11. På vilket sätt stöder du din memorering?

12. Hurdan lektionsplan använder du dig av?

(21) I huvudet. Det är just det där att jag börjar med grammatik och sen går vi över till texten. (Informant 6)

Svensklärarnas svar och beskrivningar på actiofasen (fråga 14) illustrerar svensklärarnas omedvetna förhållande till sitt framträdande. Informant nummer 6 beskrivningar utgör det enda undantaget i denna undersökning (se ex. 22). Generellt tänker svensklärarna inte på sitt uppträdande eller framförande, vilket också de fem övriga informanternas svar och beskrivningar bekräftar. Nedan illustreras några exempel från intervjusvaren (se ex. 22–25).

(22) Jå, det gör jag, för att det ska man göra [...] (Informant 6)

(23) Jag talar mycket med mina händer [...], men det bidrar inte till något. Det bara kommer. Men om frågan var om jag tänker på det så kan jag säga nej. (Informant 3)

(24) Nej, bara det att jag försöker prata långsammare. (Informant 1)

(25) Det gör jag inte. (Informant 5)

Observationsanteckningarna och videoinspelningarna däremot visar att svensklärarna i denna undersökning, oavsett intervjusvaren, är skickliga och mångsidiga talare som utnyttjar olika verktyg i sitt tal och sitt uppträdande. Skillnaderna mellan informanternas intervjusvar och observationsanteckningarna och videoinspelningarna visar att actiofasen avspeglas i svensklärarnas arbete, men endast på en omedveten nivå. För att illustrera observationsanteckningarnas och intervjusvarens relation till varandra presenterar jag några exempel ur observationsanteckningarna (se ex. 26 och 27).

(26) Läraren (informant 5) använder sig av livligt kroppsspråk och kontinuerligt stöder orden och budskapet med händerna och kroppen (illustratorer). Mimik och gester används rikligt. T.ex. frågande miner när frågor ställs (regulatorer). Varierar tonhöjden. Speciellt vid uppmuntrande och positiv feedback. Upprepar väldigt mycket ordet "hej" i talet. En klar vana för läraren. Till exempel: "Jag har här hej A och hej här är B.", "Hur var det hej?" och "Vi kollar hej hur det var.". Ordet kan anses användas i vissa fall för att få kontakt med publiken, men överlag är ordet endast något typiskt för denna lärare.

(27) Informanten (informant 3) använder sig rikligt av mimik och stöder ofta sina utsagor med gester. Kroppsspråket är tämligen livligt och speciellt använder läraren sina händer. Läraren använder också händerna och fingrarna för att peka ut något eller till exempel för att peka något i materialet (deiktiska gester).

Observationsanteckningarna påpekar att fastän alla svensklärare inte har kunnat beskriva sitt uppträdande och fastän agerandet i klassrummet till en stor del av informanterna är omedvetet, kunde det under observationstillfällena märkas personliga vanor och framför allt flera drag och aspekter hos varje informant som kan anses tillhöra actiofasen. Svensklärarnas yrke och de förväntningar som de ställs inför i ett kommunikationsyrke kräver att de är vana och till en grad rutinerade talare, samt att de har vissa verktyg för framförandet. Som Gunnarsson (2012) konstaterar har lärarens actio en stor betydelse för den pedagogiska situationen. En skicklig och bra lärare bör ha flera verktyg både när det gäller tal, röst och kroppsspråk. Rösten bör vara varierande med till exempel en viss rytm, ton och tempo.

Kroppsspråket byggs också utav flera komponenter som bidrar till hurdan intryck man ger. (Jfr Gunnarsson 2012:169–182.)

Målet med intervjufråga 13 har varit att se hur actiofasen som en del av partesmodellen avspeglas i svensklärarnas undervisning.⁸ Genom att ta hänsyn till intervjufråga nummer 13 och observationsanteckningarna har jag analyserat och beskrivit hur actiofasen kan förknippas med svensklärarnas personliga beskrivningar om hur de ser på sitt uppträdande. Svaren visar att hälften av svensklärarna inte medvetet funderat på sitt uppträdande och att av de tre övriga lärarna endast en kan anses fästa mer uppmärksamhet på sitt uppträdande och sina framställningssätt. Att svensklärarna inte i större grad fäster uppmärksamhet på olika aspekter i sitt uppträdande och sin framställning är tämligen överraskande med tanke på lärarens status som kommunikatör och övertygande pedagog.

Intervjusvaren angående emendatiofasen (frågorna nummer 15 och 16)⁹ visar att tyngden i svensklärarnas utvärdering ligger på innehållet och att utvärdering av tal och uppträdande blir mer sekundärt för majoriteten av svensklärarna och det sker mer på en omedveten plan. Bland svensklärare i denna studie finns dock också lärare som i intervjuerna klart kommit fram till att de medvetet utvärderar sitt tal och sitt uppträdande (se ex. 28). Alla lärare utvärderar sin presentation på ett eller flera sätt. Intervjusvaren åskådliggör också att svensklärarna utnyttjar flera olika verktyg och tillvägagångssätt i sin utvärdering. Generellt sker utvärderingen mer på en ytlig nivå där fokuset ligger på lektionsinnehållet. När det gäller utvärdering av talet och uppträdande är det endast två informanternas svar som klart visar en anknytning till medvetet utvärderande av uppträdande och tal. Majoriteten (4/6) av svensklärarna konstaterar att vikten i utvärderingen ligger på innehållet, på grund av vissa skäl som tidsbrist och att man ofta är så innehållsorienterad.

(28) Ja det gör jag [ifråga om informanten lägger tyngd på talet och uppträdandet]. [...] Jag skulle vilja svara att jag gör det "fifty-fifty" men om man nu ska vara riktigt ärlig så tror jag att tyngdpunkten blir nog ändå på det där strukturen. (Informant 6)

(29) Förstås så talar vi mycket med kollegerna och frågar hur de har gjort och om det har fungerat, och kanske tar vi något som de har tyckt att var bra. Man behöver inte liksom göra allt själv. Man får hjälp om man frågar. (Informant 3)

Utvärderingen av uppträdandet sker enligt intervjuinnehållet omedvetet i emendatiofasen, på samma sätt som i actiofasen. Däremot är respons av olika slag viktig för informanterna (se ex. 29 ovan) och emendatiofasen kan ses som en klar del i svensklärarnas undervisningsarbete.

Det generella resultatet kring partesmodellens avspeglning i svensklärarnas undervisning på gymnasienivå är att modellen utgör en omedveten riktlinje som majoriteten av svensklärarna

⁸13. Fäster du uppmärksamhet på ditt uppträdande och olika aspekter som tal, kroppsspråk, mimik, röstbehandling osv.?

⁹15. Hur utvärderar och utvecklar du din presentation (undervisning)?

16. Utvärderar du också talet och uppträdandet eller analyserar du endast lektionens innehåll?

stöder sig på. Modellens betydelse eller roll syns inte i informanternas svar på de inledande frågorna (fråga 1 och 2 som handlar om lärarens medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen), men kommer tydligare fram i svensklärarnas beskrivningar av de skilda arbetsfaserna (fråga 3–16). Informanternas intervjusvar på de olika arbetsfaserna visar att det finns olika retoriska grepp och verktyg som majoriteten av informanterna utnyttjar och använder sig av i denna studie.

Omedvetenheten om partesmodellens funktion präglas i elocutio- och actiofasen, samt i emendatiofasen angående talets utvärdering. Däremot är sambandet mellan partesmodellen och svensklärarnas beskrivningar och svar på inventio-, dispositio- och memoriafasens frågor betydligt starkare. Att deras personliga beskrivningar och uppfattningar inte är i direkt linje med det konkreta agerandet, videoinspelningarnas innehåll och mina personliga observationsanteckningar påpekar också att partesmodellen är mer ett omedvetet stöd för svensklärarna. Modellen och dess delar, samt retoriska enheter och drag avspeglas i varierande mängd i alla informanternas svar och beskrivningar. Analysen visar att modellens olika faser finns i undervisningen, dess olika steg och i själva undervisningsprocessen. (Jfr Borius 2005:25.)

4.3 Svenskläraren som talare

I detta kapitel behandlas den sista forskningsfrågan vars mål är att ta reda på hurdan svenskläraren på gymnasienivå är som talare. Som Tina Kindeberg (2011) framhäver är retorikens övertalningsmedel *ethos*, *logos* och *pathos* närvarande i alla muntliga relationer och fungerar som centrala muntliga redskap för lärare i sin profession. Dessa redskap skapas i ögonblicket och formar lärmiljön oavsett om användaren är medveten om deras funktion eller inte. (Kindeberg 2011:129–133.) Kindeberg menar också att harmonin mellan språkets verkningsmedel bidrar till hur bra läraren lyckas leda undervisningen och stöda den muntliga relationen (Kindeberg 2011:31).

För att få svar på den sista forskningsfrågan analyserar jag intervjufråga 14 som tillhör actiofasen och behandlar den retoriska triadens beståndsdelar *ethos*, *logos* och *pathos*. Därtill tar jag hänsyn till observationsanteckningarna och lyfter upp exempel ur anteckningarna angående de olika talarorienterade egenskaperna (se avdelning 2.2.), samt granskar och analyserar de inspelade lektionerna. För att skapa en objektiv bild över svensklärare som talare på gymnasienivå ligger tyngden i analysen på informanternas intervjusvar, personliga skildringar och beskrivningar om sig som talare. För att undvika ett för subjektivt tillvägagångssätt använder jag observationsanteckningarna för att avspegla hur mina anteckningar korrelerar med informanternas beskrivningar i intervjusvaren. Övriga personliga anteckningar som inte generellt ligger i linje med informanternas svar tar jag inte upp i exemplen och studien. Videoinspelningarna använder jag för att kunna fastställa informanternas beskrivningar med deras klassrumspraktik.

Svensklärarnas intervjusvar och beskrivningar på fråga nummer 14 visar att alla informanter på en viss nivå fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna. Att informanterna i varierande utsträckning lagt tyngd på de olika egenskaperna visar att varje lärare värderar de olika egenskaperna på var sitt sätt.

Intervjuinnehållet tyder på att utav övertalningsmedlen är det logoset som är överordnat, då alla av undersökningens informanter tar ställning till egenskapen i sina intervjusvar. Om man tänker på lärarprofessionen är det inte så överraskande att logos som den andra talarorienterade egenskapen är den som i stort sätt präglar svensklärarnas beskrivningar och svar angående intervjufråga nummer 14.¹⁰ Logos handlar om lärarens sakliga argumentation och om hur hen lyckas uttrycka sitt tänkande genom talet. (Kindeberg 2011:112). Men också drag av de två övriga övertalningsmedlen ethos och pathos förekommer i intervjusvaren och behandlas av informanterna.

Varje talare är speciell och har sin egen karaktär och sin egen stil att uttrycka sig och förstärka sitt utbud. Enligt Kindeberg handlar ethos om lärarens förmåga att visa sig som trovärdig för studeranden med hjälp av sina kunskaper och färdigheter (Kindeberg 2011:112). Som Cecilia Olsson Jers definierar handlar ethos också om att bygga trovärdighet kring sin identitet (Olsson Jers 2010:52).

Också denna studie visar att alla informanter har sin egen karaktär och att olika delar formar var och ens ethos (se 2.2.1). Intervjusvaren visar att fyra av informanterna (informant 1, 2, 4 och 6) kan i varierande omfattning beskriva hur de ser på sitt ethos och sin karaktär, medan informanterna 3 och 5 inte direkt kunde skildra några ethosdrag. En central beskrivning av förebyggandet av ethoset är att få kontakt med studeranden och skapa välvilja hos dem. Dessutom tar informanterna upp drag som till exempel tydlighet och entydighet, vilka är delar som svensklärarna i denna studie anser som centrala för sin karaktär och viktiga för förebyggandet av sin trovärdighet. Tydligheten och ämneskunskapen eller närmare kompetensen kan sägas forma den andra kategorin där själva kunnandet i ämnet anses centralt för karaktärens förstärkande bland informanterna. Exempelen nedan (ex. 30–32) illustrerar informanternas beskrivningar och svar i intervjuerna.

- (30) Det finns inget glas här emellan. Jag tycker att det är viktigast att man får kontakt hela tiden. Att det är ingen här som är rädd och det är det som är svårast. [...] Jag tycker det är viktigast att eleverna också känner alltså att dom vågar fråga mig och reagera. (Informant 1)
- (31) Jag brukar inte tala så mycket själv eftersom jag tycker om att eleverna är med. Jag tycker om det där tyska systemet att man pratar med eleverna, inte bara så att det är läraren som säger att det är så och så, utan att det blir en dialog. (Informant 2)
- (32) Jag hoppas att jag skulle kunna säga att jag är tydlig, klar, entydig. [...] Det hoppas jag är. Lyssnande – att jag kan avbryta mitt tal om det behövs. (Informant 6)

Observationsanteckningarna och analyserna av videoinspelningarna på de olika svensklärarnas lektioner visar att anteckningarna och iakttagelserna ligger i linje med

¹⁰ 14. Fäster du som lärare uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna ethos, logos och pathos?

informerarnas intervjusvar. Intervjusvaren och svensklärarnas funderingar kring ethoset visar att de tre kategorierna för personligt ethos, det vill säga karaktär, välvilja och kompetens, harmoniserar i svensklärarnas personliga ethos (jfr Gunnarsson 2012:70–74). *Kompetens* och *välvilja* är kategorier som kan bildas utifrån intervjuinnehållet, medan intervjuerna också visar att svensklärarna inte i denna studie behandlar sin personliga *karaktär*. Observationsanteckningarna däremot visar att också trovärdighet är en del av svensklärarnas klassrumspraktik, bland annat genom agerandet, handlingarna och korrektheten, och att karaktären som den tredje personliga kategorin är en del av svensklärarnas ethos, även om informanterna inte direkt behandlar sina karaktärer i intervjusvaren.

Intervjusvaren visar att logos (se avsnitt 2.2.2) är centralt för informanterna i denna undersökning när det gäller de talarorienterade egenskaperna i läraryrket. Informanterna reflekterar kring det konkreta ämneskunnandet och lärarens möjligheter att genom fakta och kunskaper kunna bidra till trovärdigheten. Vid sidan av reflektionerna kring ämneskunskapen diskuterar svensklärarna också förmedlandets betydelse. Nedan finns några exempel på intervjusvar som illustrerar de två kategorierna och överlag på informanternas intervjusvar där logoset behandlas och förekommer (se ex. 33 och 34).

- (33) Naturligtvis måste man vara informativ. Det är jätteviktigt. Det har också med temat att göra, när man till exempel undervisar i grammatik. Då måste man vara informativ. Men man måste också använda sådana begrepp så att eleverna förstår. Man måste ta hänsyn till det att man är så tydlig. (Informant 2)
- (34) Kunnandet och det informativa [informantens svar på en tilläggsfråga om vilken av de talarorienterade egenskaperna hen anser som mest dominerande för sig själv som talare]. Jag hoppas att jag skulle kunna säga att jag är tydlig, klar, entydig. [...] Men det är just det där att jag hatar själv om man liksom tjafsar fram o tillbaka och inte vet det ena och det andra. Eller liksom om man ska så eller si [i tal om lektionsinnehåll och genomförandet av lektionen]. (Informant 6)

För svensklärarna i denna undersökning är logos det största maktmedlet av de talarorienterade egenskaperna. En stor del av svensklärares identitet är uppbyggt kring själva orden och förvärdjandet till åhörarnas förnuft. Läroämnet och det kommunikativa yrket som språklärare förutsätter att logos som övertalningsmedel har sin centrala plats i undervisningssituationen och i svensklärarens tal. Därmed är det logiskt att just logos av de tre övertalningsmedel är överordnat. Ethos och pathos som övertalningsstrategier räcker inte ensamma för att skapa trovärdighet hos en person i detta yrke. Logos är det som binder ihop de tre egenskaperna och skapar den skickliga talaren.

Pathos som den tredje egenskapen (se avsnitt 2.2.3) kan också identifieras i alla informanters svar och visar att svensklärarna i denna undersökning förstärker sitt förmedlande och sin presentation genom att ta hänsyn till känslor. Svaren visar att svensklärarna förstärker pathoset genom att ge exempel, använda humor och förstärka motiverandet (se ex. 35 och 36).

(35) Det är klart att jag försöker i alla fall vädja till känslor. Jag försöker få kontakt med en elev eller eleverna. Ge exempel – till och med prata om mitt privatliv, om jag vill motivera mina elever. (Informant 1)

(36) Jag försöker göra svenskan rolig, intressant och attraktiv genom å krydda det just med exempel ur det levande livet och berätta om personliga tabbar som jag gjort under vägen. (Informant 6)

Intervjuinnehållet i fråga nummer 14 visar att pathos har en stark ställning i svensklärarnas personliga beskrivningar och reflektioner kring sin egen undervisning och sitt eget tal. Vid sidan av logos lyfter alla informanter klart fram känslornas centrala betydelse i undervisningen, i förmedlandet av undervisningsinnehållet och i kontaktskapandet. Mellan informanterna finns det dock skillnader i hur stor omfattning de beskriver eller uppfattar sig använda pathosdrag. Intervjuinnehållet och materialet visar att svensklärarna fäster uppmärksamhet på sitt förmedlande och talande så att de på det bästa möjliga sättet ska kunna skapa känslor som motiverar ämnets mening och ökar trovärdigheten.

Observationsanteckningarna bekräftar de utformade kategoriernas existens och är fullt i linje med informanternas beskrivningar. Därmed anser jag inte det nödvändigt att ta upp vidare exempel ur observationsanteckningarna utan jag nöjer mig med att konstatera att intervjuinnehållet och mina personliga observationsanteckningar överensstämmer med varandra.

Att logos och pathos som övertalningsmedel är överordnade jämfört med ethos är något som generellt beskriver informanternas syn på de olika egenskaperna i denna undersökning. På basis av intervjuinnehållet angående fråga nummer 14 går det att säga att det oavsett rangordnandet av egenskaperna finns en viss harmoni i svensklärarnas klassrumspraktik när det gäller användningen av den talarorienterade triaden. Som Kindeberg (2011) nämner så påverkas själva undervisningen av hur väl läraren lyckas skapa harmoni mellan de talarorienterade egenskaperna (Kindeberg 2011:31). Genom att få triadens delar att harmoniera har läraren bättre chanser att skapa den nödvändiga känslolådan som bär själva undervisningen vidare (Kindeberg 2011:50).

Kunskaperna om retorik och medvetenheten om de talarorienterade egenskaperna påverkar hur grundläggande svensklärarna kunnat beskriva sig som talare i ljuset av de olika egenskaperna. Det som också måste minnas är att det inte finns två likadana talare och att varje talare lägger olika vikt vid de olika egenskaperna. Undersökningen visar att svensklärare på gymnasienivå fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna och kan genom en retorisk synvinkel beskriva sig som talare, samt att det finns svensklärare som inte tidigare medvetet fäst intresse på de retoriska egenskaperna, men som i intervjuerna ändå i en viss utsträckning kunnat beskriva sina uppfattningar om sig själv som talare. Själva klassrumspraktiken och det konkreta undervisandet bekräftar att svensklärarna i denna undersökning är mångsidiga och kunniga talare som kan dra nytta av språkets verkningsmedel, även om de inte nödvändigtvis direkt och medvetet kan beskriva de talarorienterade egenskapernas existens, verkan och roll i sin praktik och sitt talande.

5 Sammanfattning

Syftet med denna undersökning har varit att utifrån en retorisk synvinkel ta reda på hur svensklärare i gymnasier konstruerar, genomför och utvärderar sin undervisning, samt hur den retoriska partesmodellen avspeglas i deras arbete och undervisning. Det sekundära syftet är att med hjälp av retorik och de talarorienterade egenskaperna undersöka hurdana svensklärarna är som talare.

Utifrån undersökningens resultat anser jag att jag lyckats få svar på mina forskningsfrågor (se avdelning 1.1). Svensklärarnas svar på de inledande frågorna visar att en tredjedel (2/6) av informanterna är omedvetna om partesmodellen och inte heller medvetet tänker på sin undervisning ur ett retoriskt perspektiv. Intervjuszvaren bekräftar att hälften av svensklärarna omedvetet stöder sig vid partesmodellen då de utformar och genomför sin undervisning. Dessa tre svensklärares beskrivningar visar att de också ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Av svensklärarna på gymnasienivå är det informant nummer 6 som utgör undantaget och vars intervju svar visar att hen medvetet både stöder sig till delar av partesmodellen och ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel. Svaren visar generellt att majoriteten av svensklärarna har funderat och tänkt på sitt undervisande ur en retorisk synvinkel, men att de ändå inte är medvetna om, och inte heller stöder sig på, den retoriska partesmodellen. Undantaget är informant nummer 6, vars medvetenhet om den retoriska synen på undervisningen och partesmodellen avviker från de övriga svensklärarna.

Svensklärarnas svar och beskrivningar angående partesmodellen och dess delar åskådliggör partesmodellens omedvetna stöd för svensklärarna på gymnasienivå. Informanternas svar på de olika arbetsfaserna visar att partesmodellen avspeglas mer medvetet angående inventio-, dispositio- och memoriafasen, medan elocutio-, actio och emendatiofasernas svar visar att informanterna inte medvetet kan finna eller beskriva något som kunde kopplas samman med arbetsfaserna, eller som kunde påvisa att de i större grad är medvetna om dessa arbetsfaser. Informant nummer 6 utgör undantaget också i detta fall då hans svar på actiofasens fråga (fråga nummer 13) visar att hen medvetet tar hänsyn till också denna arbetsfas.

Majoritetens intervju svar på de olika arbetsfaserna framhäver att partesmodellen utgör ett omedvetet stöd för svensklärarna på gymnasienivå. Att det kan finnas klara samband mellan partesmodellens faser och svensklärarnas svar och beskrivningar av sin klassrumspraktik visar att partesmodellen, och retoriken överlag, finns någonstans i bakhuvudet på svensklärarna. Undersökningen visar att partesmodellen fungerar som ett mer medvetet stöd för *en* svensklärare (informant nummer 6). Hans intervju svar på de olika arbetsfaserna och de inledande frågorna betecknar hans medvetenhet om den retoriska arbetsprocessen och om retorikens verktyg för sin undervisning och sitt arbete. För majoriteten av svensklärarna fungerar partesmodellen däremot inte som ett medvetet verktyg då de utformar, utför och utvärderar sin undervisning.

Fältanteckningarna och videoinspelningarna visar att partesmodellen och de retoriska enheterna angående modellens olika faser avspeglas i varje svensklärares klassrumspraktik i olika omfattning beroende av informanten. Att majoriteten av svensklärarna inte kan beskriva och reflektera kring partesmodellens delar och att olika retoriska begrepp och drag betecknande partesmodellens olika arbetsfaser kan märkas i klassrumspraktiken under observationerna, bevisar att oavsett avspeglingen är majoriteten av svensklärarna omedvetna av den retoriska arbetsprocessen då de utför sin praktik.

Resultatet av den tredje forskningsfrågan (se avdelning 1.1) visar att av de talarorienterade egenskaperna stöder sig svensklärarna mest vid logos (ämneskunnande) och pathos (känslövädjande). Av övertalningsstrategierna är dessa två överordnade, medan ethos som triadens första egenskap blir mer underordnat och präglas av drag som behandlar personligt ethos. Intervjuinnehållet visar att alla informanter fäster uppmärksamhet på de talarorienterade egenskaperna. Intervjusvaren tyder på att det inte är enkelt och vardagligt för svensklärare att se på sig som talare och utvärdera sitt tal och sina kommunikativa egenskaper. Observationerna och videoinspelningarna visar dock att svensklärarna använder sig av olika språkliga övertalningsmedel och egenskaper som hör till karaktären. Detta förstärker den syn att de talarorienterade egenskapernas utnyttjande och existens i undervisningen är omedvetet, eftersom svensklärarna till exempel i mindre omfattning fäster uppmärksamhet på ethoset i intervjusvaren, men att olika exempel på ethosdrag förekommer i undervisningen. Resultaten tyder på att svensklärare i gymnasier är mångsidiga och skickliga talare, och som trots sin omedvetenhet om de talarorienterade egenskaperna ändå omedvetet använder sig av och stöder sig på dem och utnyttjar retorik i olika omfattning i sin klassrumspraktik.

Avhandlingens resultat klargör hur den retoriska partesmodellen och generellt retoriken avspeglas i svensklärarnas undervisning och klassrumspraktik på gymnasienivå. Studien visar dessutom hur svensklärare ser på sin undervisning ur en retorisk synvinkel och hur svensklärarna anser sig själva som talare. Resultaten och intervjusvaren belyser svensklärarnas uppfattningar om retorik och dess inverkan på deras personliga undervisande och den konkreta klassrumspraktiken.

Eftersom temat är fräscht och saknar tidigare forskning som direkt kunde förknippas med innehållet i denna undersökning, går det inte direkt att jämföra resultaten med tidigare forskning. Resultaten visar dock liknande drag som förekommer i tidigare forskning om retorik och pedagogik. Per-Anders Borius (2005) har i sin studie kommit fram till att det finns ett samband mellan partesmodellens samtliga steg och själva undervisningens olika faser. Partesmodellens delar går med andra ord att identifieras i lärarnas undervisning och lärarna kan med hjälp av partesmodellens delar och begrepp beskriva sin klassrumspraktik. På samma sätt som i Borius undersökning har svensklärare också i denna undersökning kunnat beskriva sin klassrumspraktik genom att stöda sig på partesmodellens olika delar och begrepp, oavsett svensklärarnas tidigare kunskaper om temat. (Borius 2005:25, 32.)

Greta Lahti (2014) har i sin studie kommit fram till resultat som visar att lärare använder de talarorienterade egenskaperna ethos, logos och pathos framförallt för att föra fram sina budskap, motivera, inspirera och skapa bra relationer mellan sig och sina elever (2014:24). Svensklärarnas beskrivningar av sig själva som talare och de talarorienterade egenskapernas funktion för dem i denna studie kan anses vara i linje med resultaten av Lahtis studie. Också för svensklärare i denna studie är det viktigt att till exempel med hjälp av pathos motivera och inspirera studerandena och skapa en trovärdig relation till dem.

Jag anser undersökningens resultat som nyttiga för svensklärarna, eftersom det undersökta temat är relativt nytt och fräscht. Svensklärarna, på samma sätt som lärarna överlag, behöver mer kunskaper om lärarens ansvar över den muntliga framställningen i undervisningen och lärarens kunskaper om att kunna leda kommunikativa situationer med hjälp av sina kommunikativa egenskaper. De muntliga uttrycken och det språkliga budskapet skapar ämnets mening och lärarens trovärdighet. Med hjälp av retorikens verktyg kan man som lärare påverka inlärningsmiljön och öka kvaliteten av undervisningens innehåll. (Jfr Kindeberg 2011; Petek 2014.)

6 Diskussion

Med tanke på syftet anser jag att mitt material har varit tillräckligt omfattande. Observationerna, fältanteckningarna och videoinspelningarna kompletterar intervjuerna och ökar studiens tillförlitlighet. De semistrukturerade och kvalitativa intervjuerna kompletteras av observationer och fältanteckningar, vilka har gjort det möjligt att jämföra informanternas svar med klassrumspraktiken. Insamlingsmetoderna (se avdelning 3.1) och analysmetoden (se avdelning 3.2) har fungerat bra och de har hjälpt att nå relevanta resultat ur materialet.

Det som kan noteras i undersökningen och svensklärarnas svar är att förkunskaperna om temat retorik varierar mellan informanterna och kan ha påverkat intervjusvarens omfattning och mångfaldighet. Informanterna tilldelades inte heller intervjufrågorna på förhand, vilket kunde ha underlättat deras svarande och beskrivande av sin praktik i intervjuerna, men vilket också kunde ha påverkat deras agerande i klassrummet under observationstillfällena. Min personliga närvaro under observationstillfällena kan däremot ha inverkat svensklärarnas agerande och undervisande i klassrummet. Att intervjuerna genomförts på svenska istället för informanternas modersmål (finska) kan också ha påverkat svensklärarnas intervjusvar. Valet av svenska som intervjuspråk kan ha gjort besvarandet på intervjufrågorna svårare för vissa informanter än om intervjuerna hade genomförts på finska. Med tanke på informanternas ämne och undersökningens språk anser jag att valet att använda svenska trots allt är naturligt och relevant.

Som jag diskuterat tidigare har varje lärare sin egen karaktär som påverkar rollen som kommunikatör. Denna studie och dess resultat visar att alla svensklärare har sin egen stil att uppbygga sin undervisning och tala i undervisningssituationer. Eftersom retorik är ett mångfacetterat och omfattande ämne har också svenskläraren flera olika möjligheter att

utnyttja ämnets olika särarter och egenskaper i sitt undervisande, talande och övertygande. Denna undersökning visar att svensklärare är skickliga och mångsidiga talare även om de till en stor del inte medvetet upptäcker retorikens närvaro och även om de finner det utmanande att beskriva hur de uppfattar sig som talare. Svensklärarna skiljer sig från varandra i medvetenheten om och användningen av olika retoriska verktyg och egenskaper. Oavsett variationen och omfattningen av de retoriska inslagen i undervisningen klarar alla svensklärare av att uppfylla lärarprofessionens uppdrag.

Svensklärarnas, och överlag språklärarnas, syn på retorik och på sig själv som talare är ett rikt fasetterat och nyanserat tema som saknar forskning i mer omfattande grad och behöver undersökas mera. Resultatet av denna undersökning går inte att generaliseras, eftersom materialet består av sex enskilda svensklärares svar och temat saknar tidigare forskning vilket gör att resultaten inte i större omfattning kan kritiskt och direkt jämföras med tidigare forskning. Generellt är lärarens retorik som tema fräscht och kräver vidare och mer utvidgad forskning.

Referenser

- Aristoteles 2012: *Aristoteles. Retoriikka/Runousoppi* (Teokset IX). Vantaa: Gaudeamus.
- Beronius Karin & Ekenvall Monica 2011: *Lärarhandledning: Våga tala – vilja lyssna*. Utbildningsradion. (30.11.2016) <http://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/166000-166999/1662781_Retorik%20Handledning.pdf>
- Borius, Per-Anders 2005: *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik*. (Magisteruppsats). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. Tillgänglig: <<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1332254&fileOId=1332255>>
- Cassirer, Peter 1997: *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, Richard; Nicoll, Katherine; Solomon, Nicky & Usher, Robin 2004: *Rhetoric and educational discourse. Persuasive texts?* London: RoutledgeFalmer.
- Fafner, Jørgen 1989: *Retorik. Klassisk & moderne*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Fangen, Katrine 2005: *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fessenden, Seth, 2003: The classroom teacher is not a public speaker. I: *Quarterly Journal of Speech* 29 (43). S. 92.
- Gunnarsson, Hans 2012: *Lärares retorik – Om tal och samtal i läraryrket*. Stockholm: Liber.
- Hellspång, Lennart 1992: *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart 2002: Retorik och didaktik. I: *Retorik. Svenskläraryrket årsskrift*. Svenskläraryrket 225. Stockholm: Natur och Kultur. S. 7–17.

- Hellspång, Lennart 2011: *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannesson, Kurt 1990: *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts.
- Kindeberg, Tina 2011: *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lahti, Greta 2014: *Ethos, pathos, logos i skolan. Lärares syn på retorik som pedagogiskt verktyg*. (Examensarbete). Luleå: Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1030709/FULLTEXT02>>
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael 1994: *Qualitative Data Analysis*. (2 uppl.) California: Sage.
- Olsson Jers, Cecilia 2010: *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. (Doktorsavhandling.) Svenska med didaktisk inriktning. Malmö Studies in Educational Sciences No. 51. Malmö: Holmbergs.
- Patel, Runa & Davidson, Bo 1994: *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petek, Tomaž 2014: The Teacher as a Public Speaker in the Classroom. I: *Studies in Literature and Language*. 9 (1). S.124–133. Tillgänglig: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2347/1/Public_speaker.pdf>
- Puro, Jukka-Pekka 2005: *Retoriikan historia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ramirez, José Luis 2003: Retorik som humanvetenskaplig kunskapsteori och metod i samhällsplanering - En idéöversikt. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 2003/04, årg. 106 nr 1. Tillgänglig: <<http://cts.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/view/2124/1701>>
- Torkki, Juhana 2006: *Puhevalta. Kuinka kuulijat vakuutetaan*. Helsingfors: Otava.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Utbildningsstyrelsen 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (29.11.2016) <http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf>

Del III

Svenskundervisningen ur studerandes och elevers synvinkel

Svenskundervisning på svenska?

Studerandes uppfattningar om målspråksanvändningen på svensklektioner

Nelli Nyström

1 Inledning

Språkundervisningens utgångspunkt i grundskolan är att målspråket¹ används i olika situationer och sammanhang. Svenskundervisningens uppgift i grundskolan är att väcka elevernas intresse för den språkliga och kulturella mångfalden som förekommer i skolan och elevernas omgivning. Språket som eleverna lär sig ska vara så naturligt och meningsfullt som möjligt. Eleverna ska ha en aktiv roll i undervisningen och de ska uppmuntras att ta ansvar för sin inläring. Svenska ska användas alltid när det är möjligt. (Utbildningsstyrelsen 2014:197–198, 218, 346.)

Svenskundervisningens uppgift i gymnasiet är att fördjupa och utveckla språkkunskapen och språkmedvetenheten som studerandena har lärt sig i den grundläggande utbildningen. Dessutom ska svenskundervisningen höja studerandenas vilja och förmåga att använda svenska i olika svenskspråkiga miljöer. Studerandena ska få möjligheten att söka, evaluera och behandla information på svenska. Det är viktigt att studerandena vågar använda svenska i studier, arbete och andra sammanhang. Muntlig och skriftlig kommunikation ska övas mångsidigt under gymnasiekurserna. (Utbildningsstyrelsen 2015:100–101, 105.)

Läroplanen betonar således att eleverna och studerandena ska få rikligt med möjligheter att använda målspråket. *Läroplanen för den grundläggande utbildningen* säger även att svenska ska användas alltid när det är möjligt (Utbildningsstyrelsen 2014:218, 346). Det borde därmed vara naturligt att målspråket används i svenskundervisningen för att eleverna och studerandena ska få möjligheter att höra och använda språket samt för att nå de mål som finns i läroplanen. Läroplanen specificerar ändå inte vad det egentligen betyder att målspråket alltid ska användas när det är möjligt eller vem det är som ska använda målspråket. Läroplanen för den grundläggande utbildningen samt läroplanen för gymnasieutbildningen ger inga regler eller rekommendationer för hur läraren borde använda målspråket och modersmålet på lektionerna (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015). Läraren avgör därmed själv hur hen använder målspråket och modersmålet i språkundervisningen. Man kan dock fråga sig varför språklärares språkbruk eller språkval inte tas upp i läroplanen, då språket givetvis är en viktig del av undervisningen.

¹ Med målspråket avses språket som är målet för inläringen, det vill säga språket som eleverna och studerandena ska lära sig (Abrahamson 2009:14).

Både läroplanen för den grundläggande utbildningen och läroplanen för gymnasiet lägger tonvikten på eleverna och studerandena. Inläring ses som ett resultat av studerandenas aktivitet och självstyrda arbete.Handledning och konstruktiv feedback är viktigt för att läraren ska kunna förstärka studerandenas självförtroende och för att studerandena ska arbeta på ett lämpligt sätt. (Utbildningsstyrelsen 2014:16, 2015:14.) Lärarens roll beskrivs inte direkt, det vill säga lärarens roll är inte lika synlig i läroplanen som elevernas och studerandenas roll (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015). Läraren kan ändå påverka undervisningssituationen och studerandena (se t.ex. Ericsson 1989; Tornberg 2005) och därmed kan man undra varför lärarens roll inte behandlas tydligare i läroplanen.

Enligt lagen om grundläggande utbildning (FörfS 1998/628, 10 §) och gymnasielagen (FörfS 1998/629, 6 §) är undervisningsspråket i skolan i allmänhet antingen finska eller svenska, men det kan också vara samiska, romani eller teckenspråk. En del av undervisningen kan även vara på något annat språk än studerandenas eget språk (finska eller svenska), om detta inte hindrar elevernas eller studerandenas möjligheter att följa undervisningen (FörfS 1998/628, 10 §; FörfS 1998/629, 6 §). Lagarna specificerar inte vad detta egentligen innebär, utan läraren måste avgöra hur hen tolkar det. Om läraren anser att det är viktigt att eleverna eller studerandena förstår allt som sägs, kan detta leda till att läraren inte känner sig bekväm med att använda svenska på svensklektionerna.

Läroplanen och lagarna för den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen ger därmed inga anvisningar eller rekommendationer för hur läraren borde använda målspråket eller modersmålet. Flera olika faktorer påverkar språkvalet och det förekommer även olika uppfattningar om hur målspråket respektive modersmålet borde användas i språkundervisningen (se avdelning 2.2). Det är i alla fall viktigt att målspråket används relativt mycket på svensklektionerna så att studerandena får rikligt med möjligheter att höra språket. Speciellt i svenskundervisningen är det viktigt att läraren använder målspråket, då svenskläraren ofta är den enda språkliga förebilden för studerandena.

Då jag avlade mina pedagogiska studier märkte jag att svenska ofta användes relativt lite under lektionerna. Även tidigare forskning bekräftar att lärarnas språkbruk varierar tämligen mycket (se t.ex. Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Hyytiäinen 2017 och Duff & Polio 1990). Detta fick mig att fundera på varför det är så och om det skulle vara möjligt att använda mera svenska på svensklektionerna. Används målspråket i verkligheten så lite som jag iakttog under mina pedagogiska studier? Är det möjligt att använda målspråket mera på svensklektioner? I vilka situationer skulle man då kunna använda målspråket mera? Vad anser studerandena om målspråkets roll på svensklektioner?

Mot bakgrund av det ovan sagda intresserar jag mig för målspråksanvändningen på svensklektioner. Jag vill ta reda på vad studerandena anser om målspråksanvändningen och hur deras uppfattningar motsvarar lärarens språkbruk. Det finns tidigare forskning om temat, men studierna fokuserar ofta på lärarnas språkbruk och lärarnas uppfattningar om målspråksanvändning (se t.ex. Hyytiäinen 2017 och Duff & Polio 1990). Därför anser jag att det är motiverat att undersöka studerandenas uppfattningar om och synpunkter på temat.

1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att ta reda på vad studerande anser om målspråksanvändningen på svensklektioner. Jag vill undersöka både i vilka situationer studerandena anser att läraren använder målspråket och i vilka situationer studerandena önskar att målspråket ska användas. Därutöver är jag intresserad av vad som händer i verkligheten, det vill säga i vilka situationer svenskläraren använder målspråket på lektionerna. Därför observerar jag några lektioner.

Jag undersöker inte lärarnas uppfattningar om språkanvändningen utan koncentrerar mig på studerandena. Lärarnas språkanvändning fokuseras dock i den mån att jag tar reda på i vilka sammanhang läraren använder målspråket och modersmålet på lektionerna för att kunna jämföra om språkbruket motsvarar studerandenas uppfattningar och önskemål.

Mina forskningsfrågor är:

1. I vilka situationer anser studerandena att läraren använder svenska/finska?
2. I vilka situationer önskar studerandena att läraren ska använda svenska/finska?
3. I vilka situationer använder läraren svenska respektive finska på lektionerna?
4. I vilka situationer anser studerandena att de använder svenska/finska på lektionerna?
5. Hur påverkar läraren språkbruket enligt studerandena?

Mitt fokus är således studerandenas uppfattningar och önskemål om lärarens språkbruk. För att få en djupare uppfattning om temat är jag även intresserad av hur studerandena anser att läraren påverkar och uppmuntrar studerandenas språkbruk.

Min avhandling kan tydliggöra i vilka situationer läraren använder målspråket respektive modersmålet. Jag anser även att mitt tema kan få språklärare och blivande språklärare att reflektera över sitt eget språkbruk och bli mera medvetna om språkvalet. Studerandenas uppfattningar kan även ge språklärarna nyttig information om hur studerandena ser på undervisningssituationen och språkvalet. Detta är något som lärarna kan utnyttja i planeringen av undervisningen.

Jag väljer att fokusera min undersökning på studerandenas uppfattningar på grund av att en stor del av tidigare forskning redan har behandlat lärares målspråksanvändning och lärares uppfattningar om målspråksanvändningen. För att få ny kunskap och en bredare uppfattning om temat anser jag att det därmed är viktigt att lägga fokus på studerandenas synpunkt. Studerandenas motivation kan påverkas positivt om de upplever undervisningen som meningsfull (Tornberg 2005:17). Studerandenas motivation att lära sig svenska kan därmed öka när de anser att läraren beaktar deras åsikter om undervisningen. Därför är det viktigt att undersöka vad studerandena anser om målspråksanvändningen och ta hänsyn till studerandenas åsikter om undervisningen. Jag anser även att studerandena som deltar i min

undersökning kan ha nytta av undersökningen då de kan bli mera medvetna om språkbruket på svensklektionerna och reflektera över lärarens språkbruk.

1.2 Material och metod

Materialet har samlats in med hjälp av en enkät, fokusgruppsintervju och observation. Jag har valt att använda en enkät för att ta reda på studerandenas uppfattningar och önskemål om lärarens språkbruk. Jag har dessutom med hjälp av enkäten undersökt studerandenas eget språkbruk och hur de anser att deras språkbruk påverkas av lärarens språkbruk. Enkätsvaren har kompletterats med fokusgruppsintervjuerna för att få djupare information om studerandes uppfattningar och önskemål. Lärarens språkbruk har observerats för att jämföra om lärarens språkbruk motsvarar studerandenas uppfattningar om språkbruket.

Mina informanter är från två olika gymnasier i Birkaland. En gymnasistgrupp samt deras lärare har deltagit från båda gymnasierna. Båda grupperna deltog i gymnasiekursen RUB1, det vill säga den första gymnasiekursen i svenska. Jag har samlat in mitt material från dessa grupper under höstterminen 2016, i oktober och november.

Största delen av studerandena har finska som modersmål. Därutöver har ett par studerande ett annat modersmål än finska eller svenska. Ingen studerande från dessa grupper har svenska som modersmål. Studerandena är i åldern 15–19 år och har varierande vitsord i svenska (det senaste vitsordet varierade från 6–10 på skalan från 4 till 10). Av de 59 studerande som svarat på enkäten har 58 studerande börjat studera svenska i årskurs 7, medan endast en studerande har börjat studera svenska i årskurs 3. Jag kallar den ena gruppen för grupp A och den andra gruppen för grupp B och lärarna för dessa grupper för läraren A och läraren B. Jag använder samma benämning i min analys (se kapitel 3).

Jag har börjat materialinsamlingen med att observera sammanlagt sex svensklektioner. Med andra ord har jag observerat tre lektioner vad gäller läraren A (3 x 75 min) och tre lektioner vad gäller läraren B (1 x 60 min + 2 x 90 min). Mitt fokus på de observerade lektionerna har varit lärarens språkbruk, det vill säga att jag har observerat i vilka situationer läraren använder svenska respektive finska samt vilka hjälpmedel läraren använder för att försäkra sig om studerandenas förståelse. Studerandena eller studerandenas språkbruk har inte observerats.

Jag har använt ett observationsschema som hjälpmedel på de observerade lektionerna. Observationsschemat har testats på förhand med en av gymnasistgrupperna för att öka tillförlitligheten. Dessutom har observationsschemat kompletterats med anteckningar. Lektionerna har inte filmats eller spelats in på grund av att jag anser att det eventuellt skulle ha kunnat påverka deltagarnas beteende. Jag har inte heller antecknat varje ord för sig, utan jag har varit intresserad av att ta reda på i vilka situationer läraren använder svenska respektive finska. Därmed anser jag att det inte har varit nödvändigt att spela in lektionerna.

En öppen observation innebär att forskaren gör sig känd för dem som ska observeras (Alvehus 2013:94). Jag har berättat för grupperna att jag samlar in material för min pro gradu-avhandling och att jag undersöker språkbruket på svensklektioner. På lektionerna har jag varit en passiv observatör. Detta innebär att man är en utomstående iakttagare och inte deltar i undervisningen (Alvehus 2013:94). Observation används oftast för att undersöka naturliga eller verkliga situationer (Alvehus 2013:93). Observation är därmed ett lämpligare val än till exempel en enkät då lärarens verkliga språkbruk och inte uppfattningar om språkbruket undersöks. Det är ändå viktigt att vara medveten om observatörseffekten, vilket innebär att den som observerar alltid på något sätt påverkar det som sker i klassrummet (Alvehus 2013:93). Enligt Johan Alvehus (2013:95) verkar de observerade ändå glömma bort relativt snabbt att det finns en utomstående observatör på plats.

Efter de sista observerade lektionerna har studerandena i båda grupperna svarat på en enkät angående lärarens språkbruk, studerandenas önskemål och studerandenas användning av svenska (se bilaga 1). Enkäten innehåller både frågor med färdiga svarsalternativ och öppna frågor. Frågorna i enkäten är på finska för att undvika eventuella missförstånd, då studerandenas modersmål inte är svenska. Enkäten har också testats på förhand för att försäkra att enkäten fungerar och att frågorna är tydliga. Sammanlagt 59 studerande har svarat på enkäten. Av dessa är 29 studerande från grupp A och 30 studerande från grupp B.

Enkäten är ett lämpligt val då man vill samla in ett större material. Det är möjligt att ställa fler frågor än vid intervjuer, speciellt om enkäten innehåller flervalfrågor. (Valli 2015:42–44.) Med hjälp av enkäten har jag således haft möjligheten att samla in flera svar än om jag endast hade samlat in mitt material med hjälp av fokusgruppsintervjuer. En nackdel med enkäter är dock att informanterna kan missförstå någon fråga eller inte har möjligheten att ställa frågor (Valli 2015:45). Jag har varit närvarande när studerandena har fyllt i enkäten och studerandena har därmed haft möjligheten att ställa frågor. Det är viktigt att vara medveten om att studerandena kan tolka frågorna eller svarsalternativen på olika sätt. Studerandena kan till exempel tolka på olika sätt vad det betyder att förstå allt som läraren säger.

Avslutningsvis har jag samlat in material med hjälp av två fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsintervjuerna har ordnats för att komplettera studerandenas enkätsvar. Sex studerande från grupp A har deltagit i en fokusgruppsintervju och sex studerande från grupp B har deltagit i en annan fokusgruppsintervju. Båda fokusgruppsintervjuerna tog cirka 20 minuter och studerandena diskuterade frågorna på finska. Informanternas sammansättning motsvarar hela studerandegruppens sammansättning så mycket som möjligt, det vill säga både flickor och pojkar deltog i fokusgrupperna och de studerande som deltog i fokusgrupperna har varierande vitsord i svenska. Jag anser att jag därmed har fått mångsidigare svar och mer varierande synvinklar på temat.

I fokusgruppsintervjuerna har studerandena gått närmare in på en del av enkätfrågorna. Jag har valt fokusgruppsintervjufrågorna (se bilaga 2) på basis av enkätsvaren, det vill säga att studerandena har diskuterat sådana frågor som har blivit relativt ytligt behandlade i

enkätsvaren och kräver noggrannare motivering eller diskussion. Fokusgruppsintervjuerna har varit semistrukturerade, vilket innebär att studerandena har haft vissa färdiga frågor som de har fått diskutera men att de även har kunnat påverka diskussionens innehåll (Alvehus 2013:83). Jag har endast ställt tillägsfrågor eller bett studerandena noggrannare motivera i de fall när studerandenas svar har blivit tämligen ytliga eller oklara. Studerandena har även haft möjligheten att ställa frågor.

Fokusgruppsintervjuer är lämpliga för att få djupare information om undersökningens innehåll, men även för att undersöka hur och varför olika attityder eller innehåll uttrycks (Alvehus 2013:91). Nackdelen med fokusgruppsintervjuer kan dock vara att informanterna inte tar upp avvikande åsikter eller uppfattningar (Alvehus 2013:88). Fokusgruppsintervjuer kan spelas in eller intervjuaren kan nöja sig med att göra anteckningar. Det finns naturligtvis både för- och nackdelar med att spela in intervjuerna. Fördelen är att det som sägs under intervjuerna kommer att registreras ord för ord (Alvehus 2013:85). Nackdelen är att inspelningen kan störa informanterna och begränsa hur öppet de vågar svara på frågorna (Alvehus 2013:85). Jag har valt att spela in fokusgruppsintervjuerna på grund av att det skulle ha varit relativt svårt att anteckna allt som är relevant under intervjuerna. Med hjälp av inspelningarna har jag plockat ut det som är relevant för min undersökning utan att förvränga det som studerandena har sagt. Även i övrigt har jag noterat etiska principer. Jag har berättat för studerandena före fokusgruppsintervjuerna vad inspelningen ska användas till och att jag är den enda som kommer att lyssna på intervjuerna.

Jag har börjat med att läsa igenom enkätsvaren och materialet från observationerna. Som sagt har jag utifrån enkätsvaren skapat strukturen och frågorna för fokusgruppsintervjuerna. Efter fokusgruppsintervjuerna har jag först transkriberat intervjuerna ord för ord och därefter läst igenom materialet flera gånger för att plocka ut det som är relevant för min undersökning. Jag har även läst noggrannare igenom materialet från observationerna och enkäterna för att få en djupare uppfattning om temat och hur jag ska bygga upp analysen.

Materialet analyseras främst kvalitativt, men även vissa kvantitativa drag förekommer. Analysen bygger på en genomgång av kategorier och teman som kommer fram i enkätsvaren och fokusgruppsintervjuerna. Dessa är gemensamma drag som kommer fram i studerandenas svar. Dessutom tas skillnader upp där det förekommer märkbara olikheter mellan studerandenas uppfattningar eller lärarnas språkbruk. Studerandenas svar jämförs också med lärarens språkbruk som observerats på lektionerna. Jag behandlar analysmetoden och kategoriseringen av materialet noggrannare i analysdelen (se avdelning 3.1)

1.3 Tidigare forskning

Det finns en del tidigare forskning om målspråksanvändningen och målspråkets roll på språklektioner. Forskare har bland annat varit intresserade av att undersöka vilka funktioner kodväxlingen har i språkundervisningen, vad lärare anser om målspråksanvändningen samt hur mycket och i vilka situationer lärare använder målspråket respektive modersmålet i

språkundervisningen. I denna avdelning presenterar jag några tidigare undersökningar som behandlar temat.

Patricia Duff och Charlene Polio (1990) har undersökt hur mycket målspråket respektive modersmålet (engelska) används i undervisningen av främmande språk. Dessutom har de undersökt lärares och studerandes tankar om språkanvändningen. Materialet har samlats in från olika språkkurser vid University of California, Los Angeles (UCLA) och sammanlagt 13 olika språk är representerade i materialet. Alla lärare som deltog i studien var infödda målspråkstalare. Resultaten visar att det förekommer stora skillnader i språkbruket mellan olika lärare. Läraren som använde målspråket mest gjorde det 100 % av lektionen, medan läraren som använde målspråket minst använde det endast 10 % av lektionen. Av de 13 lärare som deltog i undersökningen använde ändå till och med sex lärare målspråket minst 90 % av lektionen. På varje språkkurs ansåg minst 70 % av studerandena att de förstod allt eller nästan allt som läraren sade på målspråket. Andelen varierade inte enligt lärarens språkbruk, vilket tyder på att studerandena inte blir besvärade om läraren använder målspråket relativt mycket. (Duff & Polio 1990:154–156, 159–161.)

Polio och Duff (1994) har också gjort en uppföljning av den tidigare undersökningen från 1990. I uppföljningen har de analyserat materialet från sex av de tretton språkkurser som var med i den ursprungliga undersökningen. Syftet har varit att undersöka när lärare använder målspråket respektive engelska samt vilka funktioner språkvalet har. Resultaten visar att lärarna använder engelska oftast i samband med att de ger instruktioner och anvisningar, det vill säga när de berättar om läxor eller kommande tentamen. Lärarna använder då målspråket oftast med några isolerade ord eller fraser på engelska. Dessutom använder alla lärarna modersmålet åtminstone delvis i grammatikundervisningen. Resultaten visar även att lärarna ofta är omedvetna om när eller varför de använder engelska i klassrummet. Detta leder till oförenlighet då läraren uppmanar studerande att använda målspråket även om hen inte gör det själv. Polio och Duff anser att om lärarna övergår från målspråket till engelska när det uppstår problem med förståelsen, saknar de möjligtvis de strategier som behövs för att kunna omformulera innehållet på målspråket. (Polio & Duff 1994:314–315, 317, 320, 323.)

Joakim Stoltz (2011) har i sin doktorsavhandling tagit reda på hur mycket lärare och studerande använder modersmålet svenska respektive målspråket franska på fransklektioner i gymnasiet. Dessutom har han undersökt i vilka situationer och för vilka ändamål modersmålet och målspråket används. Enligt Stoltz påverkar lärarens språkval studerandenas möjlighet att uttrycka sig på målspråket. Resultaten visar att studerandena använder målspråket mera och friare då läraren konsekvent använder målspråket, men visar även tolerans mot användningen av modersmålet. För att målspråket ska användas under lektionerna bör läraren ordna aktiviteter på ett sådant sätt att studerandena både kan och vill använda målspråket. (Stoltz 2011:197, 203–204.)

Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman och Hanna Lehti-Eklund (2010) har undersökt undervisningen av svenska i några gymnasier i Finland. De har undersökt vad som kännetecknar svenskundervisningen i sådana gymnasier där studerandena har uppnått goda

resultat i svenska. Det som kommer fram i rapporten visar bland annat att studerandena tycker att det bästa sättet att lära sig svenska är genom att prata svenska (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010:60). Största delen av studerandena uppskattar svensklärare som talar mycket svenska under lektionerna. Resultaten visar även att det förekommer en stor variation mellan lärarnas användning av svenska. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010:58, 64.)

Johanna Hyytiäinen (2017) har i sin doktorsavhandling undersökt svensklärares direktiv och språkval i undervisningen på högstadiet och i gymnasiet. Hon har undersökt hur lärarna använder direktiv i undervisningen för att bevara arbetsron i klassrummet och för att ge instruktioner för olika uppgifter. Dessutom har hon undersökt lärarnas språkval, det vill säga i vilka situationer lärarna använder målspråket respektive modersmålet samt vilka faktorer som påverkar språkvalet. Resultaten visar att lärarna använder både svenska och finska flitigt på svensklektionerna och att det förekommer en variation i hur mycket lärarna använder svenska. Hyytiäinen konstaterar att lärarna använder svenska främst i rutinmässiga situationer (t.ex. hälsningsfraser och rutinmässiga instruktioner) och finska när innehållet är mera komplext. Hon konstaterar även att lärarna alltid undervisar grammatik på finska. (Hyytiäinen 2017:148, 166, 168.)

Målspråksanvändningen har undersökts i flera olika länder och ur olika synvinklar. Det finns således tidigare forskning angående språkanvändningen i klassrummet och studierna som jag har presenterat i denna avdelning är endast några exempel. Flera studier har visat att lärarnas språkbruk varierar. Dessutom antyder resultaten att lärarna ofta använder målspråket i rutinmässiga situationer som ofta förekommer, medan mera komplext innehåll undervisas på modersmålet. Som tidigare nämnt har forskare främst undersökt lärarens språkbruk och temat ur lärarens synvinkel och därför väljer jag att lägga fokus på studerandenas uppfattningar om lärarens språkbruk.

2 Teoretisk bakgrund

I det här kapitlet behandlar jag den teoretiska bakgrunden för min undersökning. I avdelning 2.1 beskriver jag ramarna för språkundervisningen. Jag tar upp de olika grundläggande delarna i undervisningen samt vilka faktorer som påverkar undervisningen och inlärningsprocessen. I avdelning 2.2 beskriver jag språkets roll i språkklassrummet. Med andra ord reflekterar jag över vilka faktorer som påverkar lärarens språkbruk och språkval samt i vilka situationer läraren oftast använder målspråket respektive modersmålet.

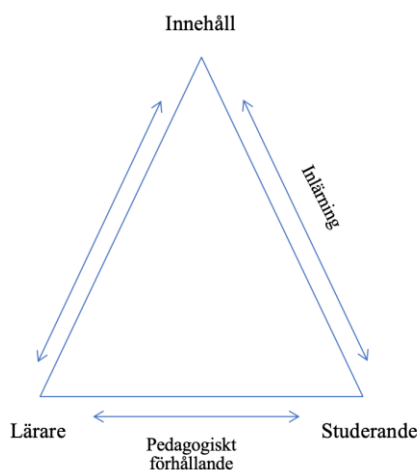
2.1 Ramar för språkundervisningen

Språkundervisningen har en viktig betydelse för studerandenas inlärningsprocess och inlärningsresultat. Språkundervisningen är en kontinuerlig process där olika delar, det vill säga parter och faktorer, hela tiden är i växelverkan med varandra. Språkundervisningen

påverkas först och främst av de viktigaste parterna i undervisningen, det vill säga studerandena och läraren. Därtill inverkar innehållet och undervisningssituationen. Ramarna för språkundervisningen kan därmed betraktas ur parternas och kontextens synvinklar.

2.1.1 Den didaktiska triangeln

Undervisning är en kontinuerlig process, där alla delar som påverkar den är ständigt i växelverkan med varandra. Den didaktiska triangeln (se figur 1) används ofta för att beskriva undervisningens grundläggande delar. Varje hörn i triangeln representerar en del som påverkar undervisningen. Dessa tre delar är innehåll, lärare och studerande. Med innehåll avses det ämne som läraren undervisar och som studerandena ska lära sig. Den didaktiska triangeln är naturligtvis en förenkling av den verkliga situationen, men den fungerar som hjälpmedel då man vill betrakta vissa aspekter av undervisningen. (Kansanen 2004:37, 70–71.)



Figur 1. Den didaktiska triangeln. En modifierad version efter Kansanen (2004:79–80).

En triangel används för att beskriva relationen mellan de olika delarna därför att den inte lyfter fram en del som viktigare än de andra. Avgörande för undervisningen är hur de olika delarna bilar en helhet. Till studerandena hänförs bland annat allt som har att göra med utvecklingen och inlärningsprocessen samt den sociala aktiviteten. Till läraren anknyter däremot allt från lärarutbildningen framåt, medan innehållet innebär läroplanens innehåll om ämnet och allt annat möjligt innehåll som hör till undervisningen. (Kansanen 2004:70–71.)

Läroplanen ger lärarna och studerandena innehållet för undervisningen, och hela undervisningssituationens syfte är att sträva efter att läroplanens mål ska uppnås (Kansanen 2004:80–81, 108). Inläring sker oftast när studerandena är engagerade och aktiva (Ericsson 1989:17). Studerandena och läraren är den didaktiska triangelns två parter. Relationen mellan läraren och studerandena brukar kallas för den pedagogiska relationen. Denna relation mellan läraren och studerandena är asymmetrisk, vilket innebär att läraren i undervisningssituationen har något som studerandena saknar. Lärarens roll kräver att läraren

har tillräckligt bra kunskaper i ämnet som hen undervisar, medan studerandenas uppgift är att lära sig innehållet i det som läraren undervisar. (Kansanen 2004: 75–76.)

Studerandens aktiva roll i undervisningen betonas i konstruktivism som vid sidan om behaviorism präglar undervisningen i Finland (Hentunen 2004:5). Enligt konstruktivism har studerandena en alltmer synlig roll i undervisningen. Studerandena har en aktiv roll i undervisningssituationen och inlärningsprocessen då studerandena själva ska forma sin egen representation av verkligheten och omvärlden. (Brown 2007:12.) Studerandecentrerade arbetssätt är också allt vanligare och studerandena får allt fler möjligheter att arbeta självständigt (Kansanen 2004:100–101). Även den kognitiva inläringsteorin betonar studerandenas aktiva roll. Enligt den kognitiva inläringsteorin är inläring inte endast överföring av information från läraren till studerandena, utan studerandena ska aktivt bygga upp sin kunskap. Studerandena har en aktiv, strävande och medveten roll i undervisningen. (Hentunen 2004:5–6.) Enligt behaviorismen är studerandenas uppgift däremot att ta emot information från läraren, det vill säga studerandena har en passiv roll i undervisningssituationen (Hentunen 2004:5–6).

Även lärarens roll kan beskrivas på olika sätt beroende på syn på inläring. Lärarens roll i undervisningen har utvecklats från informationsöverförare till uppmuntrare och hjälpare. Behaviorismen anser att lärarens uppgift är att förmedla information till studerandena, det vill säga undervisningen är lärardominerad och läraren kontrollerar även noggrant inläringen (Hentunen 2004:5). När studerandena har fått en mera aktiv roll i undervisningen har lärarens roll blivit mindre synlig. Konstruktivismen anser att läraren inte ska direkt överföra information till studerandena, utan läraren fungerar framför allt som handledare, uppmuntrare och stöd för studerandena (Hentunen 2004:6).

Lärarens uppgift är således nu för tiden att stöda, handleda och underlätta studierna och på så sätt framkalla inläring. Det är ändå viktigt att inläring uppstår som resultat av studerandenas aktivitet. Till lärarens uppgifter hör även att skapa intresse för att studera. Läraren bör också vara medveten om studerandenas förutsättningar för att undervisningen kan leda till inläring. Inläring sker ständigt och det är lärarens uppgift att styra aktiviteten så att studerandena lär sig det som har fastställts i läroplanen. (Kansanen 2004:34, 72, 81, 101.)

Läraren handleder undervisningen med hjälp av sin expertis i innehållet. Till innehållet hör inte endast ämnet som undervisas, utan allt som är en del av undervisningen. En viktig del av innehållet är således också pedagogiska kunskaper. Både ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper är viktiga i undervisningssituationen och det är därför viktigt att läraren finner en balans mellan dessa två. Pedagogiska kunskaper behövs på alla nivåer i undervisningen, men förhållandet mellan dessa två kunskaper varierar ofta beroende på vem läraren undervisar. Pedagogiska kunskaper har en viktigare och större roll när läraren undervisar en grupp yngre elever, medan det är viktigare med ämneskunskaper än pedagogiska kunskaper med äldre studerande. (Kansanen 2004:34, 72–73.)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att undervisningens grundläggande delar är innehåll, lärare och studerande. De beskrivs ofta med hjälp av den didaktiska triangeln. För att undervisningen ska fungera måste alla delar i undervisningssituationen bilda en helhet. Relationen mellan lärare och studerande kallas för den pedagogiska relationen. För att få den pedagogiska relationen att fungera bör läraren ha tillräckligt bra ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper. Lärarens uppgift är att handleda och stöda studerandena så att dessa når de mål som ställts i läroplanen. Nu för tiden har studerandena en aktiv roll i undervisningen. Studerandenas främsta uppgift är att studera och inläring sker när studerandena är aktiva och engagerade.

2.1.2 Den pedagogiska kontexten

Alla klassrums- och undervisningssituationer är naturligtvis inte likadana, utan det förekommer en hel del variation. Flera faktorer påverkar undervisningen och dessa faktorer kan delas in i lärarrelaterade, studeranderelaterade och kontextrelaterade faktorer. Lärar- och studeranderelaterade faktorer omfattar kunskaper och färdigheter samt attityder och motivation. I kontextrelaterade faktorer ingår de kontextuella faktorer som spelar in vid undervisningen.

Lärarrelaterade faktorer

Läraren har naturligtvis en stor inverkan på undervisningen. Till lärarrelaterade faktorer hör bland annat lärarens ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper, lärarens roll (se avsnitt 2.1.1), lärarens kunskaper om studerandena, lärarens attityder och lärarens syn på språket och undervisningen (Ericsson 1989:21). Lärarens syn på studerandena och de värderingar som ligger bakom denna syn är avgörande för hur läraren agerar på lektionerna. Studerandena lär sig bäst på varierande sätt och därför är det viktigt att läraren känner till och kan använda sig av olika metoder och inläringssynsätt i undervisningen. (Ericsson 1989:22, 136.)

Läraren behöver vissa kunskaper för att organisera undervisningen på ett lämpligt sätt (se också avsnitt 2.1.1). En bra lärare kan organisera undervisningen på många olika sätt, så att undervisningen är anpassad till olika inlärare. Läraren måste därmed ha kunskaper om studerandenas kunskaper i ämnet som undervisas, men även om studerandenas personlighet. Dessutom behöver läraren förstås också kunskaper i ämnet som hen undervisar. (Ericsson 1989:19, 22.)

Det är omöjligt att bestämma hurdan den bästa lärarpersonligheten är. Lärarens personlighet kan ha en avgörande roll i skapandet av antingen en gynnsam eller ogynnsam inläringssituation. (Ericsson 1989:17, 23.) Vissa egenskaper kan dock anses som speciellt viktiga. Det är viktigt att läraren har respekt för studerandena. Läraren ska även vara initiativrik, intresserad, ärlig och rättvis, kreativ och positiv samt ha sinne för humor. Läraren

behöver inte nödvändigtvis ha alla dessa egenskaper, utan det är viktigare att läraren strävar efter dessa egenskaper. (Paalasmaa 2014:116–119.)

Det är tydligt att lärarens attityd till studerandena har stor betydelse för vilka resultat som uppnås i klassrummet. Lärarens förväntningar på studerandena och studerandegruppen, grundläggande människosyn, attityder och värderingar är olika faktorer som påverkar inlärningsresultaten. Lärarens uppfattningar om målet med undervisningen är förstås också viktiga. (Ericsson 1989:137.) Det grundläggande målet för språkundervisningen är att studerandena lär sig. Det kan gälla inläring av kunskaper och färdigheter i språket, men det kan även vara positiva förändringar i attityder till språket och undervisningen. Läraren borde sträva efter att åstadkomma högt studerandeengagemang, vilket innebär att studerandena koncentrerar sig på innehållet, är aktiva och att det råder en positiv atmosfär i klassrummet. (Ericsson 1989:20.)

Studeranderelaterade faktorer

Studerandena är den andra parten i undervisningssituationen. Till studeranderelaterade faktorer hör bland annat studerandenas motivation, färdigheter och kunskaper, inlärningsstil och studerandenas roll i undervisningssituationen (se avsnitt 2.1.1) (Ericsson 1989:21). De individuella skillnaderna mellan studerandena är relativt stora. Studerandena utgör den viktigaste faktorn som påverkar undervisningen och inlärningsprocessen. (Ericsson 1989:23–24.)

Det är nu för tiden allmänt accepterat att hög studerandeaktivitet leder till bättre och snabbare inläring. Att aktivera studerandena är ändå inte en enkel uppgift, speciellt då det handlar om muntliga färdigheter. Läraren borde låta studerandena allt mera själva ta initiativ för sina egna studier och sin muntliga användning av målspråket. (Ericsson 1989:217.) En stor del av undervisningens resultat kan ofta förklaras med hur mycket tid och uppmärksamhet studerandena har använt för att studera. Förutom tid är det viktigt även med studerandenas aktivitet. I gynnsamma situationer sker inläring och studerandena uppnår de mål som ställts. (Kansanen 2004:72.) Övning och träning är viktigt och nödvändigt för att språkinläring ska ske, men är ändå inte någon garanti för att språkinläring ska äga rum. Därutöver krävs också att studerandena har intresse och motivation för ämnet. (Ericsson 1989:75.)

Motivation är ofta avgörande för att språkinläring över huvud taget ska ske. I majoriteten av fallen kan studerande med tillräcklig motivation nå baskunskaperna i målspråket oberoende av sin begåvning för språkinläring. Utan denna tillräckliga motivation är det däremot osannolikt att ens de mest begåvade studerandena uppnår sådana studieresultat att de verkligen kan dra nytta av språkkunskaperna. (Dörnyei 2001:5.) Motivation är inte något bestående, utan graden av motivation kan variera i olika situationer och under olika tidsperioder. Det förekommer även en stor variation i motivationen mellan studerandena. (Kansanen 2004:72.)

Läraren har en stor betydelse för studerandenas motivation därför att läraren kan höja motivationen med sitt engagemang. Det är enormt viktigt att läraren har bra kunskaper och färdigheter i sitt ämne. Läraren måste också lyssna på och lära känna sina studerande och sedan anpassa undervisningen enligt studerandenas nivå. (Ericsson 1989:75.) Klassrummet ska vara en plats som studerandena gärna kommer till. Undervisningsinnehållet bör därför vara intressant och relevant med tanke på studerandenas ålder och förmåga. Inlärningsmålen ska vara tillräckligt utmanande men samtidigt hanterbara och tydliga. (Lightbown & Spada 2006:64.) Läraren bör också ta studerandenas egna intressen i beaktande. Då studerandena får möjligheten att påverka och delta i planeringen av undervisningen kan detta skapa en känsla av ansvar och glädje. Då studerandena når de planerade målen kan de uppleva en känsla av att ha lyckats med skolarbetet. Dessa upplevelser kan förbättra studerandenas motivation. (Ericsson 1989:75–76.)

Förutom lärarens engagemang är även målspråket en viktig motivationskälla. Till målspråket hör inte endast språket i sig utan även länderna där språket talas, människorna som talar språket samt kulturen i allmänhet. Studerandena ska uppleva att målspråket inte endast är något som förekommer i klassrummet några gånger i veckan, utan att det också är ett autentiskt kommunikationsmedel med andra människor. (Ericsson 1989:142.) Det är viktigt att studerandena upplever undervisningen och inlärningsprocessen som något meningsfullt, eftersom det också kan påverka motivationen positivt (Tornberg 2005:17).

Kontextrelaterade faktorer

Undervisningen är alltid anknuten till en viss kontext och kultur (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003:169). Till undervisningskontexten hör bland annat inlärningsmiljö, tidsfaktorer, atmosfär och läroplan. Tidsfaktorerna innebär hur många timmar undervisning studerandena har i veckan och vilken tid på dagen undervisningen ordnas. (Ericsson 1989:21, 24.)

Synen på vad som är viktig kunskap varierar under olika tidpunkter och i olika kulturer (Tornberg 2005:25). Undervisningens syfte definieras i läroplanen och undervisningen strävar efter att nå de mål som ställts i läroplanen (Kansanen 2004:25, 45). Läroplanen har därmed en stor inverkan på undervisningen. Läraren bör känna till läroplanens mål, acceptera dem och internalisera dem (Kansanen 2004:99).

Inlärningsmiljön har en stor betydelse för språkutvecklingen och språk utvecklas oftast i växelverkan med inlärningsmiljön (Ericsson 1989:107). I klassrumsundervisning är inlärninng oftast en medveten process, där studerandena strävar och studerar för att nå vissa mål (Järvinen 2014a:68). Klassrumsmiljön skiljer sig i hög grad från de naturliga förhållanden som gäller då ett barn lär sig sitt förstaspråk. Klassrummet anses inte som en autentisk inlärningsmiljö, men klassrummet är ändå en genuin inlärningsmiljö för studerandena och lärarna som tillbringar en stor del av sin tid i skolan. Läraren bör därför

skapa en atmosfär där studerandena är delaktiga i sin inläring och medvetna om varför undervisningsinnehållet är värdefullt och viktigt. (Crichton 2009:20, 32.) Läraren ska också skapa en atmosfär där studerandena känner sig trygga och accepterade (Ericsson 1989:17).

I klassrummet kan undervisningen ordnas på olika sätt och med olika metoder. Undervisningsmetoderna som används i undervisningen ändras med tiden. I de tidigare undervisningsmetoderna var det viktigt att undervisa språket som ett lingvistiskt fenomen, det vill säga språket som mål i sig. Det viktigaste var undervisningen, och inläringen följde därefter. Så småningom började man se språkets kommunikationsuppgift som viktigare i undervisningen än den tidigare synen på språket som ett lingvistiskt fenomen. Språket började således ses som ett kommunikationsmedel, det vill säga språket som ett medel och inte målet i sig. (Järvinen 2014b:91, 98.) Den utveckling som ägt rum inom språkpedagogiken har lett till en medvetenhet om att det inte finns en undervisningsmetod som är bättre än alla andra undervisningsmetoder eller en undervisningsmetod som effektivare leder till inläring hos studerandena än någon annan metod. Idag används därför flera olika metoder samtidigt i undervisningen. (Tornberg 2005:25.) Läraren väljer de undervisningsmetoder och inläringsteorier som är lämpliga för uppgiften (Järvinen 2014b:111).

Beroende på sin syn på språket, som ett mål eller som ett medel, kan läraren variera undervisningsmetoderna. Om språket ses som mål för undervisningen, betonas grammatik och ordförråd i undervisningen. Det är viktigt att lära sig språket som system. Grammatik- och översättningsmetoden är ett exempel på en undervisningsmetod som ser språket som målet för undervisningen. (Järvinen 2014b:90.) Undervisningen är då analytisk och sker främst på modersmålet (Ericsson 1989:154–155). Målspråket används inte i kommunikation, utan är endast föremålet för analysen. (Järvinen 2014b:92.) Om språket däremot fungerar som medel, är kommunikationen viktig. Målet är inte språket som system utan att studerandena ska lära sig språket för olika ändamål, till exempel för att kommunicera med andra människor. Direktmetod är ett exempel på en undervisningsmetod som ser språket som medel för kommunikation. (Järvinen 2014b:90, 98.) Den kan ses som motsats till grammatik- och översättningsmetoden. Undervisningen sker fullständigt på målspråket och korrekt uttal och intonation är viktiga. Metoden kräver mera av läraren, då läraren måste behärska målspråket mycket bra. (Ericsson 1989:155–156.) Fördelen med metoden är att studerandena får rikligt med möjligheter att använda målspråket och i bästa fall kan studerandena lära sig tala målspråket flytande och naturligt (Järvinen 2014b:99).

Nu för tiden ska undervisningssituationen vara studerandecentrerad. Studerandena ska känna igen på vilket sätt de lär sig bäst och att de ska lära sig använda olika strategier och arbetsätt för olika uppgifter. Studerandena bör få möjligheten att i undervisningssituationen använda målspråket på ett autentiskt och meningsfullt sätt. Lärarens uppgift i undervisningssituationen är att stöda och hjälpa studerandena i inlärningsprocessen. (Järvinen 2014b:110–111.)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att undervisningen påverkas av flera faktorer. Dessa faktorer kan delas in i lärarrelaterade, studeranderelaterade och kontextrelaterade faktorer. Till de lärarrelaterade faktorerna hör bland annat lärarens ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper, lärarens roll i undervisningen och lärarens kunskaper om studerandena. De studeranderelaterade faktorerna omfattar bland annat studerandenas motivation, kunskaper i ämnet och studerandenas roll i undervisningssituationen. Till de kontextrelaterade faktorerna hör bland annat den inlärningsmiljö där undervisningen sker och de undervisningsmetoder som används. Studerandena är den viktigaste parten i undervisningen, det vill säga läraren kan inte tvinga kunskaper på studerandena utan studerandena är slutligen ansvariga för sin inläring. För att inläring ska ske krävs bland annat att studerandena har motivation att studera, att läraren har tillräckliga kunskaper i ämnet som hen undervisar och att atmosfären skapar en känsla av trygghet.

2.2 Språket i språkklassrummet

Språket som används i språkklassrummet har ett antal olika funktioner. Språket kan användas bland annat för att förklara, ge anvisningar, påstå, berätta, diskutera, sammanfatta, hålla med, ifrågasätta, uppmana, fråga och svara. Det finns helt enkelt oerhört många funktioner som påverkar språkvalet. Även lärarens tankar om hur kunskap bildas och hur lärarrollen och studeranderollen ska se ut påverkar hur språket används i klassrummet. (Tornberg 2005:135.)

Språkvalet påverkas även av huruvida läraren ser språkundervisningen som en färdighetsträning eller en kommunikativ verksamhet, det vill säga om språket är målet eller medlet för undervisningen (Tornberg 2005:135; se också avdelning 2.1.2). Språkets struktur och ordförråd betonas oftast om språket ses som mål, medan kommunikationen framhävs om språket ses som medel. Målspråket används när språket ses som medel, medan modersmålet har en större roll i undervisningen om språket ses som mål för undervisningen. (Järvinen 2014b:90, 98.) CLIL-undervisning (*Content and language integrated learning*) är ett exempel på undervisning där språket ses som medel. CLIL-undervisningen innebär att man undervisar ett ämne (t.ex. biologi eller geografi) på ett främmande språk, det vill säga på målspråket. (Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010:1.)

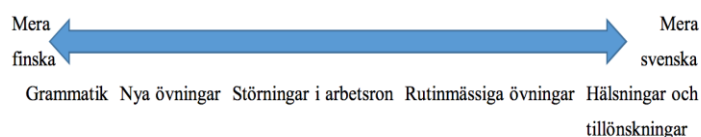
Läraren är ofta den viktigaste eller till och med den enda språkliga förebilden som studerandena har. Då är läraren kanske den enda som utsätter studerandena för språket som studerandena ska lära sig. (Abrahamsson 2009:189.) Det är viktigt för studerandenas inläring att de får rikligt med möjligheter att höra och tala det nya språket (Börestam & Huss 2001:31–32). Läraren har således en viktig betydelse i inlärningsprocessen och bör därför se till att studerandena får höra och använda språket. Lärarens sätt att tala med klassen och studerandena verkar påverka språket som studerandena lär sig att använda, vilket betyder att lärarens språkbruk och språkval är viktiga (Tornberg 2005:148). Det förekommer skillnader mellan lärare och klassrum, men det är ännu idag typiskt att lärarens del i klassrumsinteraktionen upptar den största tiden av lektionen (Abrahamsson 2009:190).

Kommunikativa teorier betonar även att läraren ska använda målspråket i interaktion med studerandena. Den här interaktionen kan ibland vara besvärlig för läraren då studerandena har begränsade kunskaper i språket som undervisas. Det kräver en hel del skicklighet av läraren att få studerandena att känna sig delaktiga i interaktionen och således bevara studerandenas motivation att kommunicera. Studerandena måste aktivt lyssna på vad läraren säger och hur hen använder språket för att förmedla någon betydelse. Läraren bör använda språket på en sådan nivå att studerandena inte känner sig överväldigade, och på så sätt förblir studerandena engagerade i det som läraren säger. Läraren håller studerandena delaktiga i interaktionen genom att till exempel få studerandena att lyssna aktivt och genom att kontrollera förståelsen med hjälp av frågor. Om läraren använder målspråket och uppmanar studerandena att använda det, använder även studerandena sannolikare målspråket. Det är även sannolikt att då läraren använder målspråket konsekvent får studerandena också det ordförråd och de strukturer som de behöver för att kunna kommunicera självsäkert på målspråket. (Crichton 2009:20, 32–33.)

Läraren ska organisera undervisningen så att studerandena får rikligt med möjligheter att uttrycka sig på målspråket. En strategi som läraren kan använda för att uppnå det här målet är att läraren konsekvent använder målspråket, men samtidigt accepterar att studerandena använder förstaspråket vid behov. Det är således viktigt att studerandena upplever en känsla av att förstaspråkets närvaro i klassrummet är accepterat. Detta kan leda till att studerandena vill använda målspråket och att de uttrycker sig mer och friare på målspråket. Läraren bör även försäkra att hen gör sig förstådd även när hen använder målspråket. (Stoltz 2011:204.)

Två språk är alltid närvarande i andraspråksundervisningen och i språkklassrummet (Hyttiäinen 2017:173). Det förekommer dock stora skillnader i hur läraren använder målspråket respektive modersmålet. Som det konstateras i avdelning 1.3, har Duff och Polio (1990) bland annat kommit fram till att målspråksanvändningen varierar mycket bland lärare. De forskade i målspråksanvändningen i undervisningen av främmande språk och kom fram till att den lärare som använde målspråket mest gjorde det till och med 100 % av lektionen, medan den lärare som använde målspråket minst använde det endast 10 % av lektionen. Lärare anser att studerande ofta inte förstår vad som sägs om läraren talar målspråket mycket och lärarna väljer därför att inte använda målspråket så mycket på lektionerna. Lärarna motiverar det här till exempel med att målspråket och modersmålet inte liknar varandra eller att det tar för lång tid att förklara allt på målspråket.

Forskningsresultaten visar ändå att studerandena inte anser att de förstår innehållet sämre då läraren använder målspråket mycket. Faktorer som påverkar lärarens språkval är bland annat målspråket (avståndet mellan målspråket och modersmålet), skolans riktlinjer, lektionsinnehållet, materialet och lärarutbildningen. (Duff & Polio 1990:156, 159, 161–162.)



Figur 2. Situationsrelaterade faktorer som påverkar lärarnas språkval (Hyytiäinen 2017:166).

Lärarnas språkval kan beskrivas på ett kontinuum (se figur 2). Detta innebär att både förstaspråket och målspråket är närvarande på varje lektion, men att det samtidigt förekommer relativt mycket variation i hur mycket lärare använder förstaspråket respektive målspråket. Dessutom påverkas lärarens språkval också av lektionens innehåll, till exempel ökar andelen finska (dvs. studerandenas modersmål) då grammatik undervisas på lektionen. (Hyytiäinen 2017:148.) Alla lärare rör sig på ett kontinuum, men de har ändå individuella språkstrategier som leder till att lärarna gör olika språkval speciellt i mitten av kontinuumet. Olika lärare tolkar olika övningstyper som nya eller rutinmässiga, vilket resulterar i att det förekommer stora skillnader i språkbruket (Hyytiäinen 2017:166–167).

Grammatik verkar undervisas åtminstone delvis på modersmålet (se t.ex. Kim & Elder 2008:175; Levine 2003:354; Polio & Duff 1994:317; Aberdeen 2015:6). Läraren använder modersmålet även när hen ger anvisningar om kommande tentamen (Levine 2003:354), när hen ger instruktioner för uppgifter som studerandena inte har erfarenheter av (Hyytiäinen 2017:166) och när hen tillrättavisar studerandena (Lightbown & Spada 2006:112). Studerandena får då över huvud taget inte möjligheten att höra och använda språket i vissa kommunikationssituationer på lektionerna (Lightbown & Spada 2006:32).

Då läraren använder målspråket i undervisningen, modifierar hen ofta språket så att studerandena ska förstå det som läraren säger (Lightbown & Spada 2006:112). Läraren kan även översätta de svåraste orden till studerandenas modersmål för att försäkra sig om att alla förstår innehållet (Hyytiäinen 2017:173). Läraren är ofta den enda infödda eller sakkunniga målspråkstalaren som studerandena har kontakt med. I klassrumsundervisningen övas språket ofta i skilda delar. Med andra ord undervisar läraren olika delar av språket en åt gången och börjar i allmänhet från det som anses vara lättare och övergår så småningom till de delar av språket som anses vara svårare. (Lightbown & Spada 2006:112.)

Läraren använder målspråket oftast i situationer där man behöver endast begränsade kunskaper i språket, till exempel i hälsningsfraser i början och i slutet av lektionen, när hen ger beröm eller ger instruktioner för uppgifter som studerandena ofta gör (Aberdeen 2015:6; Hyytiäinen 2017:166). Dessutom använder läraren ofta målspråket i samband med läroboksuppgifter (Levine 2003:354). Dessa är främst rutinmässiga situationer som brukar förekomma i undervisningen. De situationer då läraren använder målspråket lite eller använder endast modersmålet är däremot sådana situationer som kräver ett mera omfattande ordförråd och komplexa strukturer. (Aberdeen 2015:6.)

Läraren verkar använda mer komplext målspråk samtidigt som studerandenas kunskaper och förståelse ökar. Detta syns till exempel i längre meningar, fler underordningar, större lexikal variation samt snabbare taltempo. (Håkansson 1987:124–125.) Lärarspråket karakteriseras av att det är syntaktiskt mer korrekt än tal som är riktat till infödda talare. Dessutom är språket också mycket sällan rent ogrammatiskt, även om en hel del förenklingar förekommer, vilket kan leda till tämligen icke-idiomatiska yttranden. (Abrahamsson 2009:189.)

Lärare anser ofta att den största orsaken till att de inte använder målspråket är att studerande har varierande färdigheter och kunskaper i målspråket (Kim & Elder 2008:179). Polio och Duff (1994:320) har kommit fram till att många lärare är delvis omedvetna om när, varför och hur mycket de använder studerandenas modersmål i undervisningen. Detta leder till att lärarna inte alltid använder språken konsekvent, vilket resulterar i att läraren uppmanar studerandena att använda målspråket, men inte gör det själv (Polio & Duff 1994:320). En medveten användning av målspråket och förstaspråket är viktigt för undervisningen och därför borde läraren också vara medveten om sitt språkbruk. Läraren bör både veta i vilka situationer och varför hen använder målspråket respektive modersmålet och hur språkvalet påverkar studerandenas möjligheter att använda målspråket. (Stoltz 2011:204.)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att lärarens språkval och språkbruk har en tämligen stor inverkan på undervisningen. Läraren har en viktig roll då läraren ofta är den viktigaste eller till och med den enda språkliga förebilden som studerandena har. Studerandena använder målspråket sannolikare när läraren gör det. Forskning har ändå visat att det förekommer stora skillnader mellan lärarnas språkbruk. Lärarna motiverar användningen av modersmålet med bland annat att studerandena inte annars förstår det som läraren säger, att det tar för lång tid att förklara allt på målspråket samt att studerandenas kunskaper varierar i målspråket. Målspråket används i situationer där studerandena behöver endast begränsade kunskaper och som förekommer rutinmässigt i undervisningen, medan modersmålet används i situationer som kräver ett mera omfattande ordförråd och komplexa strukturer. Detta leder till att studerandena inte får möjligheten att höra och använda språket i vissa sammanhang.

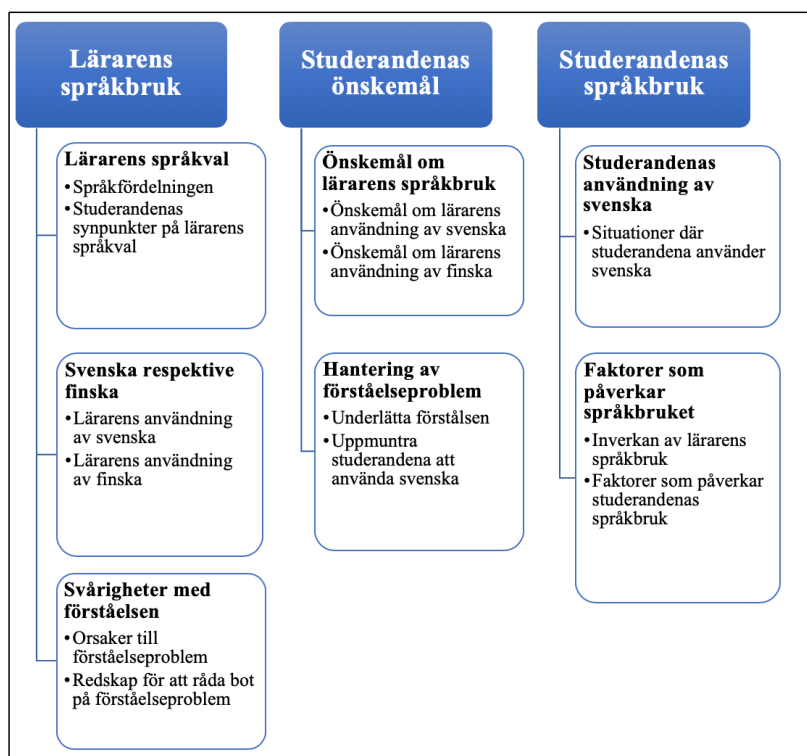
3 Lärarnas språkbruk i undervisningen av svenska språket

I detta kapitel redovisar och diskuterar jag undersökningens resultat. I avdelning 3.1 presenterar jag utgångspunkter för analysen, det vill säga undersökningens analysmetod samt hur materialet har kategoriserats. Därefter redovisar jag i avdelning 3.2 lärarens språkbruk och studerandenas uppfattningar om lärarens språkbruk, i avdelning 3.3 studerandenas önskemål för lärarens språkbruk och i avdelning 3.4 studerandenas språkbruk och faktorer som påverkar deras språkbruk. Jag avslutar kapitlet med avdelning 3.5 där jag sammanfattar och diskuterar undersökningens resultat samt jämför resultaten med tidigare forskning om temat.

3.1 Utgångspunkter för analysen

I min analys kombinerar jag enkätsvaren, fokusgruppsintervjuerna och observationerna. Analysen är främst kvalitativ, men även kvantitativa drag förekommer. Som analysmetod använder jag innehållsanalys vilket betyder att jag går noggrant igenom materialet, plockar ut det som är relevant, grupperar sedan det relevanta materialet i olika kategorier och får därefter fram olika teman som framstår ur materialet (Tuomi & Sarajärvi 2009:109–110).

Jag har kategoriserat materialet i tre huvudkategorier: *Lärarens språkbruk*, *Studerandenas önskemål om lärarens språkbruk* och *Studerandenas språkbruk*. Dessa tre huvudkategorier har dessutom vidare indelats i sju underkategorier. *Lärarens språkbruk* består av underkategorierna ”Lärarens språkval”, ”Svenska respektive finska” och ”Svårigheter med förståelsen”. *Studerandenas önskemål* har vidare indelats i underkategorierna ”Önskemål om lärarens språkbruk” och ”Hantering av förståelseproblem”. *Studerandenas språkbruk* har indelats i underkategorierna ”Studerandenas användning av svenska” och ”Faktorer som påverkar språkbruket”. Figur 3 åskådliggör denna kategorisering. Figuren åskådliggör också de teman som framstår ur materialet.



Figur 3. Kategoriseringen av materialet.

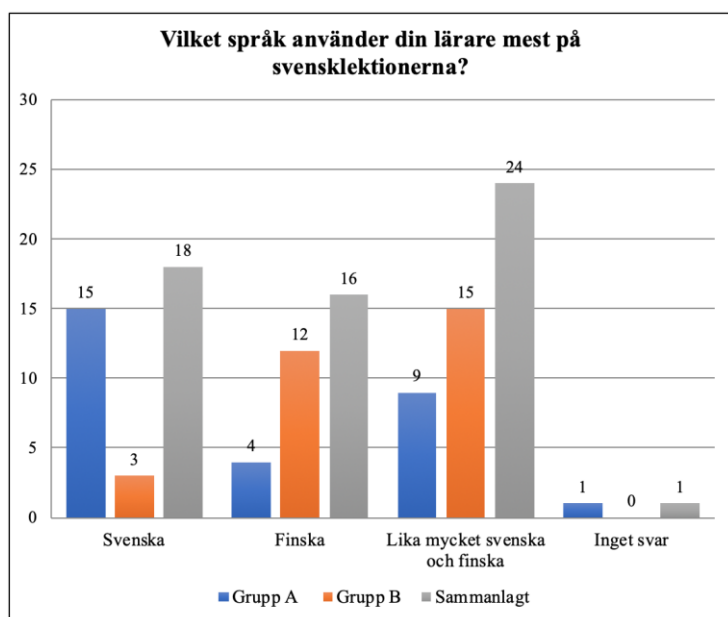
Den kategorisering som figur 3 åskådliggör utgör stommen för analysen. Analysen är uppbyggd så att jag först redovisar enkätsvaren. Därefter tar jag upp fokusgruppsintervjuerna och observationerna. I de olika kategorierna redovisar jag studerandenas uppfattningar och önskemål, det vill säga det som kommit fram i enkäten och fokusgruppsintervjuerna. Jag

använder observationerna för att jämföra studerandenas uppfattningar och önskemål med den verkliga situationen. Jag har observerat endast lärarens språkbruk och använder därför observationerna i frågor som handlar om studerandenas uppfattningar och önskemål om lärarens språkbruk. Skillnader mellan de två grupperna eller lärarna tas endast upp när det förekommer tydliga skillnader mellan gruppernas svar eller lärarnas språkbruk.

3.2 Lärarens språkbruk

3.2.1 Lärarens språkval

Studerandena anser att lärarens språkbruk varierar. Enligt grupp A använder läraren mest svenska och enligt grupp B använder läraren mera finska än svenska. Figur 4 visar att svenskan har en mera dominerande roll i grupp A än i grupp B. Över hälften (52 %) av studerandena i grupp A anser att läraren använder mest svenska på lektionerna, medan hälften av studerandena i grupp B anser att läraren använder lika mycket svenska och finska. Endast 14 % av studerandena i grupp A anser att läraren använder mest finska, medan till och med 40 % av studerandena i grupp B anser att läraren använder mest finska. Lärarnas språkbruk avspeglas även i att studerandena i grupp A nämner tydligt flera situationer där läraren använder svenska.



Figur 4. Svartsfördelningen i enkätfrågan ”Vilket språk använder din lärare mest på svensklektionerna?”.

Majoriteten av studerandena är av den åsikten att läraren använder lagom mycket svenska. Till och med 41 studerande av de 59 studerande som svarat på enkäten anser att lärarens användning av svenska är lagom. Studerandena anser också att det är bra att läraren använder både svenska och finska på lektionerna. De motiverar åsikten med att en kombination av

svenska och finska behövs på lektionerna på grund av att största delen av studerandena inte skulle förstå allt om läraren endast skulle använda svenska. De berättar också att läraren ofta använder svenska men säger det som är viktigt på finska.

Alla studerandena delar inte den synpunkten att läraren använder lagom mycket svenska. Av de 59 studerande som svarat på enkäten anser 14 studerande att svenska används för mycket eller mycket och fyra studerande att svenska används lite eller för lite. De studerande som anser att svenska används för lite eller lite betonar att svenska bör användas på svensklektionerna. De är av den åsikten att man lär sig ett språk bäst genom att höra språket. De anser även att läraren kan börja med att säga meningen på svenska och översätta till finska endast om någon inte förstår det som läraren säger. Att läraren använder mycket svenska kan tolkas antingen som positivt eller negativt. Det här kommer också fram i motiveringarna som studerandena ger. En studerande skriver att läraren säger nästan allt på svenska, vilket är bra för hen anser att man lär sig ett språk bäst då läraren använder språket. En annan studerande skriver däremot att hen har svårigheter med att förstå allt som läraren säger. De studerande som anser att svenska används för mycket motiverar åsikten med att det är svårt att förstå det som läraren säger på svenska.

Studerandena som deltog i fokusgruppsintervjuerna har liknande uppfattningar om lärarens språkbruk. Studerandena från grupp A anser att läraren använder mest svenska på lektionerna, medan studerandena från grupp B är av den åsikten att läraren använder mest finska på lektionerna. Studerandena gav även liknande motiveringar i fråga om lärarens användning av svenska. Majoriteten av studerandena anser att en kombination av svenska och finska behövs på lektionerna.

Även observationerna bekräftar språkfördelningen mellan lärarna. Under de observerade lektionerna växlade båda lärarna förhållandevis mycket mellan de två språken. Läraren A använde ändå mera konsekvent svenska och började ofta på svenska, medan läraren B använde svenska mera begränsat i korta uttryck och enskilda meningar.

Det förekommer ett samband mellan studerandenas senaste vitsord i svenska och deras åsikter om lärarens användning av svenska. Studerandena med högre vitsord är i allmänhet positivare inställda till att läraren använder svenska och vill att läraren ska använda mera svenska på lektionerna. Studerandena som anser att läraren använder lite eller för lite svenska har högre vitsord (8–10), medan studerandena som anser att läraren använder för mycket svenska har lägre vitsord (6–8). Studerandena som anser att lärarens användning av svenska är lagom eller att läraren använder mycket svenska har mera varierande vitsord (6–10).

3.2.2 Svenska respektive finska

I stort sett är studerandena eniga om i vilka sammanhang läraren använder svenska, fastän det förekommer en betydlig skillnad i hur mycket lärarna använder svenska på lektionerna. Läraren använder svenska främst i början och i slutet av lektionerna, när hen ger

instruktioner, när gruppen går igenom uppgifter och när hen diskuterar med någon studerande.

Enligt studerandena använder läraren finska främst när hen ger längre eller noggrannare instruktioner, när hen undervisar i grammatik, när det förekommer förståelseproblem och när gruppen går igenom hemuppgifter. Några studerande specificerar att läraren använder finska när hen ger instruktioner som inte har direkt med svenskundervisningen att göra. Dessutom nämner några studerande att läraren använder finska när hen tydliggör något.

I fokusgrupperna var alla studerandena eniga om att läraren börjar och slutar lektionen på svenska. Några studerande kommenterade även att läraren inte använder så mycket svenska på lektionerna, utan läraren byter ofta till finska efter att ha hälsat på svenska i början av lektionen. Studerandena berättade att läraren ofta ger instruktioner först på svenska och därefter på finska om det behövs. De nämnde att läraren använder finska när hen undervisar grammatik, när det förekommer förståelseproblem och när gruppen går igenom hemuppgifter. Flera studerande nämnde också att läraren ger instruktioner på finska eller övergår till finska när hen ger noggrannare instruktioner. De berättade också att läraren ger hemuppgifterna på finska.

Studerandenas uppfattningar motsvarar verkligheten. Lärarna ger ofta korta instruktioner på svenska och därefter noggrannare instruktioner på finska om det behövs. Lärarna upprepar också ibland samma korta instruktioner på finska. I verkligheten växlar lärarna ofta mellan språken, så att det emellanåt är problematiskt att säga vilket språk lärarna använder i vissa situationer. Det finns ändå några situationer där båda lärarna konsekvent använder antingen svenska eller finska. Båda lärarna använder alltid finska när de undervisar i grammatik. Det här är även något som studerandena tydligt uttrycker i sina svar. Lärarna använder svenska mest konsekvent i början och slutet av lektionen, vilket även en stor del av studerandena nämner i enkätsvaren och fokusgruppsintervjuerna. Dessa resultat ligger i linje med tidigare forskning (se avdelning 1.3 och 2.2).

3.2.3 Svårigheter med förståelsen

Av enkäten framgår att studerandena ibland har svårigheter att förstå vad läraren säger när läraren använder svenska. Till och med 46 av 59 studerande anser att de inte förstår allt som läraren säger på svenska. Sammanlagt tolv studerande anser att de förstår allt vad läraren säger på svenska och en studerande har ringat in båda alternativen. Av dessa tolv studerande är till och med tio studerande från grupp B, medan endast två studerande är från grupp A. Förståelsen orsakar därmed mera problem för grupp A än för grupp B, vilket bland annat kan bero på att läraren A använder mera svenska än läraren B. De tre vanligaste orsakerna till att studerandena inte förstår det som läraren säger är att läraren använder svåra eller främmande ord, att läraren talar för snabbt och att studerandena inte är vana vid att höra svenska.

I enkätsvaren kommer det fram att läraren underlättar förståelseproblemen på olika sätt. Läraren översätter ofta till finska vad hen sagt på svenska och upprepar det sagda. Därtill ställer läraren ledande frågor, förklarar eller tydliggör hur språket används i en viss situation och ber att studeranden förklarar det som läraren sagt. Endast en studerande anser att läraren inte använder något hjälpmedel för att underlätta förståelsen.

Studerandenas förståelseproblem kom fram även i fokusgruppsintervjuerna. Några studerande nämnde att de inte vill att läraren ska använda mera svenska på grund av att det är svårt att förstå lärarens svenska. De motiverade detta med att läraren ofta använder svåra eller nya ord utan att förklara vad de betyder. Dessutom tog några studerande upp att läraren talar för snabbt. Studerandena anser inte att det nödvändigtvis är dåligt att läraren använder svenska på lektionerna. De är däremot av den åsikten att läraren i själva verket kan använda mera svenska om språket är bättre anpassat till studerandenas kunskapsnivå. Studerandena berättade också att läraren underlättar förståelsen genom att översätta till finska och skriva på tavlan. En del av studerandena berättade att de anser att läraren inte alltid använder något hjälpmedel för att underlätta förståelsen, utan att de ofta måste fråga om något är oklart.

Under de observerade lektionerna var översättning det vanligaste hjälpmedlet som läraren använde för att underlätta förståelsen. Läraren A använder även ibland gester samtidigt som hen säger något på svenska och läraren B skriver ofta sidnummer och uppgiftsnummer på tavlan. Båda lärarna använder även i allmänhet endast korta fraser när de talar svenska, vilket också kan tolkas som ett sätt att underlätta förståelsen. Även om studerandenas begränsade kunskaper kan göra kommunikationssituationen krävande för läraren, bör läraren se till att målspråket används på lektionerna. Läraren kan underlätta situationen till exempel genom att anpassa språket till studerandenas nivå och genom att försäkra förståelsen med hjälp av frågor (se avdelning 2.2).

3.3 Studerandenas önskemål

3.3.1 Önskemål om lärarens språkbruk

Studerandena nämner i enkätsvaren att de önskar att läraren ska använda svenska vid övning av uttal och när läraren ger korta instruktioner. Studerandena är positivt inställda till att läraren använder svenska, och de anser också att läraren ska använda svenska och endast översätta till finska om det behövs. En del studerande önskar att läraren ska använda svenska men också översätta största delen av det som hen säger till finska. Flera studerande anser även att lärarens nuvarande språkbruk är lämpligt. Studerandena vill att läraren ska använda svenska så att de blir vana vid att höra språket. De motiverar också sina åsikter med att de anser att man lär sig ett språk bäst genom att höra språket.

I enkätsvaren kommer det fram att studerandena är relativt eniga när det gäller i vilka situationer de önskar att läraren ska använda finska. Studerandena berättar att de önskar att

läraren ska använda finska om studerandena har förståelseproblem och när läraren undervisar i grammatik. De nämner också att de önskar att läraren ska använda finska när hen undervisar något nytt eller ger instruktioner. De motiverar dessa åsikter med att de önskar att läraren ska använda finska när det är viktigt att alla förstår innehållet.

Studerandena diskuterade sina önskemål om lärarens språkbruk även i fokusgruppsintervjuerna. De var huvudsakligen positivt inställda till att läraren använder svenska och studerandena berättade att de anser att läraren oftast kan använda svenska i nästan varje sammanhang på lektionerna. De nämnde att de önskar att läraren ska använda svenska i rutinmässiga situationer (t.ex. i början och i slutet av lektionen), uttalsövningar och vid enkla instruktioner. Några studerande är av den åsikten att läraren kan använda svenska i alla situationer förutom vid grammatikundervisning. Studerandena berättade även att de önskar att läraren ska använda svenska på lektionen, men att de önskar att läraren också ska översätta det som sagts till finska.

Studerandena i fokusgrupperna berättade att det uppstår förståelseproblem delvis på grund av att de inte är vana vid språket. De önskar att läraren ska använda svenska på lektionerna så att de vänjer sig vid språket. Några studerande nämnde att de anser att svenska är ett lätt språk och önskar därför att läraren ska använda mera svenska på lektionerna. En del studerande ville däremot inte att läraren ska använda mera svenska på lektionerna på grund av problem med förståelsen. Några studerande berättade att de är nöjda med lärarens nuvarande språkbruk.

Studerandena var eniga även i fokusgrupperna om att läraren ska använda finska när hen undervisar i grammatik. Studerandena motiverade detta med att grammatik är en viktig del av språkundervisningen och att det i grammatikundervisning är speciellt viktigt att alla förstår vad läraren säger. De önskar också att läraren ska använda finska när någon behöver hjälp. De var eniga om att läraren ska använda finska i situationer när det är viktigt att alla förstår.

Studerandenas önskemål om lärarens språkbruk motsvarar relativt mycket verkligheten. I enkätsvaren anser flera studerande att lärarens nuvarande användning av svenska och finska är lämplig. De påpekade också att läraren använder svenska i början och i slutet av lektionerna samt att läraren alltid undervisar grammatik på finska. Studerandenas önskemål och lärarnas språkbruk skiljer sig främst i att studerandena önskar att läraren oftare ska översätta det som hen har sagt till finska.

3.3.2 Hantering av förståelseproblem

Studerandena diskuterade i fokusgruppsintervjuerna hur läraren kan underlätta förståelsen för studerandena. En stor del av studerandena var av den åsikten att läraren kan använda svenska nästan i alla situationer på lektionerna, men de önskar att läraren samtidigt också ska försäkra sig om att alla har förstått vad som sagts. De nämnde även att de önskar att

läraren ska tala långsammare och översätta det som sagts till finska. Några studerande önskar även att läraren ska skriva nya, svåra eller längre ord på tavlan. Ett par studerande berättade även att de önskar att läraren ska använda mindre svenska därför att de anser att det är svårt att förstå vad läraren säger på svenska.

Studerandena diskuterade hur läraren kan uppmuntra studerandena att använda svenska. De nämnde till exempel att de önskar att läraren ska undervisa i mer praktisk svenska och berätta om olika minnesregler som underlättar inlärningsprocessen. Studerandena är av den åsikten att de inte har tillräckligt bra kunskaper i svenska för att kunna använda språket utanför klassrummet, vilket även påverkar deras intresse att använda svenska. Flera studerande berättade att den nuvarande undervisningen är relativt ensidig. De anser att motivationen att använda svenska kan öka om läraren använder mera varierande arbetssätt på lektionerna. Studerandena önskar också att de ska få fler möjligheter att använda svenska i olika situationer.

3.4 Studerandenas språkbruk

3.4.1 Studerandenas användning av svenska

I enkätsvaren kommer det fram att majoriteten av studerandena anser att de främst använder svenska med andra studerande. Till och med 78 % anser att de använder svenska med andra studerande, medan endast 34 % anser att de använder svenska med läraren. Nästan alla studerande som använder svenska med läraren använder svenska också med andra studerande. Därutöver anser 7 % att de inte använder svenska med någon på lektionerna och 17 % att de använder svenska i någon annan situation på lektionerna (t.ex. när de går igenom hemuppgifter eller gör olika uppgifter). Några studerande berättar också att de använder svenska när läraren kräver att de ska använda svenska.

I fokusgruppsintervjuerna konstaterade studerandena att de använder relativt lite svenska på lektionerna. Det är ändå tämligen individuellt hur mycket studerandena använder svenska på lektionerna. Studerandena nämnde oftast att de använder svenska i muntliga paruppgifter och när läraren kräver att de ska använda svenska. De använder även svenska vanligtvis när de gör andra uppgifter. Studerandena berättade också att de försöker använda svenska om läraren ställer frågor på svenska, men att de inte alltid har tillräckligt bra språkkunskaper för att svara på svenska. Studerandena ställer frågor till läraren endast på finska.

3.4.2 Faktorer som påverkar språkbruket

I enkätsvaren kommer det fram att studerandena är relativt jämnt fördelade då det gäller frågan om lärarens språkbruk påverkar studerandenas eget språkbruk. Ungefär hälften (29 av 59 studerande) är av den åsikten att lärarens språkbruk påverkar studerandenas eget

språkbruk och andra hälften (28 av 59 studerande) anser att lärarens språkbruk inte påverkar deras eget språkbruk. Studerandena som använder svenska med endast läraren eller med läraren och andra studerande berättar oftast att de anser att lärarens språkbruk påverkar deras språkbruk. Studerandena som använder svenska endast med andra studerande eller i andra situationer är inte lika eniga i frågan om lärarens språkbruk påverkar deras språkbruk.

I fokusgruppsintervjuerna berättade största delen av studerandena att lärarens språkbruk påverkar deras språkbruk, då de alltid försöker använda svenska när läraren använder svenska. Några studerande berättade även att de inte använder svenska även om läraren använder svenska på grund av att de inte har tillräckligt bra kunskaper i svenska. Studerandena berättade att de använder finska alltid när läraren använder finska.

Läraren kan försöka uppmuntra studerandena att använda svenska på flera sätt. Även om 67 % av studerandena som svarat på enkätfrågan om lärarens uppmuntran är av den åsikten att läraren uppmuntrar studerandena att använda svenska, kommer det samtidigt fram i enkätsvaren att studerandena inte har en klar uppfattning om hur läraren uppmuntrar studerandena att använda svenska. Flera studerande berättar att läraren inte direkt uppmuntrar studerandena att använda svenska på lektionerna. Studerandena anser att det vanligaste sättet som läraren använder är att läraren själv använder svenska och ställer frågor till studerandena på svenska. De nämner även att läraren ofta ber studerandena att säga samma sak på svenska om de använder finska. Andra sätt som läraren använder för att uppmuntra studerandena att använda svenska är att läraren korrigerar studerandenas fel, berättar hur svenska kan användas i vardagssituationer och ger positiv feedback när studerandena använder svenska.

Studerandena diskuterade även i fokusgrupperna hur läraren uppmuntrar studerandena att använda svenska. De berättade att läraren uppmuntrar dem relativt lite att använda svenska. De berättade att läraren gör det främst genom att själv använda svenska. Läraren ger dessutom positiv feedback när studerandena använder svenska och visar ibland autentiskt material (t.ex. svenskspråkiga nyheter).

Under de observerade lektionerna förekom det några situationer då läraren uppmuntrade studerandena att använda svenska. Positiv feedback var det vanligaste och tydligaste sättet som båda lärarna använde för att uppmuntra studerandena att använda svenska på lektionerna. Lärarna ställde också frågor till studerandena på svenska och bad ibland studerandena att svara på svenska när de använde finska. Läraren A presenterade autentiskt material när hen visade svenskspråkiga nyheter för studerandena. Läraren försökte även direkt uppmuntra studerandena att använda svenska och att vara aktivare på lektionerna. Läraren B hade en lista där hen skrev upp studerandena som svarade och var aktiva när gruppen gick igenom uppgifter.

I fokusgrupperna kom det fram att studerandenas språkbruk inte endast påverkas av lärarens språkbruk eller uppmuntran att använda svenska, utan också andra faktorer påverkar. Studerandena nämnde att även eget intresse och språkkunskaperna påverkar språkbruket. De

berättade också att det är främst kunskaperna i svenska som påverkar deras språkbruk. Även om studerandena ofta försöker använda svenska när läraren använder svenska, anser de att de inte alltid har tillräckligt bra kunskaper för att uttrycka allt de vill.

3.5 Jämförelse med tidigare forskning

I språkundervisningen är språket inte endast verktyget utan också målet för undervisningen. Språkvalet diskuteras ändå sällan, snarare är det något som oftast tas för givet. Språkvalet har således vanligtvis lämnats till lärarna, vilket också eventuellt leder till att det förekommer en stor variation mellan lärarnas språkbruk.

Studerandena i min undersökning anser att lärarens språkbruk varierar. Läraren A använder mera svenska än läraren B, vilket också avspeglas i studerandenas svar. Resultaten i min studie ligger i linje med tidigare forskning. Bland annat har Green-Vänttinen m.fl. (2010:64), Hyytiäinen (2017:166–167) och Duff och Polio (1990:156) kommit fram till att lärarnas språkbruk varierar. Det förekommer en tydlig skillnad mellan lärarnas språkbruk i min undersökning, men största delen av studerandena är ändå av den åsikten att läraren använder lagom mycket svenska. Även här ligger resultaten i min studie i linje med tidigare forskning. Exempelvis har Duff och Polio (1990:157–158) noterat att majoriteten av studerandena i deras undersökning föredrar lärarens nuvarande användning av målspråket, oberoende av hur mycket läraren använder målspråket på lektionerna. Forskarna konstaterar att studerandena inte blir besvärade om läraren använder främst målspråket på lektionerna. (Duff & Polio 1990:158.)

Att studerandena är nöjda kan bero på olika faktorer. Studerandena kan vara vana vid hur läraren använder språk och vet inte om något annat. Det är också möjligt att studerandena inte har reflekterat över lärarens språkbruk och därför inte har en stark uppfattning om lärarens språkbruk. I min undersökning menade flera av studerandena i fokusgrupperna att de inte önskar att läraren ska använda mera svenska på lektionerna på grund av att de anser att detta skulle orsaka problem med förståelsen. Studerandena berättade att de anser att läraren kan använda mera svenska om hen anpassar språket bättre till studerandenas kunskapsnivå. En del studerande önskar även att läraren ska använda mera svenska så att de blir vana vid att höra svenska.

Studerandena i min undersökning anser att läraren använder svenska i rutinmässiga situationer, medan hen använder finska i samband med längre instruktioner, när hen undervisar i grammatik, vid genomgång av hemuppgifter och om förståelseproblem uppstår. Motsvarande resultat om lärarens språk användning har kommit fram i tidigare forskning (se t.ex. Hyytiäinen 2017; Aberdeen 2015; Levine 2003; Kim & Elder 2008; Bruen & Kelly 2014). Läraren använder målspråket i rutinmässiga situationer och byter till studerandenas modersmål när innehållet är mera komplicerat eller oväntat (Hyytiäinen 2017:166). Studerandena anser att läraren ska använda studerandenas modersmål när läraren undervisar något nytt eller komplext, undervisar i grammatik, berättar om kommande prov och ger

instruktioner. Studerandena uttrycker även en önskan om att läraren oftare ska översätta innehållet till studerandenas modersmål. (Bruen & Kelly 2014:7, 10.) Om läraren använder målspråket begränsat eller endast i rutinmässiga situationer, är det möjligt att studerandena inte får möjligheten att höra språket i vissa kommunikationssituationer (se 2.2).

Det verkar vara en självklarhet för studerandena och lärarna att grammatik ska undervisas på modersmålet. Den här synpunkten är tydlig bland studerandena som deltagit i min undersökning och även tidigare forskning bekräftar den här synpunkten (se 1.3 och 2.2). Läraren undervisar i grammatik nästan alltid på studerandenas modersmål (se t.ex. Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010:64; Polio & Duff 1994:317, Aberdeen 2015:6 & Hyytiäinen 2017:166). Lärarna motiverar detta bland annat med att studerandena inte kommer att lära sig språket om de inte förstår innehållet i det som sägs, det vill säga lärarna anser att studerandena kan ha svårigheter med att förstå grammatiska regler på målspråket (Bruen & Kelly 2014:7).

Studerandena i min undersökning menar att en kombination av studerandenas modersmål och målspråket behövs. De anser att läraren kan använda studerandenas modersmål för att tydliggöra något, medan lärarens användning av målspråket ger studerandena möjligheten att bli vana vid språket. Om läraren använder endast målspråket på lektionerna har en del av studerandena svårigheter att förstå allt som läraren säger. Motsvarande uppfattningar har också kommit fram i tidigare forskning (se t.ex. Bruen & Kelly 2014:7–8). Studerandena i min undersökning är av den åsikten att problem med förståelsen uppstår oftast på grund av att läraren använder svåra eller främmande ord, talar för snabbt och att studerandena inte är vana vid att höra svenska. Enligt studerandena underlättar läraren förståelsen främst genom att översätta eller upprepa. Hyytiäinen (2017:166) konstaterar att läraren använder både svenska och finska oftast i sådana sammanhang där läraren först säger något på svenska och sedan upprepar innehållet på finska, det vill säga läraren använder båda språken när hen översätter det som sagts till finska.

Studerandena i min undersökning berättade att de använder relativt lite svenska på lektionerna. Det förekommer ändå en stor variation i studerandenas språkbruk. Studerandena använder svenska oftast med andra studerande när de gör muntliga paruppgifter. De försöker även svara på svenska om läraren ställer frågor på svenska. Studerandenas språkbruk påverkas av lärarens språkbruk, eget intresse, kunskapsnivå i språket och lärarens uppmuntran.

Studerandena i fokusgruppsintervjuerna berättade att de önskar att läraren ska anpassa språket bättre till studerandenas kunskapsnivå. Studerandena diskuterade även att de inte har tillräckligt bra kunskaper i svenska för att kunna använda språket utanför klassrummet eller för att uttrycka allt de vill. De upplever att svenska språket som förekommer i klassrummet inte är autentiskt, vilket även påverkar deras intresse att använda svenska.

Detta tyder på att målspråket inte har den roll i undervisningen som det borde ha. Studerandena ska uppleva att målspråket inte endast är något som förekommer i

klassrummet, utan att det också är ett kommunikationsmedel med andra människor. Studerandena borde därmed ha en aktiv roll i undervisningen och få rikligt med möjligheter att använda målspråket på ett autentiskt sätt. Läraren måste också känna sina studerande, vara medveten om studerandenas förutsättningar och anpassa målspråksanvändningen enligt studerandenas kunskapsnivå. (Ericsson 1989:75, 142; Järvinen 2014b:111; Kansanen 2004:34; se också avsnitt 2.1.1 och 2.1.2.)

4 Sammanfattning och diskussion

Syftet med min avhandling har varit att ta reda på vad studerande anser om målspråksanvändningen på svensklektioner. Jag har undersökt både i vilka situationer studerande anser att läraren använder svenska respektive finska på lektioner samt i vilka situationer studerande önskar att läraren ska använda svenska respektive finska på lektioner. Jag har dessutom undersökt i vilka situationer läraren använder svenska respektive finska för att kunna jämföra om lärarens språkbruk motsvarar studerandenas uppfattningar. Mitt fokus har således varit att ta reda på studerandes uppfattningar om temat.

I teoridelen har jag presenterat ramarna för språkundervisningen och språket i språkklassrummet. Jag har beskrivit den didaktiska triangeln som ofta används för att beskriva undervisningens grundläggande delar, det vill säga lärare, studerande och innehåll. Jag har tagit upp att lärarens roll har ändrats från informationsöverförare till uppmuntrare och hjälpare och att studerandenas roll har ändrats från att passivt ta emot information till att vara en aktiv del av undervisningen och inläringen. Jag har dessutom tagit upp olika faktorer som påverkar undervisningen. Dessa faktorer kan delas in i lärarelaterade faktorer (t.ex. lärarens roll, lärarens ämneskunskaper samt syn på språket och undervisningen), studeranderelaterade faktorer (t.ex. studerandenas roll, studerandenas motivation, inlärningsstil, färdigheter och kunskaper) och kontextrelaterade faktorer (t.ex. inlärningsmiljö, tidsfaktorer och atmosfär).

Jag har samlat in mitt material med hjälp av en enkät, fokusgruppsintervju och observation. Två gymnasistgrupper och deras lärare har deltagit i undersökningen. Dessa gymnasistgrupper är från två olika gymnasier i Birkaland. Jag har observerat lärarnas språkbruk sammanlagt på sex lektioner (dvs. tre lektioner per lärare). Som hjälpmedel för observationen har jag haft ett observationsschema. Jag har dessutom kompletterat observationsschemat med anteckningar. Studerandena i båda grupperna har efter den sista observerade lektionen svarat på en enkät om lärarens språkbruk, studerandenas önskemål och studerandenas språkbruk. Sammanlagt 59 studerande har svarat på enkäten. En del av studerandena som har svarat på enkäten har senare deltagit i en fokusgruppsintervju för att diskutera noggrannare en del av enkätfrågorna. Två fokusgruppsintervjuer har ordnats och sex studerande från båda grupperna har deltagit i en fokusgruppsintervju.

Jag har analyserat materialet främst kvalitativt, men också vissa kvantitativa drag förekommer. Jag har läst igenom materialet flera gånger för att få fram likheter och olikheter i studerandenas svar och därefter har jag med hjälp av innehållsanalys kategoriserat materialet i huvudkategorierna *Lärarens språkbruk*, *Studerandenas önskemål* och *Studerandenas språkbruk*. Dessa huvudkategorier har vidare indelats i underkategorier. Kategorierna har utgjort strukturen för min analys. I kategorierna har jag behandlat olika teman som framgår av studerandenas svar (se figur 3).

Utifrån resultaten anser jag att jag har fått svar på mina forskningsfrågor (se avdelning 1.1). Svaret på den första forskningsfrågan angående studerandenas uppfattningar om lärarens språkbruk är att studerandena anser att läraren använder svenska i rutinmässiga situationer (t.ex. hälsningsfraser och enkla instruktioner) och finska när innehållet är mera komplext (t.ex. vid grammatikundervisning) eller om någon inte förstår det som läraren har sagt. Det finns dock skillnader mellan grupperna och lärarna i min undersökning. Den största skillnaden mellan grupp A och grupp B samt läraren A och läraren B förekommer i språkfördelningen, det vill säga läraren A använder mera svenska än läraren B. Detta avspeglas även i studerandenas uppfattningar: studerandena i grupp A anser att läraren använder mest svenska på lektionerna, medan studerandena i grupp B menar att läraren använder lika mycket svenska och finska. Största delen av studerandena i båda grupperna anser ändå att läraren använder lagom mycket svenska.

Den andra forskningsfrågan om studerandenas önskemål kan kortfattat besvaras genom att konstatera att studerandenas önskemål motsvarar relativt mycket lärarens språkbruk. Det är intressant att se att majoriteten av studerandena anser att läraren använder lagom mycket målspråket oberoende av hur mycket läraren använder målspråket. Duff och Polio (1990:157–158) har fått liknande resultat och konstaterar att studerandena inte blir besvärade även om läraren främst använder målspråket. Detta talar för att läraren kan använda målspråket på lektionerna utan att det hindrar studerandenas möjligheter att följa undervisningen.

Att studerandena är relativt nöjda och inte önskar att läraren använder mer svenska kan hänga ihop med att största delen av studerandena inte förstår allt som läraren säger på svenska. Studerandena har svårigheter främst på grund av att läraren använder svåra eller främmande ord och att läraren talar för snabbt. Dessutom har studerandena förståelseproblem därför att de inte är vana vid att höra svenska. Läraren underlättar förståelsen främst genom att översätta och upprepa. Studerandena önskar att läraren oftare ska översätta det som hen säger till finska och att läraren ska anpassa språket bättre till studerandenas kunskapsnivå. Studerandenas önskemål om översättningar är det som tydligast skiljer sig från lärarens språkbruk.

Samtidigt som studerandena är nöjda med lärarens språkbruk anser de dock att det är bra om läraren ofta använder svenska på lektionerna. Flera studerande önskar att läraren ska använda svenska så att studerandena blir vana vid att höra svenska. De anser att läraren ska använda finska när det är viktigt att alla förstår innehållet.

Det verkar som om studerandena själva använder relativt lite svenska på lektionerna. Majoriteten av studerandena berättar att de använder svenska främst med andra studerande i muntliga paruppgifter. Det förekommer ändå en stor variation mellan studerandena. Studerandenas språkbruk påverkas av flera olika faktorer, av vilka några är eget intresse, kunskapsnivå i språket, lärarens språkbruk och uppmuntran. Läraren uppmuntrar studerandena att använda svenska genom att själv använda svenska och genom att ställa frågor till studerandena på svenska. Enligt studerandena kan läraren uppmuntra studerandena att använda svenska genom att undervisa i praktisk svenska och genom att introducera olika minnesregler.

Svaret på den tredje forskningsfrågan angående lärarens verkliga språkbruk är att resultaten visar att studerandenas uppfattningar oftast motsvarar lärarens språkbruk. Läraren använder svenska främst i rutinmässiga situationer, till exempel när läraren börjar eller slutar lektionen samt när hen ger korta instruktioner. Dessa är situationer där läraren kan uttrycka sig kort och med bekanta fraser. Läraren byter till finska oftast när längre instruktioner behövs, när hen undervisar grammatik och om det uppstår problem med förståelsen. Resultaten visar att studerandena gör relativt noggranna iakttagelser om lärarens språkbruk och att de därmed är medvetna om språkbruket.

Avhandlingens resultat klargör hurdana uppfattningar studerandena har om lärarens språkbruk. Resultaten belyser även studerandenas önskemål om lärarens språkbruk. Dessa resultat är nyttiga för språklärare och blivande språklärare som kan dra nytta av studerandenas uppfattningar och önskemål när de planerar undervisningen. Studerandena kan uppleva undervisningen som meningsfullare om de får påverka undervisningen, och därför anser jag att det är viktigt att studerandenas önskemål beaktas i undervisningen. Språkvalet verkar också vara något som oftast inte diskuteras. Detta kan vara en orsak till att lärarnas språkbruk varierar så mycket. Jag anser att avhandlingen kan hjälpa språklärare och blivande språklärare med att bli mera medvetna om språkvalet.

Med tanke på syftet har mitt material varit tillräckligt omfattande. Fokusgruppsintervjuerna och observationerna kompletterar enkäten. Jag har valt att ha både öppna frågor och frågor med färdiga svarsalternativ i enkäten. En del studerande har lämnat öppna frågor obesvarade och dessutom har studerandena ofta besvarat de öppna frågorna kortfattat. Jag anser ändå att jag har lyckats med att komplettera enkätens brister med det materialet som jag har fått i fokusgruppsintervjuerna. Det är ändå möjligt att studerandena har tolkat frågorna eller svarsalternativen på olika sätt. Enkäten och observationsschemat har testats på förhand för att öka deras tillförlitlighet. Även analysmetoden fungerade bra för att få fram det relevanta ur materialet (se avdelning 3.1).

Studerandenas uppfattningar om lärarens språkbruk är ett mångfacetterat tema som behöver undersökas mera. De resultat som jag har fått i min undersökning kan inte generaliseras på grund av att materialet inte är så omfattande. Studerandenas uppfattningar skulle kunna undersökas vidare med ett större antal informanter eller till exempel i olika skolstadier. Man

skulle även kunna undersöka om det förekommer skillnader i studerandenas uppfattningar mellan olika skolstadier, mellan gymnasister och studerande i yrkesskolor eller mellan studerande och lärare. Man skulle också kunna undersöka hur lärarens språkval påverkar studerandenas motivation och inläring genom att jämföra två homogena grupper. I den ena gruppen kunde läraren använda endast målspråket svenska, medan den andra läraren kunde använda studerandenas modersmål finska som undervisningsspråk. Forskningen om målspråksanvändningen har hittills främst fokuserats på läraren och lärarens språkbruk och därför behövs det mera forskning om studerandenas synpunkter.

Referenser

- Aberdeen, Helen 2015: A longitudinal comparative study of the use of target language in the MFL classroom by native and non-native student teachers. *The Language Learning Journal*, 1–16. Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2015.1083607>>
- Abrahamsson, Niclas 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvehus, Johan 2013: *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Brown, H. Douglas 2007: *Principles of Language Learning and Teaching*. (5 uppl.) White Plains, NY: Pearson Education.
- Bruen, Jennifer & Niamh, Kelly 2014: Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 1–14. Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>>
- Börestam, Ulla, & Huss, Leena 2001: *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Crichton, Hazel 2009: 'Value added' modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *The Language Learning Journal*, 37 (1), 19–34. Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/09571730902717562>>
- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute 2010: Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. I: Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja, & Smit, Ute (red.) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 1–19.
- Duff, Patricia & Polio, Charlene 1990: How Much Foreign Language Is There in the Foreign Classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2). S. 154–166. Tillgänglig: <<https://psycnet.apa.org/record/1990-32048-001>>
- Dörnyei, Zoltán 2001: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, Eie 1989: *Undervisa i språk: Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- FörfS 1998/628: *Lag om grundläggande utbildning*. (18.05.2017) <<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4>>
- FörfS 1998/629: *Gymnasielag*. (18.05.2017) <<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980629#L3P6>>

- Green-Vänttinen, Maria; Korkman, Christina & Lehti-Eklund, Hanna 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/30083>>
- Hentunen, Anna-Inkeri 2004: *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hyytiäinen, Johanna 2017: *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion: Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor*. (Doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/176701/Anvisnin.pdf?sequence=1>>
- Håkansson, Gisela 1987: *Teacher Talk: How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. (Doktorsavhandling). Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund, 20. Lund: Lund University Press.
- Järvinen, Heini-Marja 2014a: Katsaus kielenoppimisen teorioihin. I: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (red.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 68–88.
- Järvinen, Heini-Marja 2014b: Kielen opettamisen menetelmiä. I: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (red.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 89–113.
- Kansanen, Pertti 2004: *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kim, Sun Hee Ok & Elder, Catherine 2008: Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (2). S. 167–185. Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/07908310802287574>>
- Levine, Glenn 2003: Student and Instructor Beliefs about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87 (3). S. 343–364.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina 2006: *How Languages are Learned*. (3 uppl.) Oxford: Oxford University Press.
- Paalasmaa, Jarno 2014: *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Polio, Charlene & Duff, Patricia 1994: Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3). S. 313–326. Tillgänglig: <<https://psycnet.apa.org/record/1995-15192-001>>
- Rauste-von Wright, Maijaliisa; von Wright, Johan, & Soini, Tiina 2003: *Oppiminen ja koulutus*. (9 uppl.) Helsinki: WSOY.
- Stoltz, Joakim 2011 : *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. (Doktorsavhandling). Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:424694/FULLTEXT01>
- Tornberg, Ulrika 2005: *Språkdiraktik*. (3 uppl.) Stockholm: Gleerups.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. (15.04.2017)

<http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf>

Utbildningsstyrelsen 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. (15.04.2017) <http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf>

Valli, Raine 2015: *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Bilaga 1

Kyselylomake

Ympyröi mielestäsi sopivin vastaus tai kirjoita vastaus sille merkitylle kohdalle. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Taustatiedot

1. Sukupuoli:

- a) tyttö b) poika

2. Ikä: _____ vuotta

3. Äidinkieli:

- a) suomi b) ruotsi c) jokin muu, mikä? _____

4. Viimeisin ruotsin arvosanasi todistuksessa: _____

5. Millä luokalla olet aloittanut ruotsin opiskelun? _____

Opettajan kielenkäyttö ruotsin oppitunneilla

6. Mitä kieltä opettajasi käyttää enimmäkseen ruotsin oppitunneilla?

- a) ruotsia b) suomea c) yhtä paljon ruotsia ja suomea

7. Käyttääkö opettajasi ruotsia oppitunneilla mielestäsi:

- a) liian vähän b) vähän c) sopivasti d) paljon e) liian paljon

Perustele vastauksesi: _____

8. Ymmärrätkö kaiken mitä opettajasi sanoo ruotsiksi?

- a) kyllä b) en

9. Mikä vaikeuttaa kielen ymmärtämistä? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) nopea puhetahti b) vaikeat tai vieraat sanat c) ääntäminen
d) en ole tottunut kuulemaan ruotsia e) ei mikään f) jokin muu, mikä?

10. Miten opettajasi helpottaa kielen ymmärtämistä? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- a) kehonkielellä tai eleillä b) toistamalla c) sanomalla asian toisin d) kirjoittamalla
e) piirtämällä f) kääntämällä suomeksi g) opettaja ei helpota kielen ymmärtämistä
h) jotenkin muuten, miten?

11. Missä tilanteissa opettajasi käyttää

a) ruotsia?

b) suomea?

12. Missä tilanteissa ja miksi haluaisit, että opettajasi käyttäisi

a) ruotsia?

b) suomea?

Kielenkäyttösi ruotsin oppitunneilla

13. Vaikuttaako opettajan kielenkäyttö omaan kielenkäyttöösi?

a) kyllä b) ei

14. Missä tilanteissa käytät ruotsia ruotsin oppitunneilla? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a) opettajan kanssa b) muiden opiskelijoiden kanssa
c) en käytä ruotsia ruotsin oppitunneilla d) jossain muussa tilanteessa, missä?

15. Kannustaako opettajasi sinua käyttämään ruotsia?

a) kyllä b) ei

16. Jos vastasit kyllä, niin miten opettajasi kannustaa sinua käyttämään ruotsia?

Kiitos vastauksistasi!

”Det är svårt men intressant”

Elevernas motivation för och attityder till svenska språket i en finsk högstadieskola

Jenni Tammela

1 Inledning

Finland har enligt grundlagen två nationalspråk. Båda två – finskan och svenskan – är ändå inte bara officiella språk utan också så kallade kulturspråk, som utgör en viktig del av det finländska samhället, den nationella identiteten och landets kultur. Dessutom fungerar svenskan som bro mellan Finland och Sverige samt de andra nordiska länderna. (Utbildningsstyrelsen 2011:4.)

Lagen om grundläggande utbildning stadgar att svenskan som det andra inhemska språket är ett obligatoriskt läroämne för elever som har finska som sitt modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2010:2.) I augusti 2016 trädde i kraft en ny läroplan som bar med sig några förändringar när det gäller svenskundervisningen i den grundläggande utbildningen. Av de sex årsvekotimmarna som eleverna lärde sig svenska på högstadiet ska två årsvekotimmar i svenska undervisas för eleverna i årskurs sex, vilket betyder att svenska har blivit ett obligatoriskt läroämne också på lågstadierna. (Finlex 2012:6.)

Enligt Eero Mustila (1990) har en av de största utmaningarna redan på 1990-talet varit att motivera eleverna när det gäller svenskundervisningen. Under 20 år som lärare har han lagt märke till några centrala problem när det gäller svenskundervisningen. För det första konstaterar Mustila att studenterna har en svag motivation och för det andra att studenterna inte intresserar sig för att lära sig svenska. Dessutom har studenterna ofta en likgiltig eller till och med negativ inställning till svenskspråkiga personer och själva svenska språket. (Mustila 1990:1.)

De ovannämnda observationerna intresserar mig därför att jag själv har gjort likadana iakttagelser. Inte sällan har jag stött på kommentarer och förvarningar om ungdomarnas dåliga motivation för och attityd till svenskan när jag har nämnt att jag ska bli lärare i svenska språket. Detta väckte mitt intresse och därför bestämde jag mig för att börja ta reda på temat i fråga. I den här undersökningen tar jag reda på elevernas motivation att lära sig svenska samt deras attityder till inlärningen av svenska, till svenska språket och till personer som har svenska som sitt modersmål samt till Sverige genom att utföra intervjuer i en finsk högstadieskola. Det är viktigt att lyssna på eleverna och ta reda på vad de verkligen tänker, för deras upplevelser berättar vad som fungerar i undervisningen och vad som inte gör det. Att kartlägga elevernas attityder och motivation är viktigt därför att på basis av forskningsdata är det möjligt att utveckla svenskundervisningen mot bättre riktning.

1.1 Syfte

Syftet med denna artikel är att redogöra för högstadieelevernas motivation för och attityder till svenska språket. För det första vill jag med hjälp av min undersökning belysa hur finskspråkiga högstadieelever förhåller sig till inläringen av svenska samt till svenska språket, svenskspråkiga¹ och Sverige. Jag tar reda på vilka föreställningar, uppfattningar och kunskaper eleverna har om de ovannämnda temana. För det andra vill jag ta reda på elevernas motivation när det gäller inläringen av svenska språket. För det tredje intresserar jag mig för vad som har påverkat elevernas attityder och motivation och på vilket sätt. Min undersökning koncentrerar sig på de enskilda informanternas åsikter, tankar och upplevelser. Undersökningsfrågorna är följande:

1. Hurdana är elevernas attityder till inläringen av svenska samt till svenska språket, svenskspråkiga och Sverige?
2. Hurdan är elevernas motivation när det gäller inläringen av svenska språket?
3. Vilka faktorer har haft påverkan på elevernas attityder och motivation och på vilket sätt?

1.2 Tidigare forskning

Attitydernas och motivationens påverkan på språkinläring har intresserat såväl finländska som utländska forskare. En liten grupp forskare från McGill University och University of Western Ontario utvecklade under över 12 undersökningsår på 1970-talet en grund för den sociopsykologiska teorin om attitydernas och motivationens påverkan på andra- eller främmandespråkinläring (se Gardner & Lambert 1972). Kyösti Julkunen och Helen Borzova (1997) har undersökt finska och karelska grundskoleelevernas samt gymnasisternas motivation att lära sig engelska i Joensuu och i Petroskoj och sedan jämfört resultaten mellan de två städerna. Enikő Marton och László Vincze (2011) skriver i sin artikel *Finns det en orsak till oviljan att lära sig svenska?* om motivationen i andraspråksinläringen i Nyland (Finland) och Sydtyrolen (Italien).

När det gäller undersökningar om motivationen för och attityder till inläringen av speciellt svenska språket i Finland, har bland annat Mustila (1990) undersökt finska gymnasieelevers motivation och intresse för samt attityder till svenska. Kaija Kärkkäinen, Satu Palola, och Minna Tiainen (1993) har tagit reda på grundskoleelevernas attityder till svenska och Kärkkäinen (1993) har också undersökt grundskoleelevernas svenskkännedom och attityder till inläringen av svenska. Verket som Ritva Kantelinen och Sinikka Kettunen (2004) har redigerat koncentrerar sig inte bara på elevernas motivation för inläring av svenska i

¹ Begreppet *svenskspråkig* omfattar i denna artikel både svenskar och finlandssvenskar. *Norstedts svenska ordbok* (2004) definierar begreppet *finlandssvensk* på följande sätt: ”person som härstammar från Finland och har svenska som första språk”.

grundskolan och gymnasiet utan också i yrkesutbildning. Man har inte heller glömt högskolorna. Tiina Knight (2013) redogör i sin pro gradu-avhandling för studenternas motivation att lära sig svenska vid Tammerfors universitet. Även andra pro gradu-avhandlingar, bland annat Jenni Sulkakoskis (2015) och Katja Lempiäinen (2009) avhandlingar, behandlar temat attityder och motivation.

1.3 Material och metod

För att ta reda på elevernas attityder och motivation har jag utfört personliga intervjuer med sammanlagt sex (6) högstadiel elever i en finskspråkig skola, varav fyra (4) är flickor och två (2) är pojkar.² Från varje årskurs (7–9) har jag intervjuat två (2) elever. Intervjuerna, som tog från 20 till 30 minuter, utfördes under elevernas svensklektioner. Informanternas ålder varierar så att de yngsta informanterna är 13 år gamla, medan de äldsta är 15 år gamla. Alla informanter lär sig svenska som så kallat B1-språk (medellång lärokurs) och går i en och samma skola. Informanterna tog del i intervjuerna frivilligt. Om det fanns flera frivilliga i en viss årskurs, gjordes valet av den slutliga informanten genom att lotta. Valet att använda just högstadiel elever som informanter gjorde jag på grund av att temat är aktuellt och bekant för dem.

Intervjuerna spelades in med samtycke av informanterna och transkriberades sedan efteråt i skriftlig form. Jag valde att utföra transkriberingsprocessen så att jag koncentrerade mig bara på det väsentliga och inte transkriberade intervjuerna i sin helhet. Det lönar sig också att påpeka att alla intervjuer gjordes på finska, men jag har för denna artikel översatt elevernas utsagor till svenska. När det gäller mina översättningar har jag försökt vara så trogen mot elevens egna ord som möjligt. För tydlighetens skull har jag strukit till exempel några utfyllnadsord samt upprepningar. För att skydda informanternas identitet använder jag i denna artikel följande påhittade namn för att syfta på mina sex informanter: *Jasmin*, *Jemina*, *Lilli*, *Sakari*, *Silja* och *Tuomas*.

Jag utförde så kallade temaintervjuer, som enligt Tuomi och Sarajärvi (2002:77) är intervjuer, som utförs med hjälp av olika teman, som intervjuaren har bestämt på förhand och som hen sedan under intervjun preciserar med hjälp av olika tillägsfrågor. Jag konstruerade min intervjustomme utgående från tidigare forskning (se avdelning 1.1 och kapitel 3). Under intervjuerna diskuterades följande teman: *Sverige, svenska språket, svenskspråkiga, inläringen av svenska, svenskundervisning, läraren och undervisningsgruppen*. Metodologiskt sett fäster temaintervjun vikt vid människornas tolkningar och de betydelser som individer ger olika slags fenomen samt vid det, hur dessa betydelser uppstår som ett resultat av växelverkan (Hirsjärvi & Hurme 2011:48).

² Under intervjuerna kom det fram att en av mina informanter har ett annat modersmål än finska. Hen är ändå inte svenskspråkig.

För att analysera mitt material använde jag *innehållsanalys* som metod. Innehållsanalys är enligt Jouni Tuomi och Anneli Sarajärvi (2002:93) en grundläggande analysmetod, som kan tillämpas i all kvalitativ forskning för att analysera innehållet av olika skriftliga, auditiva eller visuella källor. Innehållsanalys utförs genom att kategorisera, tematisera eller typindela de insamlade data, som slutligen presenteras i form av en sammanfattning, där man har samlat in allt som är väsentligt (Tuomi & Sarajärvi 2002:94–95). Efter att ha transkriberat de utförda intervjuerna, började jag systematiskt gå igenom informanternas svar genom att understryka meningsbärande ord, uttryck och meningar för att kunna identifiera likheter och olikheter. Efter detta jämförde jag svaren med tidigare forskningsresultat.

2 Den obligatoriska svenskan i Finland

Enligt Erik Geber (2010:9) har undervisningen i det andra inhemska språket i Finland långa och sega rötter. Svenskan var det dominerande bildningsspråket ända fram till sekelskiftet 1900 och i förtrycksperiodens slutskede – vid sidan av ryskan – det officiella språket (Geber 2010:9). Ett obligatoriskt läroämne blev svenskan i de finska läroverken år 1872 (Geber 2010:63). På 1930-talet, bland annat i samband med några riksdagsmotioner samt partiprogram och den så kallade *Mantere-kommittén*, vars huvuduppgift var att revidera läroverkens läroplaner samt undersöka folkskolans funktion som grundläggande utbildning, gjordes det vissa framställningar om att svenskan skulle utgå eller bli ett valfritt läroämne i de finska läroverken. Efter detta lade man inte särskilt märke till undervisningen av svenskan i de finskspråkiga skolorna förrän man på 1950-talet började diskutera frågan i relation till förnyelser i undervisningen och studentexamen. (Geber 2010:13.) I folkskolor började man planera och testa den valfria undervisningen av det andra inhemska språket och ett främmande språk först efter det andra världskriget. Åtminstone ett av dessa två språk blev ett obligatoriskt läroämne enligt den förnyade folkskolelagen från år 1964. (Geber 2010:65.)

År 1963, när riksdagen hade beslutit om grundskolereformen, började man igen diskutera de två möjliga obligatoriska språken, men idén om ett obligatoriskt främmande språk hade då vunnit mer bifall speciellt bland beslutfattare i skolstyrelsen. Riksdagen började behandla frågan för första gången i april 1968, när regeringen hade bytts ut på grund av presidentvalet och man hade valt Johannes Virolainen, undervisningsminister från centerpartiet som var inriktad på nordiskt samarbete. Dessutom hade det uppstått mycket diskussion om språkundervisning och ställningen av svenska språket i olika tidningar. Det fanns både svenskspråkiga och finskspråkiga intellektuella som försvarade språkprogrammen i de gamla läroverken där man studerade två språk som obligatoriska läroämnena, varav det ena alltid var det andra inhemska språket. Man vädjade till Finlands tvåspråkighet och samarbete med de andra nordiska länderna. Speciellt centerpartiet försvarade jämlika utbildningsmöjligheter. Man ville nämligen sätta grundläggande kunskaper i svenska som krav på behörighet när man ville söka studieplats från gymnasium eller vissa yrkesläroverk och högskolor. (Geber 2010:65.)

Enligt riksdagens beslut, som baserade sig på både kulturpolitiska och jämställdhetsfrågor, formades år 1968 ett program för två obligatoriska språk. Enligt programmet studerades det i finskspråkiga skolor engelska eller i vissa fall ett annat främmande språk som huvudsakligt A-språk från grundskolans årskurs 3, och det obligatoriska B-språket svenskan från årskurs 7. År 1990 togs språkprogrammet och svenska språkets ställning upp igen. Diskussionen ledde till att språkfrågan blev ett stort ämne både i riksdagen och i offentligheten. Huvudargumentet mot den obligatoriska svenskan var tyngden av språkprogrammet. Man ville också befrämja kunskaper i andra språk vid sidan av engelskan och svenskan. Finlands möjliga EU-medlemskap var under diskussion på den tiden, och svenskan sågs som hinder för språkprogrammets utbyggnad. De flesta riksdagsmännen i regeringspartier ville ändå bevara den obligatoriska svenskan och efter tre dagar röstade riksdagen för bevarandet av de två obligatoriska språken. Bevarandet motiverades igen med tvåspråkighet, nordisk gemenskap och det andra inhemska språkets ställning inom högre utbildning. (Geber 2010:66.)

Studentexamens strukturreform diskuterades igen år 2004. Man hade redan år 1998 börjat pröva på en mer flexibel examen som skulle innehålla mer valfrihet. År 2004, när frågan igen togs under behandling, stötte den på motstånd: Svenskspråkiga var rädda för att den större valfriheten skulle leda till avtagandet av svenskkunskaper och på så sätt avtagandet av tvåspråkigheten. Svenska folkpartiet var det enda regeringspartiet som röstade mot reformen. Senare när riksdagen utförde en omröstning i frågan, röstade de gröna på samma sätt som svenska folkpartiet, men på grund av att de var oroliga för den ökande valfrihetens påverkan på kunskaper i matematik. (Geber 2010:67.)

Enligt den förnyade läroplanen, som trädde i kraft i augusti 2016, börjar svenskundervisningen från årskurs 6. Syftet med reformen var bland annat att påverka elevernas inställning till svenska språket. Enligt Kari Jukarainen, som är *Språkläraryförbundet i Finlands* (SUKOL) före detta ordförande, har reformen potential. Jukarainen anser att om lågstadierna får inspirerande lärare, som verkligen njuter av sitt jobb, kan eleverna väl få tag på svenskan redan på lågstadiet. När det gäller reformen fanns det ändå frågor som väckte oro. Enligt Jukarainen handlar den första frågan om själva undervisningsarbetet: Vem som ska undervisa i svenska på lågstadierna? SUKOL önskar, att man skulle anställa språklärare som har avlagt en lämplig examen. Språklärare kan erbjuda sådan kunskap, som klasslärare inte helt enkelt kan. En annan fråga är timfördelningen, för reformen har lett till ett mindre antal veckotimmar på högstadiet. Det kan hända att eleverna i något skede bara har en veckotimme svenska eller till och med ett år utan svenska. Kommunerna får självständigt bestämma hur timfördelningen mellan högstadiet och lågstadiet genomförs i praktiken, vilket kan vålla problem, när en elev till exempel flyttar och byter skola. (Yle 2014.) Också Johanna Koivisto (2016:14) skriver hur speciellt det, vem som är behörig eller kompetent att undervisa i svenska på lågstadiet, har varit en orsak till oro. Föreningen Svensklärarna i Finland utförde år 2016 en studie där man ville ta reda på den påverkan som reformen gällande svenskundervisningen har haft på sysselsättningen och fortbildningssituationen av lärare. På föreningens enkät svarade

sammanlagt 191 personer av 1200 (16 %). Cirka 95 % av informanterna svarade att de har behörighet som ämneslärare. (Rossi m.fl. 2017:161.)

3 Undersökningens teoretiska bakgrund

I detta kapitel går jag igenom den teoretiska bakgrunden av min undersökning. För det första redogör jag för begreppet *attityd* genom att gå igenom några centrala definitioner. Dessutom presenterar jag en teori om tre komponenter, som hänger ihop med attityder, och berättar om språkattityder. För det andra redogör jag för begreppet *motivation* och vad man menar med begreppen *inre* och *yttre motivation* samt *integrativ* och *instrumentell motivation*.

3.1 Attityd

I de flesta språken härstammar begreppet attityd från det latinska ordet *aptus*. Alla människor har attityder och de spelar en stor roll i vardagen. (Erwin 2005:10–11.) På grund av att begreppet under tidens lopp har definierats på olika sätt, lönar det sig därför att bekanta sig med några av de mest centrala definitionerna.

Enligt Phil Erwin (2005:11) är en av de tidigaste definitionerna av begreppet attityd utvecklad av Thomas och Znaniecki år 1918. Definitionen beskriver attityder som individens mentala tillstånd i relation till ett visst objekt. Attityderna har alltid ett objekt, som kan vara ett fysiskt och konkret objekt, till exempel en viss människa, eller ett mindre konkret objekt som välgörenhetsarbete. Objektet är alltid någonting som har betydelse för individen. Genom att bara fokusera på de betydelsefulla sidorna av världen, är det möjligt att spara människans begränsade kognitiva kunskaper. (Erwin 2005:11.)

Erwin (2005:11) konstaterar att definitionen av Thomas & Znaniecki väcker frågor: Vad menar man egentligen med individens mentala tillstånd och enligt vilka principer bestäms objektet av individens attityd? En definition, som försöker svara på dessa frågor, är Thurstones från år 1931. Attityden definierades som en negativ eller positiv känsla som riktar sig mot ett psykologiskt objekt. Attityder ses huvudsakligen som känslor – eller inom socialpsykologin som emotioner – och denna känsla kan vara antingen positiv eller negativ. Negativa eller positiva känslor kan förekomma till exempel mellan människor. Vi tycker om några personer medan andra personer tycker vi inte alls om. (Erwin 2005:12.)

Erwin (2005:13) skriver att kanske den mest berömda definitionen på begreppet attityd har getts av Gordon Allport år 1954, som beskriver attityder som ”inlärda tendenser att tänka om, känna eller bete sig mot ett visst objekt”. Attityderna uppstår i sociala sammanhang som resultat av olika upplevelser. I sista hand är det alltid erfarenhet och olika upplevelser som determinerar attitydernas karaktär. Allport beskriver attityder också som *tendenser*. Med detta avser han enligt Erwin (2005:13) att attityderna existerar redan innan individen stöter på objektet som har med attityden att göra, och att attityder egentligen förvanskar vår

inställning till detta objekt. Allports definition pekar enligt Erwin (2005:13–14) på tre komponenter som attityderna anses bestå av. Dessa tre komponenter, som jag behandlar närmare i avsnittet 3.1.1, är känsla, kognition och beteende. Att betrakta attityder som mångsidigt fenomen är förnuftigt: Om vi till exempel gillar någon eller någonting (känsla), är våra tankar om detta objekt förmodligen positiva (kognition) och antagligen vill vi också vara i kontakt med detta objekt (beteende). Slutligen framhäver Allports definition att de reaktioner som hänger ihop med attityder, är speciella. Det vill säga att det beteendet samt den känslan och den kunskap som attityderna innehåller, har ett tydligt och speciellt samband med attitydens objekt. Dessa reaktioner är också relativt hållbara och dessutom konsekventa, vilket är en viktig egenskap med tanke på attitydens värde i relation till anpassning. (Erwin 2005:14.)

3.1.1 Attityders tre komponenter

Bijvoet (2008:114–115) skriver, att enligt de flesta attitydforskarnas åsikt har attityderna en komplex struktur som består av tre inslag eller komponenter: en *kognitiv* komponent, en *affektiv* komponent och en *konativ* komponent. Mellan dessa tre komponenter finns det ändå inga skarpa gränser utan de går in i varandra (Bijvoet 2008:115).

Den kognitiva komponenten innehåller olika former av kunskaper, uppfattningar och föreställningar om attitydobjektet (eng. 'beliefs'). Dessa kunskaper kan vara mer eller mindre detaljerade och sanna eller osanna. *Den affektiva komponenten* innehåller känslomässiga värderingar (eng. 'feelings', 'emotional values'). Dessa värderingar, som ligger på en graderad skala med en positiv pol på ena sidan och en negativ pol på den andra, kan kopplas ihop med de ovannämnda kunskaperna, uppfattningarna och föreställningarna. Man kan till och med vara likgiltig eller ambivalent inför ett visst objekt. Med den konativa komponenten menar man individens beredskap att handla enligt sina föreställningar och värderingar (eng. 'predisposition to act', 'behavioral intention'). (Bijvoet 2008:115.) Bijvoet (2008:115) tydliggör för dessa tre komponenter med följande exempel:

Pierre, småbarnspappa från Frankrike, som nyss har flyttat till Sverige med sin familj, har tagit reda på att barn med annat modersmål än svenska har möjlighet att följa modersmålsundervisning i den svenska skolan. Pierre tycker att det är viktigt att hans barn fortsätter att använda och utveckla sitt modersmål franska i Sverige (= det kognitiva inslaget i attityden). Han är därför mycket positiv till modersmålsundervisning (= det affektiva inslaget) och han planerar att anmäla intresse så snart barnen kommer i skolåldern (= det konativa inslaget). (Bijvoet 2008:115.)

3.1.2 Språkattityder

Enligt Bijvoet (2008:119) kan språkattityder beskrivas som ”värderande inslag i människors reaktioner gentemot språkliga varieteter eller deras talare”. Det kan handla om inställning – att till exempel tycka bra eller illa om ett språk eller vissa ord – men också om beteende – att till exempel undvika användning av vissa ord eller språkljud. Det kan också vara fråga om attityder till språk på olika nivåer, till exempel till språkvårdande åtgärder, språkval och

språkpolitiska beslut eller även till olika språkliga varieteter som standardspråk, dialekter, sociolekter, yrkesspråk och slang. (Bijvoet 2008:119.)

Under de senaste åren har språkattityder definierats som mentala tillstånd. Enligt denna definiering kan också språkattityder delas upp i *kognitiva*, *affektiva* och *konativa* delområden. Med andra ord väcker olika språk och de människor som använder dessa språk muntligt eller skriftligt, olika typer av känslor och kanske även styr våra handlingar i en viss riktning. Språkattityderna uppstår i sociala sammanhang. Man kan förhålla sig positivt till vissa språk därför att de personer som använder dessa språk uppskattas i samfundet på grund av deras höga sociala ställning. Det är inte alls ovanligt att några språk anses som mera logiska och strukturellt sett bättre än andra språk. Man kan också ha estetiska grunder. (Kalaja 1999:47.)

3.2 Motivation

Begreppet motivation har sitt ursprung i det latinska ordet *movere*, som betyder ”att röra” eller ”att sätta i rörelse”. Med begreppet syftar man på det system som styr och ger upphov till faktorer som kan bindas ihop med beteendet. Man kan beskriva *motivation* som aktivitet eller energi, som driver eller styr individen att bete sig på ett visst sätt, eller som viss riktning som individens beteende har. Vår omgivning har krafter, som antingen stödjer eller minskar intensiteten av ett behov och riktningen av individens energi, eller handling. (Ruohotie 1998:37.)

Begreppet motivation hänvisar till olika *motiv*. När man pratar om motiven syftar man ofta på behov, viljor, drifter, inre uppmuntran, belöningar och bestraffningar. Det finns både inre och yttre belöningar. Med *inre belöningar* menar man sådana belöningar, som hänger ihop med själva uppgiftens innehåll, förmedlas av själva individen och tillfredsställer högre behov, som behovet att göra sig gällande och utvecklas eller behovet av självförverkligande. Inre belöningar är också subjektiva, det vill säga de uppträder i form av känslor som förnöjsamhet och arbetsglädje. *Yttre belöningar* hänger däremot ihop med arbetsmiljön och förmedlas av en organisation eller dess representant. Yttre belöningar tillfredsställer lägre behov som samhörighetskänsla och behovet av säkerhet och näring. En yttre belöning kan till exempel vara pengar eller någon typ av uppmuntrande situation. Motiven är riktade till olika mål som är medvetna eller omedvetna. Motiven upprätthåller och ger upphov till den riktning som individens beteende har. Med andra ord uppstår motivation som olika motivens resultat. (Ruohotie 1998:38–39.)

Julkunen och Borzova (1997:12) presenterar olika faktorer som har påverkan på ens inlärningsmotivation. För det första spelar både det allmänna statuset av utbildning och ett visst läroämne en stor roll. För det andra påverkar också sådana faktorer, som organisationen av främmandespråkundervisning, läroplanen och läromedlen. För det tredje är det lärarens påverkan som spelar en roll för elevens inlärningsmotivation, och efter det kamratgruppen

och den närmaste kretsen. Eleven själv, hens egen karaktär och hens egna behov samt intressen har också påverkan på inlärningsmotivationen. (Julkunen & Borzova 1997:13.)

3.2.1 Inre och yttre motivation

Belöningar och olika typer av sporrar spelar en stor roll i det hur pass entusiastiskt man strävar efter de mål som har satts. Sporrarna betyder ofta en möjlig belöning i framtiden och på så sätt ger de upphov till aktionen, medan belöningar förstärker och stöder aktionen. Sporrarna kan belöna *internt*, vilket frambringar glädje, eller *externt*, vilket betyder att individen strävar efter något objektivt, till exempel materia (pengar) eller händelser (en uppmuntrande situation). (Ruohotie 1998:37–38.)

Typiskt för *inre motivation* är att orsaken till beteendet kommer inifrån och att den hänger ihop med tillfredsställandet av de högsta behoven, som behovet av utveckling och självförverkligande. Inläring, som baserar sig på frivillighet, är ett bra exempel på en aktion som till stor del styrs av inre motivation. En individ söker sig till att studera sådana ämnen och teman som hen intresserar sig för och antar att studierna kommer att hjälpa hen att uppnå ett personligt mål och erbjuder känslor av avancemang. För att det skulle uppstå inre motivation, borde man fästa speciell uppmärksamhet på följande faktorer: För det första behöver man en lärare, som är både tålmodig och uppmuntrande. Läraren borde stödja studerandenas bemödande och inte skrämman dem med alltför kritiskt beteende eller bestraffningar. För det andra borde man maximera upplevelsorna av lyckande och på så sätt förstärka studerandens förtroende på den egna kapaciteten, och däremot minimera självanklagelser efter ett misslyckande. För det tredje spelar tillräckligt utmanande uppgifter och övningar en stor roll, för när studeranden uppnår sina inlärningsmål, har detta en positiv påverkan. För det fjärde borde man undvika sådana uppgifter och övningar som förorsakar långtråkighet och leda. Dessutom borde läraren framställa uppgifter och övningar helst som inlärningsmöjligheter samt klargöra att hen gärna erbjuder hjälp om den behövs. (Ruohotie 1998:39.)

Yttre motivation är beroende på omgivningen. Belöningar förmedlas av någon utomstående person, och vanligen tillfredsställer dessa belöningar lägre behov, till exempel behovet av säkerhet eller samhörighet. Yttre belöningar är tidsmässigt vanligen kortvariga och man upplever ofta behov att uppnå dem. En lärare, som ger yttre belöningar, strävar efter att utveckla studerandenas intresse genom att bevisa värden och den framtida nyttan av den information och kunskap som har förmedlats under lektionerna. På så sätt upplever studerandena undervisningen som någonting viktigt och meningsfullt. Sådana undervisningsstrategier som utnyttjar yttre belöningar fungerar ofta effektivt om man vill förbättra insatsen, men utvecklar inte direkt den inre motivationen. Detta kan ändå hända om strategin förstärker studerandens förtroende på sina egna kunskaper och möjligheter samt höjer intresset för likadana uppgifter. En felaktig tillämpning kan däremot leda till att studerandena sätter högre värde på själva belöningarna än på den nya kunskapen och informationen. Det är möjligt att undvika dessa icke-önskade verkningar genom att betona

själva insatsens kvalitet över kvantitet och få studerandena att uppleva arbetsprocessen som viktigare än belöningarna. (Ruohotie 1998:41.)

3.2.2 Kort om Integrativ och instrumentell motivation

Gardner och Lambert (1972:3) gör en skillnad mellan *integrativ* och *instrumentell motivation*. En studerande anses vara instrumentellt orienterad, om hen betonar det så kallade utilistiska värden att studera ett språk och anser att inläringen av detta språk skulle kunna vara till nytta till exempel i arbetslivet. Studeranden är däremot integrativt orienterad om hen vill lära sig mer om det andra kulturella samfundet. Hen intresserar sig för det kanske även i sådan mån att studeranden en dag skulle vilja vara en accepterad medlem och en del av detta samfund. (Gardner & Lambert 1972:3.)

4 Högstadiееlevers attityder och motivation

I detta kapitel presenterar jag de viktigaste resultaten av min undersökning. För det första berättar jag om elevernas kunskaper och uppfattningar om Sverige, svenskar, finlandssvenskar och svenska språket. För det andra redogör jag för informanternas inställning till den obligatoriska svenskan, och för det tredje för deras motivation för och attityder till inläringen av svenskan. Till sist diskuteras svensklärares och undervisningsgruppens påverkan på inlärningsmotivationen.

4.1 Elevernas attityder till Sverige, svenskar, finlandssvenskar och svenska språket

Gardner och Lambert (1972:3) skriver att för att kunna lära sig ett annat språk framgångsrikt måste man psykologiskt vara färdig att på sätt och vis absorbera några centrala aspekter av det beteende som är typiskt för den främmande lingvistiska gruppen i fråga. Attityderna till denna främmande lingvistiska grupp och dess representanter påverkar motivationen att lära sig det främmande språket (Gardner & Lambert 1972:132).

Eleverna ser Sverige som ett stort, lugnt, tyst och vackert land. När jag frågade vad de vet om Sverige, nämndes det bland annat att Sverige hör till de nordiska länderna och att landet är en monarki. Eleverna nämnde också svenska flaggan samt Sveriges huvudstad Stockholm. (Se ex. 1–3.)

- (1) Där var jag har varit på besök har det varit ganska lugnt tycker jag. (Tuomas)
- (2) Nå jag vet inte, Sverige är liksom större och, det är svårt att förklara, men på något sätt annorlunda än Finland. (Jasmin)
- (3) Sverige är liksom ett trevligt och vackert land. (Silja)

Alla elever verkar förhålla sig relativt positivt eller neutralt till svenskar. Eleverna beskriver sverigeborna som vänliga, glada, trevliga och pratsamma. (Se ex. 4–7.)

- (4) Jag tycker att de [svenskar] är ganska vänliga. De kan bara liksom fråga någonting helt plötsligt. (Tuomas)
- (5) Kanske är de [svenskar] inte så tysta, att de pratar liksom mer och är mer sociala. (Lilli)
- (6) De [svenskar] är spontana, glada och pratar mycket. Man blir bekant med dem liksom ganska lätt. Finländare är mer, vet du, tysta. Det tar tid innan man blir bekant med dem. (Jasmin)
- (7) Nå jag tycker att de [svenskar] är helt vanliga. (Silja)

Elevernas inställning till finlandssvenskar är också relativt positiv. Finlandssvenskar är enligt elevernas åsikt ganska likadana som – enligt Jeminas ord – ”vanliga finländare” men de har några speciella särdrag. Finlandssvenskar anses vara också språkligt begåvade. (Se ex. 8–12.)

- (8) Finlandssvenskar är kanske på något sätt annorlunda än vanliga finländare. De verkar vara kanske lite vänligare. (Jemina)
- (9) Jag känner inte några [finlandssvenskar], men jag tror att de säkert är trevliga och inte liksom på något sätt annorlunda. (Lilli)
- (10) De [finlandssvenskar] är just glada. (Jasmin)
- (11) Jag har bara hört att här i Finland finns det just några orter där det bor finlandssvenskar. (Tuomas)
- (12) De [finlandssvenskar] är kanske liksom ganska likadana. Kanske är de bra på språk. (Silja)

Informanterna har varierande synvinklar till svenska språket. Språket anses vara å ena sidan svårt, men å andra sidan också lätt jämfört med bland annat engelskan. Svenskan beskrivs som ett logiskt språk, men till exempel olika verbformer och muntlig framställning vållar ändå problem. Språket låter trevligt och är intressant. (Se ex. 13–17.)

- (13) Den [svenskan] är på något sätt lättare än till exempel engelskan, men också ganska svårt. Att lära sig några ord är lätt, men att tala är svårt. (Jemina)
- (14) Det [svenskan] är svårt men intressant. (Tuomas)
- (15) Jämfört med finskan är svenskan kanske lite mer logisk. (Lilli)
- (16) Den [svenskan] är lätt men samtidigt svår, att den liksom ligger däremellan. Man måste bara vara motiverad redan från början, annars är det inte möjligt att hänga med. (Jasmin)
- (17) Enligt min åsikt låter svenskan roligt. (Silja)

4.2 Elevernas attityder till den obligatoriska svenskan

De flesta av mina informanter är av den åsikten att svenskan är ett obligatoriskt läroämne i Finland på grund av att Finland är ett tvåspråkigt land där en del av invånarna har svenska som sitt modersmål. Andra grunder som eleverna nämner är Finlands nära kontakt med Sverige samt svenskans nytta i arbetslivet. En av sex elever är osäker på varför svenskan är ett obligatoriskt läroämne. (Se ex. 18–22.)

- (18) Det finns finlandssvenskar här i Finland, alltså därför att man sedan kan kommunicera med dem. (Jemina)
- (19) Svenskan är ju det andra nationalspråket här. (Jasmin)
- (20) Nå för det första är svenskan liksom ett officiellt språk i några städer här i Finland. För det andra, nå, det kan hända att man behöver svenskan om man vill göra karriär till exempel på hotell eller någonting sådant. Där kommer man att behöva svenskan ganska säkert. (Sakari)
- (21) Nå här i Finland finns det också svenskar och Sverige är ju vår granne. (Lilli)
- (22) Nå det är ju bra att ha kunskaper i svenska för Finland och Sverige ligger så nära varandra, att det är ju självklart att folk reser mellan de två länderna. (Silja)

Sundell (2015:6) skriver att enligt en kartläggning, som gjordes av Åbo Akademi i december 2014, anser nästan tre fjärdedelar av finländare att svenskan borde vara ett valfritt läroämne i de finska skolorna. Samtidigt är två tredjedelar också av den åsikten att svenskan hör som en väsentlig del till det finska samhället (Sundell 2015:6). En av mina informanter är tydligt av den åsikten, att om hon kunde välja, skulle hon ha svenskan helst som ett valfritt läroämne (se ex. 23).

- (23) Jag tycker att det skulle vara bättre om man kunde välja svenskan valfritt som till exempel tyskan och franskan här i vår skola, att man kunde just välja den om man vill. Inte alla vill lära sig svenska och för några är det verkligen jättesvårt, att de inte sedan orkar satsa på det och sedan sänker den [svenskan] hela medeltalet av ens betyg. (Jasmin)

Andra elever hittar på argument både för och mot den obligatoriska svenskundervisningen. Bevarandet motiverades bland annat med den nytta som man kan dra av sina svenskkunskaper, och avskaffandet med att den allmänna negativa stämningen påverkar inläringen i allmänhet. (Se ex. 24–26.)

- (24) Det är svårt att säga någonting om den här saken, för jag vet inte om jag själv kommer att ha nytta av svenskan i framtiden, kanske, vem vet! Det är ändå bra att lära sig nya språk. (Tuomas)
- (25) Kanske behöver några den [svenskan], men inte nödvändigtvis hela tiden, att liksom i sådana situationen där man måste till exempel förklara någonting till en svensk person. Det är bra att man har grundläggande kunskaper. (Lilli)
- (26) Kanske skulle jag bevara den [svenskan] som obligatorisk, för den är nyttig, men sedan finns det massor av sådana personer som just är helt trötta på svenskan, vilket stör dem som verkligen vill lära sig någonting. Båda alternativen har sina för- och nackdelar. (Silja)

Jag frågade också eleverna om de skulle ha valt att börja studera svenska om språket skulle ha varit ett valfritt läroämne. Två av sex elever är tydligt av den åsikten, att de skulle ha valt svenskan. Speciellt Sakaris svar kan anses syfta på en större inre motivation (se avsnitt 3.2.2 *Inre och yttre motivation*). Han skulle vilja lära sig svenska – även om det skulle vara valfritt – för att han gillar det. (Se ex. 27 och 28.)

(27) Jag tror att jag skulle ha valt den kanske för att det är bra att man har kunskaper i några språk. (Lilli)

(28) Ja, jag skulle ha valt den. För det första är jag ganska bra på språken och för det andra är språken de bästa ämnena i skolan. (Sakari)

Jasmin säger att hon inte skulle ha valt svenskan om den skulle ha varit valfri. Hennes negativa upplevelser med tidigare språkstudier har haft påverkan på hennes synvinkel. Jasmin förhåller sig ändå positivt till svenskinläringen (se ex. 38). Också Tuomas är osäker på om han skulle ha valt svenskan och resonerar kring frågan i relation till sin egen ork. (Se ex. 29 och 30.)

(29) Jag tror att jag inte skulle ha valt den [svenskan]. Jag hade en traumatisk upplevelse med franskan och jag skulle inte ha velat börja något språk alls. Det [franska språket] var hemskt, eller, nå jag tyckte om själva språket, men jag lärde mig inte någonting på lektionerna och sedan började mina vitsord sänka. (Jasmin)

(30) Jag vet egentligen inte. Jag lär mig ju redan tyska och mitt eget modersmål och därför är mina skoldagar redan relativt långa. Dessutom är det hela tiden svårare och svårare med studierna. (Tuomas)

Andra elever betraktar frågan ur olika synvinklar. Silja berättar bland annat att själva svenskläraren skulle ha haft påverkan på hennes beslut (se ex. 31).

(31) Jag är inte så bra i språk, men jag har ändå alltid tyckt om svenskan. Jag skulle kanske ha valt den [svenskan], men det skulle ha berott på vem vi skulle ha haft som lärare. Det är svårt att säga. (Silja)

Alla elever är ändå av den åsikten, att de kommer att ha nytta av sina svenskkunskaper i framtiden i olika sociala sammanhang – både i arbets- och privatlivet –, vilket tyder på att majoriteten av eleverna har instrumentell motivation (se avsnitt 3.2.3). Det lönar sig att lära sig svenska för man kan senare dra konkret nytta av sina kunskaper. (Se ex. 32–35.) Marton och Vincze (2011), som har undersökt finska och italienska gymnasisternas motivation i andraspråksinläring, har fått likadana resultat. Forskarparet konstaterar att ”kännetecknande i båda regionerna är att den instrumentella attityden är starkare [...]” (Marton & Vincze 2011).

(32) Om man måste till exempel betjäna någon svenskspråkig kund. (Jemina)

(33) Nå jag tävlar just ganska mycket i Sverige, att där skulle jag förmodligen behöva den [svenskan]. Jag vill också bli läkare och jag började just tänka på att där kunde man kanske också behöva svenskan, om man till exempel får en svenskspråkig patient. (Tuomas)

(34) Det kan hända att jag går till exempel på besök till min moster, som bor i Sverige. Det är roligt att man sedan kan prata åtminstone med korta satser med dem, att de verkligen förstår vad jag vill säga. (Jasmin)

(35) Nå om det kommer någon svensk här i Finland, kan du liksom ge råd och guida den där personen. (Lilli)

Silja är den ända som nämner att hon kanske till och med skulle vilja flytta till Sverige i framtiden. Siljas svar berättar enligt Gardner och Lamberts teori om en större integrativ motivation (se avsnitt 3.2.3). Hon är genuint intresserad av den svenska kulturen och skulle vilja vara en del av det svenska samhället. (Se ex. 36.)

(36) Jag har ibland tänkt på att det även skulle vara roligt att tillbringa en längre tidsperiod i Sverige, till exempel verkligen bo där. (Silja)

4.3 Elevernas attityder till och motivation för svenskinläring

Att börja studera svenska var enligt informanterna spännande och roligt. Sakari var nervös om svenskans påverkan på hans andra språkstudier. Jasmin hade redan några grundläggande kunskaper i svenska innan hon började med språket i skolan, vilket gjorde starten lättare. Tuomas är av den åsikten att i början var svenskan lättare än nu. (Se ex. 37–39.)

(37) Det var spännande att börja ett nytt språk. Jag lär mig ju redan engelska och tyska och därför undrade jag hur allting egentligen skulle fungera sedan när också svenskan skulle vara med. (Sakari)

(38) Det var roligt när man redan under den första lektionen kände att jag kan någonting även om vi då gick igenom väldigt grundläggande saker, som redan var bekanta för mig. Men att jag menar att jag redan i början tyckte om svenskan. (Jasmin)

(39) I början verkade svenskan vara väldigt lätt, när vi gick igenom olika siffror och det hur man presenterar sig själv och så vidare, men sedan blev den svårare. (Tuomas)

Enligt Julkunen och Borzova (1997:13) har den närmaste kretsen påverkan på ens inlärningsmotivation (se avdelning 3.2). När det gäller mina informanter, verkar deras vänner och föräldrar vara den huvudsakliga källa som har förmedlat informanterna information om svenskinläring innan dess början. Några vänner till Tuomas hade berättat honom om sina svenskstudier. Även om hans kompisar ställer sig negativt till inläringen av svenskan, har Tuomas genom sina egna erfarenheter byggt upp ett mer positivt förhållningssätt. En vän till Lilli berättade henne om sina åsikter om klassens svensklärare. (se ex. 40–41).

(40) De sade att det liksom är irriterande att lära sig svenska, men när allt kommer omkring har jag märkt att det inte är det. (Tuomas)

(41) Nå en vän berättade att deras lärare är bra. (Lilli)

Jasmins mamma hjälpte henne att lära sig svenska innan hon började med studierna. Hon hade också frågat sina vänner hur det är att lära sig svenska. (Se ex. 42.)

- (42) Mamma berättade mig mycket. Hon hjälpte mig och typ berättade mig allt slags information om till exempel Sveriges historia innan jag började med svenskan, för jag ville behärska grundläggande kunskaper innan jag sedan började. Jag har också några äldre vänner som berättade mig ett och annat, när jag frågade om det är lätt eller svårt att lära sig svenska och så vidare. De sade att det är hemskt, men så tycker jag inte själv. (Jasmin)

Fastän hon gillar svenska anser Jasmin att det som hon hade hört från sina vänner ändå påverkade hennes uppfattningar av svenskinläringen. Man kan anse att sett ur denna synvinkel är Jasmin internt motiverad (se avsnitt 3.2.1). Hon vill klara sig bra i sina svenskstudier och undvika en negativ känsla av misslyckande, vilket framgår av exempel 43.

- (43) Jag var rädd för att nu ska det gå på samma sätt som med franskan tidigare, att i början går allting smidigt men sedan börjar vitsorden sänka helt plötsligt. När jag hade ställt mina frågor blev jag stressad över att nu måste jag börja öva innan lektionerna börjar. (Jasmin)

Silja berättar att många av hennes vänner tycker om att lära sig svenska, men det finns också några som inte ställer sig så positivt till det. Jeminas pappa har uppmuntrat henne att lära sig svenska flitigt. (Se exempel 44 och 45.)

- (44) Några är liksom helt trötta på svenskan och de är ganska elaka mot läraren, vilket enligt min åsikt inte är så roligt. Det är bara irriterande! (Silja)
- (45) Pappa sade att man nu redan från början måste satsa på svenskstudier för det blir svårare hela tiden om man inte gör någonting. (Jemina)

Elevernas föräldrar har inte satt något speciellt mål för eleverna när det gäller bland annat vitsordet i svenskan, men de förväntar sig ändå bra resultat. Många av eleverna vill klara sig bra med svenskan för att den har en direkt påverkan på betygets medeltal. Bakom motivationen till svenskinläring ligger alltså ett externt motiv att få ett bra betyg och att på det sättet kunna tillmötesgå föräldrarna (se avdelning 3.2). Föräldrarna till Tuomas, Sakari och Jemina har uppmuntrat dem till bra resultat. Sakari och Jemina har till och med uppmuntrats med konkreta externa belöningar. (Se exempel 46–48.)

- (46) Naturligtvis vill de [föräldrarna] att jag klarar mig bra i skolan och att jag får bra betyg. Det har absolut påverkan, jag försöker alltid göra mitt bästa. (Tuomas)
- (47) Pappa sade att jag måste höja mitt medeltal. Sedan får jag en lättviktsmotorcykel på sommaren. (Sakari)
- (48) Om mitt medeltal är åtta eller högre får jag en egen bärbar dator. Alltså med den har de [föräldrarna] försökt motivera mig till att förbättra mina vitsord. (Jemina)

Framtidens drömyrke motiverar Jasmin att lyckas med studierna. Lilli anser att om man klarar sig bra i skolan har det en positiv påverkan på ens framtid. Hon förhåller sig skeptiskt till externa belöningar. (Se exempel 49 och 50.)

- (49) Jag vill satsa på mina studier över huvud taget, för jag vill bli läkare och därför måste mitt medeltal vara bra. (Jasmin)
- (50) Jag vet inte om det verkligen lönar sig att studera på grund av någonting sådant. Det är ju fråga om ens egen framtid. (Lilli)

Eleverna berättade också vad de gör för att upprätthålla och uppöva sina svenskkunskaper, vilket kan betraktas som konativ attitydkomponent gentemot inläringen av svenska (se avsnitt 3.1.1). Största delen av eleverna berättar att de bara gör de uppgifter som ges under svensklektionerna och övar till proven. Sakari och Siiri har dessutom kommit på några andra sätt att syssla med svenskan (se exempel 51 och 52).

- (51) Nå ibland när jag spelar dataspel byter jag undertexter till svenska. Jag gillar också några svenska teveprogram, till exempel *Beck*. (Sakari)
- (52) Ibland lyssnar jag liksom på svenskspråkig musik och kanske just läser sångtexter. (Siiri)

4.4 Svenskläraren som motiverande kraft

Enligt Julkunen och Borzova (1997:12) påverkar faktorer relaterade till läraren elevernas inlärningsmotivation (se 3.2). Vi diskuterade elevernas lärare för att kartlägga om hen har påverkat elevernas motivation och på vilket sätt. Nästan alla elever har positiva upplevelser och beskriver sin lärare som trevlig och kunnig. Enligt eleverna ger lärarna sällan personlig feedback muntligt. Feedbacken ges vanligen i form av olika färgkoder på en internetjänst *Wilma*, som skolorna använder som informations- och kommunikationskanal med eleverna och föräldrarna. Tydlighet är någonting som eleverna uppskattar hos svenskläraren. Läraren borde också enligt elevernas åsikt vara tillräckligt strikt, men också flexibel vid behov. (Se exempel 53–55.)

- (53) Läraren är trevlig. Hen liksom uppmuntrar och hjälper med svåra uppgifter om man inte förstår någonting. Hen förklarar allting kort och koncist, men ändå tydligt. Vi får feedback från läraren på *Wilma* med olika slags färgkoder. Rosa betyder till exempel att man har fått positiv feedback. Det är uppmuntrande. (Jemina)
- (54) Nå hen [läraren] är liksom trevlig och inte för sträng utan tillräckligt sträng. (Lilli)
- (55) Läraren påminner oss alltid om att vara aktiva under lektionerna, vilket sedan påverkar positivt på våra vitsord. (Jasmin)

Silja berättar om de problem som har uppstått på grund av att hennes klass har haft fyra olika svensklärare under de år hon har varit på högstadiet. Enligt Siljas åsikt är det viktigt att läraren skulle upprätthålla den allmänna ordningen för att det skulle vara möjligt att studera i lugn och ro. (Se exempel 56.)

- (56) De nya lärarna vet inte alltid vad vi redan har lärt oss och de känner inte till vår nivå. [...] Några av våra fyra lärare kunde inte riktigt hålla disciplin, vilket ledde till att ingen koncentrerade sig på någonting eller lyssnade på läraren. (Silja)

4.5 Undervisningsgruppen som motiverande kraft

Enligt Julkunen och Borzova (1997:12) påverkar faktorer relaterade till elevens kamratgrupp elevernas inlärningsmotivation. När jag frågade eleverna om de hellre skulle vilja lära sig svenska i en grupp eller individuellt, svarade de alla att en grupp är den trevligaste miljön att lära sig ett språk i. Julkunen och Borzova (1997:13) konstaterar också att samvaro med jämnåringar typiskt motiverar ungdomar. (Se exempel 57.)

(57) Det skulle vara tråkigt att studera ensam. När man lär sig någonting i en grupp är det mycket roligare och om jag gör någonting ensam är det inte så motiverande. (Jemina)

Det finns variation när det gäller elevernas åsikter om en ideal gruppstorlek. En mindre grupp rönste lite mer tillslutning. Att göra tillsammans förefaller i alla fall vara viktigt för alla elever vilket framgår av exempel 58–61.

(58) Jag tycker om att studera i en större grupp för sedan står man inte i centrum. Man får också hjälp om man behöver. (Lilli)

(59) Jag skulle kanske hellre studera i en smågrupp, för då kunde man ändå prata om till exempel språkstudier. (Sakari)

(60) En mindre grupp är bättre för man kan sedan diskutera med kompisar om det finns några oklarheter. Om man har en stor grupp blir det lätt ganska galet. (Silja)

(61) Jag skulle hellre studera i en mindre grupp, men jag tycker ändå om att studera i vår större grupp. Vi är alla ganska lugna och man kan koncentrera sig lätt. (Jasmin)

Eleverna anser ändå att grupparbete inte helt och hållet är problemfritt. Att lära sig svenska med alla klasskamrater har också sina nackdelar. Det är enligt elevernas åsikt viktigt att man kan studera i lugn och ro. Elever som inte koncentrerar sig på undervisningen samt stör, påverkar också andras inlärningsmotivation. (Se exempel 62–64.)

(62) Naturligtvis påverkar det, om man själv verkligen skulle vilja göra någonting medan den andra bara spekar. (Tuomas)

(63) På vår klass har vi några som inte alls intresserar sig för svenska. De pratar alltid under lektionerna och ganska högt och det liksom stör. (Jemina)

(64) Om det inte finns några kompisar i gruppen kan man sedan koncentrera sig bättre. (Lilli)

5 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna artikel har varit att tydliggöra högstadielevens motivation för och attityder till svenska. Jag har genom att utföra temaintervjuer intervjuat sammanlagt sex högstadielever varav fyra har varit flickor och två pojkar. Alla elever har börjat studera svenska som så kallat B1-språk i årskurs sju. Jag har analyserat intervjuerna med hjälp av innehållsanalys. I det följande sammanfattar jag de centrala resultaten.

Eleverna ställer sig relativt positivt till inläringen av svenska, svenska språket, svenskspråkiga och Sverige. Svenskan är enligt dem ett logiskt och intressant språk, som å ena sidan är svårt, men å andra sidan lätt jämfört med några andra språk. Svenskar är enligt elevernas uppfattning vänliga, trevliga och pratsamma. De uppfattar finlandssvenskar som relativt likadana med andra finländare, men finlandssvenskar har ändå några särdrag som kanske ligger närmare svenskar. Sverige anses som ett vackert, lugnt och stort land.

När det gäller elevernas motivation att lära sig svenska är majoriteten av eleverna instrumentellt motiverade. En elev av sex kan ändå anses ha en integrativ motivation till svenskinläringen. Alla informanter anser att svenskan kunde vara till nytta i framtiden. Endast en av eleverna var tydligt av den åsikten att svenskan helst borde vara ett valfritt läroämne.

Den största påverkan på elevernas attityder och motivation har haft elevernas närmaste krets. Vänner förmedlar sina upplevelser om svenskan. Dessa upplevelser är ofta negativa, vilket har haft påverkan på elevernas inställning i inläringen av svenska språket. De negativa upplevelser som elevernas vänner har förmedlat har ändå visat sig vara felaktiga, för informanterna har själva positivare erfarenheter. Också elevernas tidigare upplevelser av språkstudier kan anses ha påverkat förhållandet till inläringen av svenskan. Elevernas föräldrar har uppmuntrat dem att lära sig svenska flitigt och svenskläraren motiverar eleverna genom positiv feedback och tydlig undervisning. En dålig motivation hos andra elever vid sidan av en rastlös inläringssmiljö har en negativ påverkan på elevernas motivation. Eleverna anser ändå att det är trevligast att lära sig svenska med sin kamratgrupp.

När jag valde temat för min undersökning bestämde jag mig för att betrakta fenomenet med så öppna ögon som möjligt och formulerade ingen hypotes. Jag lade ändå märke till att på något sätt förväntade jag mig negativa resultat. Detta kan bero på att jag stötte på kritiskt tänkande mot högstadiel elever under min undersökningsprocess, vilket kan ha påverkat mitt tänkande, även om jag inte medvetet var av samma åsikt. Jag varnades ofta om elevernas dåliga motivation, inte bara mot svenskan utan också mot mitt undersökningsarbete i allmänhet. ”Tror du verkligen att de [eleverna] intresserar sig för att diskutera ett sådant tema som svenska?” frågades jag ofta.

En nackdel med en intervju som datainsamlingsmetod är dess oberäknelighet. Man kan aldrig veta hurdana personligheter man kommer att möta, men trots detta är det viktigt att intervjuaren bekantar sig med den population från vilken undersökningens eventuella urval har gjorts så bra som möjligt för att kunna anpassa sig själv och sina frågor efter sina informanter. En annan faktor som är utmanande med intervjuer är att när man diskuterar sina tankar speciellt med en främmande person, kan det hända att informanten lätt utesluter någonting som hen upplever vara otillbörligt att nämna i samband med intervjun, eller att hen helt enkelt glömmer att nämna någonting väsentligt.

Mina informanter överraskade mig ändå positivt och jag var tagen av elevernas intresse mot mitt arbete. Eleverna kunde berätta ledigt om sina tankar och erfarenheter, vilket är en stor

fördel med en intervju som metod och precis det som jag strävade efter. Det är viktigt att intervjuaren skapar en avspänd och trevlig stämning när informanterna intervjuas. Det är svårt att säga om de svar som jag fick från informanterna representerar den allmänna uppfattningen bland högstadiel elever, och eftersom jag hade ett relativt litet urval, kan man inte göra några större generaliseringar. Det måste nämligen tas hänsyn till att resultatet av min undersökning kan ha påverkats av att bara aktiva och motiverade elever valde att ta del i intervjuerna. Jag anser att intervjun ändå var en välfungerande datainsamlingsmetod med tanke på undersökningens kvalitativa syfte. Man lär sig mycket om informanterna redan under en cirka 30 minuter lång intervju, och mängden data som kunde samlas in från diskussionen var tillräcklig. Det kom redan fram likadana svar i resultaten, vilket syftar på mättnad av mitt material. Även om det inte kan göras några större generaliseringar av mina resultat, fick jag ändå fram värdefull information om mina informanters verklighet.

Det är viktigt att kartlägga elevernas motivation och attityder för att sedan kunna utnyttja dessa resultat vid utvecklingen av svenskundervisningen. I Utbildningsstyrelsens PM (2010:1) skrivs det på följande sätt: ”Viljan att lära sig ett visst språk uppstår om människan anser att det lönar sig att bli bekant med de individer som använder språket i fråga samt den kultur och det land som dessa individer lever i” [min översättning]. Det är viktigt att inte bara de som professionellt sysslar med uppfostrings- eller undervisningsarbete, utan också andra vuxna skulle förmedla en positiv bild av språk och kulturer till våra ungdomar. I framtiden skulle jag gärna vilja fortsätta ta reda på samma frågor som i denna artikel, men utvidga undersökningen till flera skolor och vid sidan av intervjuer samla in data till exempel med hjälp av ett frågeformulär. Nu när svenskan redan börjar studeras på lågstadiet, kunde man också ta reda på attityder och motivation hos elever på årskurs 6.

Referenser

- Bijvoet, Ellen 2008: Attityder till språk. I: Sundgren, Eva (red.) *Sociolingvistik*. Navarra: Graphycems.
- Erwin, Phil 2005: *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Porvoo: WSOY. S. 113–138.
- Finlex 2001:6: *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Statsrådet. (10.11.2015). <<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2001/20011435>>
- Finlex 2012:6: *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Statsrådet. (10.11.2015) <<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>>
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972: *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Geber, Erik 2010: *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Magma-pm 1/2010. Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig: <http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf>

- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* (2. uppl.) Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Julkunen, Kyösti & Borzova, Helen 1997: *English language learning motivation in Joensuun and Petrozavodsk.* Joensuu: Joensuu yliopistopaino.
- Kalaja, Paula 1999: Kieli ja asenteet. I: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 45–72.
- Kantelinen, Ritva & Kettunen Sinikka (red.) 2004: *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa.* Joensuu: Joensuu yliopistopaino.
- Knight, Tiina 2013: *Pelkkää pakkoruotsia? Tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaatio* (Pro gradu-avhandling). Fakulteten för språk, översättning och litteratur. Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig: <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94505/GRADU-1383057711.pdf?sequence=1>>
- Koivisto, Johanna 2016: Vem undervisar svenska från och med hösten 2016? *Poppis*, 1/2016. S. 14–15. Tillgänglig: <https://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf>
- Kärkkäinen, Kaija, Palola, Satu & Tiainen, Minna 1993: Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. I: Brunell, Viking & Kupari, Pekka (red.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylä: Kirjapaino Oma. S. 139–154.
- Kärkkäinen, Kaija 1993: Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? I: Linnankylä, Pirjo & Saari, Hannu. (red.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia,* Jyväskylä: Kirjapaino Oma. S. 121–140.
- Lempiäinen, Katja 2009: *Om motivation och attityder hos högstadieelever att lära sig svenska i två finska skolor* (Pro gradu-avhandling). Fakulteten för språk, översättning och litteratur. Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig: <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81010/gradu03859.pdf?sequence=1>>
- Marton, Enikő & Vincze, László 2011: Finns det en orsak till oviljan att lära sig svenska? *Språkbruk* 2/2011. Tillgänglig: <<http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=3304>>
- Mustila, Eero T. 1990: *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska.* (Doktorsavhandling.) Tutkimuksia n:o 125. Kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingfors universitet.
- Norstedts svenska ordbok* 2010. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi & Pirinen, Tuula 2017: *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi.* Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tillgänglig: <https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf>
- Ruohotie, Pekka 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen.* Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sulkakoski, Jenni 2015: *Motivationen för svenska hos finska gymnasister. Om vikten av muntliga övningar och digitala verktyg* (Pro gradu-avhandling). Fakulteten för språk,

- översättning och litteratur. Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig:
<<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97318/GRADU-1433844725.pdf?sequence=1>>
- Sundell, Björn 2015: *Den obligatoriska svenskan – för och emot*. Magma-pamflet 3/2015. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig:
<<http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/3184f7fc1c9967eefa5190575cd6f8838d1b2835.pdf>>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Utbildningsstyrelsen 2010: *Toinen kotimainen kieli*. (10.11.2015)
<http://www.oph.fi/download/119741_Toinen_kotimainen_kieli.pdf>
- Utbildningsstyrelsen 2011: *Slutrapport över utbildningsstyrelsens TOKI-projekt 2007–2010*. (10.11.2015)
<http://www.oph.fi/download/133686_Opetushallituksen_TOKI-hankkeen_2007_-_2010_loppuraportti.pdf>
- Yle 2014. *Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa?* (19.2.2016)
<http://yle.fi/uutiset/pakollinen_ruotsi_tulee_alakouluun__mutta_kuka_sita_opettaa/7154485>

Del IV

Om läromedel och undervisningsinnehåll

Hon stannar hemma och han blir chef

Könsroller i grammatikböckernas exempelmeningar från 1920 till 2010

Heidi Aronen

1 Inledning

Finlands historia har varit synnerligen händelserik och labil under de senaste årtiondena. Stora förändringar har skett, och vårt samhälle har gradvis formats av bland annat självständighet, krig och recession. Kravet på jämställdhet har också haft en inverkan på Finlands utveckling och historia. Efter andra världskriget arbetade män i nästan alla höga tjänster i samhället men situationen började förändras i och med att jämställdhetslagen trädde i kraft år 1987, och kvinnor fick samma rättigheter som män. Detta har lett till förändringar i människors attityder och tankar om jämställdheten. (Coates 2013:5.) Jämställdheten ska synas i språkbruket och inkludera både kvinnor och män. Språket avspeglar verkligheten, och om verkligheten ofta är ojämlig, ger språket uttryck för en sådan världsbild. (Milles 2008:11–12.) På grund av detta kan läroböcker också avspegla olika inställningar och en viss världsåskådning, vilket då påverkar läsaren och hans världsbild (Rahman 2001:29).

Läroböcker utgör en viktig del av undervisningen (Khan & Sultana 2012:109). På grund av olika läroböckers betydelsefulla roll har jag valt att undersöka hur könsroller presenteras i tre svenska grammatikböcker som har använts i svenskundervisningen i Finland under de senaste 90 åren. Den äldsta boken i mitt material härstammar från 1920-talet, och den näst äldsta från 1960-talet. Den nyaste är från 2010-talet. Jag vill ta reda på hur kvinnor presenteras i grammatikböckernas exempelmeningar och hur presentationen skiljer sig från presentationen av män. Jag kartlägger om kvinnor är underrepresenterade i böckerna, vilket är min hypotes. Ytterligare försöker jag redogöra för möjliga skillnader och utvecklingar i könsrollerna mellan böckerna.

Jag valde detta ämne eftersom jag är mycket intresserad av både kön och Finlands historia och vill betrakta hur dessa två faktorer samverkar. Ytterligare vill jag, som blivande lärare, förstå hur grammatikböcker har presenterat könsroller och hurdan situationen är nu för tiden. Grammatikböcker kommer att fungera som mitt arbetsredskap, och därför valde jag att undersöka dem. Finland har strävat efter ett mer könsneutralt samhälle, och jag vill ta reda på hur det syns i läroböcker.

Jag väljer grammatikböcker från olika årtal som material eftersom det är viktigt att ta reda på vilka uppfattningar av könsroller och jämställdhet grammatikböcker har förmedlat genom exempelmeningar under olika decennier. Historien har visat att språket är mottagligt för förändringar, och olika betydelser förändrar sig så småningom. Det som förr kändes neutralt kan upplevas som pejorativt i dag. (Toivainen 2006:1.) Jag anser att grammatikböcker inte

bara erbjuder information om ett särskilt ämne utan kan också återspegla samhälleliga utmaningar och aspekter. Världen och den sociala verkligheten skapar språk och text, vilket innebär att språket reflekterar verkligheten och fungerar som ett medel som förmedlar en viss världsbild (Valo 2011:1).

Könsroller i olika slags läroböcker har undersökts i stor utsträckning både i Finland och utomlands. Det finns både vetenskapliga studier och olika examensarbeten inom ämnet. Anna Kunnari och Kristiina Siponen (1989) undersöker könsroller i två läroboksserier och studerar hur presentationen av könsroller har förändrats under åren 1963–1986 i boken *Den agerande pojken och åskådande flickan. Bilden av könsroller och jämställdhet i några svenska läroböcker under 1963–1986*. Ett annat nyttigt verk som handlar om läromedel och könsroller är Jouko Huttunens och Raimo Happonens (1974) bok *Oppimateriaali ja sukupuoliroolit*. Utanför Finland har ämnet också väckt intresse: Andrée Michels (1986) verk *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks* fokuserar på ämnet i olika länder. Temat har också behandlats i examensarbeten. Marita Heikkinen (2001) har undersökt svenska grammatikböcker och exempelmeningar och fokuserat på kön och sexism i sin avhandling pro gradu *Om kön och sexism i svenska grammatikböcker: En studie i konstruktion av kön och könssystem i tre svenska grammatikböcker och deras exempelsatser mot bakgrund av sexistiskt språk och språkbruk*.

1.1 Syfte

I min studie undersöker jag könsroller i exempelmeningar i tre svenska grammatikböcker från olika årtionden. Syftet med undersökningen är att ta reda på hur kvinnor presenteras i böckernas exempelmeningar i jämförelse med män och hur presentationen möjligtvis förändras mellan böckerna. Ytterligare undersöker jag om kvinnor och män nämns lika ofta i böckerna. Vidare försöker jag ta reda på om presentationen av kvinnor och män blir mer jämställd i de nyare böckerna.

Jag behandlar ämnet med hjälp av tre forskningsfrågor:

1. Hur jämnt fördelas benämningar på kvinnor och män i grammatikböckerna i materialet?
2. Vilka roller och beskrivningar får kvinnor och män i grammatikböckerna i materialet?
3. Vilka skillnader kan upptäckas mellan de tre böckerna?

Min hypotes är att kvinnor är mest underrepresenterade i den äldsta boken, och olika benämningar på kvinnor är i klar minoritet i jämförelse med män. Jag antar att kvinnor anknyts till sexistiska och stereotypa kontexter och tjänster, sådana som hemmafru och städerska, medan män får arbeta i samhällets höga och uppskattade tjänster som läkare och chef. Jag tror att grammatikboken från 1960-talet innehåller flera benämningar på kvinnor än böckerna från 1920-talet, men jag förväntar inte att beskrivningarna har förändrats

betydligt. Däremot antar jag att den nyaste boken skiljer sig från den äldsta boken både i beskrivningarna och i antalet benämningar. Jämställdhetslagen stiftades år 1987, och därför antar jag att det möjligtvis inte finns lika mycket jämlikhet i de två äldre böckerna som i den nyaste boken.

Min studie är viktig av tre skäl. För det första är undersökningen viktig på ett samhällsligt sätt. Finland har beskrivits som ett av de ledande länderna med hänsyn till jämställdhet (Brunila & Edström 2013:300). Genom denna studie kan betraktas om Finlands samhällsliga attityder om jämställdheten verkligen är synliga i läroböckernas exempelmeningar. Ytterligare är det möjligt att se när förändringen till mer könsneutrala läroböcker har börjat. För det andra är det viktigt att undersöka vilken presentation böckerna ger av könsroller och jämställdhet. Finland, precis som många andra länder, strävar hela tiden efter ett mer könsneutralt och jämställt samhälle, och därför är det viktigt att kartlägga om jämställdheten är synlig i olika läromedel som används i undervisningen. Jämställdhetslagen förpliktar myndighetspersoner, inklusive lärare, att befrämja samhällets jämställdhet, vilket innebär att läraren måste välja läromaterialet enligt denna stadga (Valo 2011:2–4). För det tredje har olika textböcker forskats i mycket men grammatikböcker har hamnat i skymundan. Därför fyller min undersökning en lucka i detta område. Av dessa skäl är det viktigt att ta reda på hur dessa tre grammatikböcker presenterar könsroller, och om jämställdheten ökar i den nyaste boken.

1.2 Material

I min studie använder jag tre olika svenska grammatikböcker som är riktade till elever på grundskolenivå eller senare på gymnasienivå. Böckerna har använts i undervisningen av svenska som andra inhemska språk i Finland. Jag fokuserar analysen endast på böckernas prepositions Kapitel eftersom det finns flest exempelmeningar i dem i alla böcker. Skälet till detta kan vara att prepositioner är lätt att lära sig med hjälp av olika exempel så att läsaren kan förstå kontexterna där de särskilda prepositionerna används. Jag förklarar ändå innehållet i alla böcker eftersom det är viktigt att få se hur innehållen ser ut, och om de skiljer sig från varandra.

Den första boken är *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten* (Svensk grammatik för läroverket) från 1928. Boken författades av Ralf Saxén och Hannes Almark, och det är den tredje upplagan av boken. Boken har sammanlagt 146 sidor som inte innehåller några bilder utan består enbart av text. Alla instruktioner och regler har skrivits på finska. Exempelen finns däremot på svenska men har till största delen översatts till finska. Saxén och Almark (1928:3) säger att de har försökt skapa ett mångsidigt och praktiskt ordförråd för olika exempelmeningar. Ytterligare betonar de vikten av uttalet, och det finns en egen del för uttalsläran och fonologin i början av boken. Prepositionsdelen är 28 sidor lång.

Den andra boken heter *Ruotsin kielioppi* (Svensk grammatik) som publicerades år 1969. Bokens författare är Lauri Pelkonen samt Karin och Eino Miettinen, och boken är den nionde

upplagan. Boken innehåller 176 sidor och har en förteckning över grammatiska uttryck i slutet. *Ruotsin kielioppi* börjar och slutar med uttalsläran, men den är inte lika fonetisk som boken från 1928. Boken har skrivits på finska, exklusive exempel, men rubrikerna har översatts till svenska. Några av exemplen finns både på svenska och på finska. Boken liknar *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten* (1928) innehållsligt, och det finns fortfarande inga bilder eller andra illustrationer. Prepositionsdelen är 25 sidor lång.

Den sista och samtidigt den nyaste boken är *Grammatik galleri* från 2010. Boken har skrivits av Sari Kaunisto, Marko Paasonen, Anssi Salonen och Kaisa Vaaherkumpu. Boken är den 3–6 upplagan. Den innehåller sammanlagt 267 sidor, vilket är mycket mer än i de övriga böckerna. *Grammatik galleri* inkluderar dock många olika illustrationer, övningar och tabeller som inte finns i de äldre böckerna, och därför kan informationsmängden anses vara ungefär densamma. Det finns inte någon uttalslära i boken. Precis som de övriga böckerna har denna bok skrivits på finska. Några rubriker är både på finska och svenska, och exempelmeningarna har översatts. Prepositionsdelen i denna bok är 34 sidor lång.

Alla böcker har liknande innehåll och struktur. Jag har valt böcker från olika årtal eftersom jag inte bara vill undersöka presentationen av könsroller i vissa böcker utan också förändringarna mellan böckerna. Det är ungefär nittio år mellan böckerna eftersom den äldsta är från 1920-talet, den andra från 1960-talet och den nyaste från 2010-talet. Jag valde att sträcka mig ända tillbaka till 1920-talet eftersom jag vill få ett omfattande material samt verkligen se vilken slags förändring som har skett under årtiondens lopp. Följaktligen finns det ungefär nittio år mellan den äldsta och nyaste boken och ungefär fyrtio år mellan varje bok, vilket utgör ett tidsmässigt pålitligt material.

1.3 Metod

Som analysmetod i denna undersökning använder jag innehållsanalys. Innehållsanalysen syftar till att skapa en beskrivning av det undersökta fenomenet. Beskrivningen ska koppla resultaten till större kontexter och till andra forskningsresultat. I innehållsanalys undersöker man materialets innehåll, som finns i textform, samt skillnader och likheter mellan olika delmaterial inom det undersökta temat. Innehållsanalys innefattar till exempel jämförelsen av frekvensen av enstaka ord, fraser eller saker, och den kan användas både kvantitativt och kvalitativt i en undersökning. (Tuomi & Sarajärvi 2002:105, 107–108; Piironen 2004:40.) Orsaken till att jag väljer denna metod är att jag studerar grammatikböckernas innehåll och försöker hitta skillnader och likheter mellan böckerna. Ytterligare är metoden lämplig för denna undersökning eftersom jag gör en kvantitativ beräkning av benämningar på kvinnor och män och sedan analyserar dem i större kontexter, vilket utgör den kvalitativa delen.

Innehållsanalysen sker enligt Andrée Michels (1986) analysmodell. Modellen kan användas för att undersöka könsroller och sexism i läroböcker (Michel 1986:49), och det är skälet till varför den fungerar väl i denna undersökning. Ytterligare har modellen hänvisats till i många olika slags nyare undersökningar (se Jacobson 2005, Mkuchu 2004, Piironen 2004), vilket

gör den till en pålitlig modell även i denna studie. Även om metoden redan kan anses vara något föråldrad med tanke på *Grammatik Galleri* (2010) är det viktigt att använda samma modell vid analysen av varje bok. Enligt Michel (1968:11) har människor och i synnerhet feminister börjat fördöma könslig diskriminering allvarligt från och med 1965. Detta orsakade flera publikationer och mer forskning, vilket betyder att det inte fanns lika mycket forskning tidigare. Därför skulle det ha varit svårare att använda en äldre analysmodell. En analysmodell från 2010-talet skulle möjligtvis inte fungera med mitt äldre material på samma sätt som en äldre modell. Därför är Michels (1968) modell ett bra val för denna undersökning. Modellen har tre olika delar: kvantitativ analys, kvalitativ analys och analys av själva språkets struktur. Jag analyserar läroböckerna både kvantitativt och kvalitativt eftersom jag anser att jag på det sättet får en tillräckligt noggrann och realistisk bild av könsrollernas presentation i materialets böcker. Däremot undersöker jag inte själva språket utan de presentationer och skildringar som män och kvinnor får i böckerna.

Jag börjar analysen genom att använda den kvantitativa delen av innehållsanalysen. Michel (1986:49) konstaterar att en analys av könsroller och sexism i läroböcker alltid borde baseras på en statistik som jämför antalet kvinnliga och manliga benämningar som förekommer. Om kvinnor blir underrepresenterade betyder det sexism och manlig dominans. I min studie analyserar jag materialet kvantitativt genom att beräkna benämningar på kvinnor och män i de valda grammatikböckernas exempelmeningar. På det här sättet kartlägger jag om antalet benämningar på kvinnor är mindre än benämningar på män i böckernas prepositionsdelar.

Den kvalitativa analysen följer Michels (1986:49) tre kategorier: kvinnors och mäns sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden. Med *sociala referenser* menar Michel (1986:50) karaktärernas äktenskapliga status, status i familjen, sysselsättning och yrkesbeteckning. Om kvinnor beskrivs som makor eller fruar och män inte får en likadan beskrivning, betyder det en ojämn situation där kvinnor ses som beroende av äktenskapet medan män uppfattas som fria och självständiga. Om kvinnor då beskrivs som mammor i familjen och män inte som pappor är det fråga om sexism eftersom män ges flera roller utanför hemmet. Karaktärernas sysselsättningar berättar om män eller kvinnor över huvud taget beskrivs som förvärvsarbetande. Enligt Michel (1986:50–51) är det oftast män som skildras som förvärvsarbetande medan kvinnor inte ges omnämmanden av ett yrke. Karaktärernas yrkesval kan uppfattas som sexistiska om kvinnor ges traditionella och ”kvinnliga” yrkesbeskrivningar som sjuksköterska, barnträdgårdslärare eller frisör. (Michel 1986:49–51.)

Michel (1986:51) indelar karaktärernas *aktiviteter* i fem kategorier: hushållsarbeten, förhållanden till barnen, professionella aktiviteter, politiska aktiviteter och fritidsaktiviteter. Om män inte deltar i hushållsarbeten, såsom att handla och laga mat och städa, utan kvinnor gör allt, är det fråga om sexism. När det gäller förhållanden till barnen deltar båda föräldrar i uppfostran enligt Michel (1986:51), men deras roller är oftast olika: kvinnor får beskrivningar av en kärleksfull mamma som tar hand om barnen, medan män har mer auktoritet och hjälper barn med olika problem och svarar på deras frågor. När jag studerar karaktärernas professionella aktiviteter, är det viktigt att skilja professionella aktiviteter från

sysselsättning och yrkesbeteckning som tillhör kategorin sociala referenser. Karaktärernas sysselsättning visar om kvinnor och män över huvud taget har ett arbete, och yrkesbeteckning berättar vilket arbete det är fråga om. Vad gäller professionella aktiviteter försöker jag ta reda på vilka roller män och kvinnor får i arbetslivet och om män är i ledarpositioner och ger instruktioner och råd till kvinnor som då genomför dem. Ytterligare är det viktigt att betrakta om det finns några läkare–patient-förhållanden eller lärare–student-förhållanden mellan män och kvinnor. I den fjärde kategorin, politiska aktiviteter, är det viktigt att undersöka om enbart män ges politiska roller i samhället och om kvinnor förbigås på det området. Detta betyder större och mer omfattande politiska eller samhällliga roller och större ansvar än bara i familjen eller på arbetet. I fritidsaktiviteter sätter Michel (1986:52) aktivitet och kreativitet mot passivitet och brist på kreativiteten. Om kvinnor beskrivs som initiativlösa eller passiva och män däremot som aktiva och kreativa är det en ojämlig beskrivning. (Michel 1986:51–52.)

Michel (1986:53) delar in karaktärernas *sociala och emotionella beteenden* i tre delar: positiva kontra negativa känslor, motstånd kontra eftergivenhet under det sociala trycket och svaghet kontra styrka. Böckerna presenterar ojämlikhet och sexism om kvinnor beskrivs som ytterst emotionella eller omtänksamma och män som aggressiva, våldsamma eller stridslystna. Vidare är det viktigt att studera om det ena könet ges en förmåga att motstå det sociala trycket och det andra beskrivs som eftergivet. När det gäller svaghet och styrka är det väsentligt att betrakta hur dessa två egenskaper fördelas mellan det manliga och det kvinnliga könet. Om kvinnor beskrivs som svaga, rädda eller hjälplösa och män som starka, modiga och befallande, är det sexistiskt. (Michel 1986:53.)

Med hjälp av dessa egenskaper beskriver jag hur könsrollerna presenteras i exempelmeningarna och vilka olika beskrivningar män och kvinnor ges. Jag redogör också kvalitativt för hur böckernas exempelmeningar skiljer sig från varandra. En kvalitativ innehållsanalys av exempelmeningarna hjälper mig att förstå hur det kvinnliga könet skildras i böckernas exempelmeningar jämfört med det manliga könet. Den kvantitativa metoden ger en förklaring till ett fenomen, och den kvalitativa en djupare förståelse av fenomenet, vilket är skälet till att det är nyttigt att kombinera båda metoderna (Lagerholm 2010:29).

1.4 Tidigare forskning

Skola som institution har länge varit ett intressant forskningsområde. Studerandes välfärd, skolhälsovård och multikulturalism har fungerat som undersökningsobjekt. Förutom dessa har också läroböcker undersökts mycket. (Valo 2011:12–13.) Jämställdhet i olika läromedel är ett mycket populärt studieobjekt, och det har fått mest uppmärksamhet i lingvistiska undersökningar (Lewandowski 2014:84).

Tidigare forskning visar att kvinnor och män nämns på olika sätt och att kvinnor ofta är underrepresenterade i olika slags läroböcker. Kunnari och Siponen (1989) samt Huttunen och Happonen (1974) har fått liknande resultat i sina undersökningar. Dessa forskare påstår

att det finns tydliga skillnader mellan presentationerna av kvinnor och män i läroböckerna samt många stereotypa och traditionella associationer till könsrollerna. Ytterligare har Kunnari och Siponen (1989) studerat hur presentationen har förändrats under åren 1963–1986. I deras kvalitativa analys förekommer det tydliga förändringar i läroböckernas innehåll under de tjugo åren, men man kan ändå fortfarande finna många strukturer som strider mot de uppställda jämställdhetsmålen. Den kvantitativa analysen visar samma tendenser som den kvalitativa: mannens del som den aktiva och agerande personen är betydligt större än kvinnans i alla böcker och satstyper.

Vad gäller förändringar under en viss tidsperiod har även Antti Ylikiiskilä (2004) studerat könsroller och deras förändringar under åren 1912–2003 i svenska grammatikböcker i sin undersökning *Flitiga Lisa och busige Bert: Om könsrollsmönster i läroböcker*. Han har kommit fram till att grammatikböckerna har blivit jämlikare under tidens gång och ju längre i tiden man kommer, desto jämlikare är böckerna. Den största förändringen har emellertid skett under de senaste fem åren.

Nina Pilke (2009) har undersökt pronomina *hon* och *han* i exempelmeningar i sitt verk *Hon arbetar som extrabiträde – han blev chef för avdelningen. Kvinnlig och manlig yrkesbild i ljuset av exempelmeningar i en tvåspråkig cd-romordbok*. Hon har kommit fram till att det finns både kvantitativa och kvalitativa skillnader i användningen av pronomina samt att det kvinnliga pronomenet kan kopplas ihop med yrkesbilder såsom undertryckt hemmafru och uppskattad och vacker sekreterare eller biträde. I motsats till användningen av pronomenet *hon*, presenteras pronomenet *han* ofta som en aktiv person som har förmåga att skapa sig ett namn i arbetslivet och vara till exempel en framgångsrik chef.

Lisa Walther och David Jonsson (2011) har också fokuserat på genus. I deras forskning *Hon, han, den, det: En genusanalys av läromedel i ämnet svenska för grundskolans senare år* utforskar de både kvalitativt och kvantitativt hur kvinnor och män presenteras i läromedel inom ämnet svenska. Resultaten visar att kvinnorna inte nämns så ofta i läromedlen, medan männen är i klar majoritet. Walther och Jonsson (2011:4) diskuterar också betydelsefulla begrepp inom forskningsområdet, till exempel genus. De definierar begreppet genus som en individs sociala kön och som en samling egenskaper som män respektive kvinnor förväntas ha, och även normer som de förväntas följa.

2 Könsroller, sexism och jämställdhet

I detta kapitel diskuterar jag närmare begreppet *kön*. Dessutom förklarar jag hur jämställdheten syns i olika läroplaner och hur den då också borde synas i olika läromedel som följer läroplanen. Förutom det presenterar jag hur könsroller kan tillägnas och hur läroböcker kan påverka dessa könsrollsuppfattningar.

2.1 Kön, könsroller och sexism

För att kunna analysera hur könsroller och sexism presenteras i materialets grammatikböcker måste begreppen *kön*, *könsroller* och *sexism* definieras och förklaras. Det finns inte en enstaka, klar eller rätt förklaring till begreppet kön eftersom det kan uppfattas på många olika sätt hos olika individer. Kön kan diskuteras med hänsyn till det biologiska och sociala könet. Med det biologiska könet menas personens anatomiska och kroppsliga kön. Då utgår man från att det finns två biologiska kön: kvinnan och mannen. Det biologiska könet ses ofta som tvåfaldigt och definieras enligt kromosomer. Personens sociala kön omfattar däremot olika kulturella förväntningar och skillnader som är kopplade till könet. Dessutom är det gemenskapens erfarenhet och tolkning av individens kön samt uppfattningar av hur män och kvinnor sätts i relation till varandra. Det täcker bland annat det som anses vara kvinnligt eller manligt. (Juvonen m.fl. 2010:12–13; THL 2015.)

Könsroller skapas av samhällets uppfattningar av olika köns ideala beteenden. I detta fall görs hänvisningar till de regler, förväntningar och beteenden som förväntas av en person på grund av könet. Könsroller förstärks genom vissa gärningar som anses vara kvinnliga eller manliga. Ofta är det biologin som leder och ger bakgrund till könsroller. På basis av de biologiska skillnaderna mellan kvinnor och män uppfattas kvinnor ofta som moderliga och blida personer, medan män får ha andra roller utanför hemmet. Det är vanligtvis samhället som skapar olika uppfattningar av kön och sätt att bete sig. (Juvonen m.fl. 2010:26; Husu & Rolin 2005:207; Lahelma 1992:7.)

Sexism innebär olika former av diskriminering som baseras på kön. Sexism kan anses vara en attityd som förnedrar, utesluter eller underrepresenterar människor på grund av könet. Vidare är sexism ett tillvägagångssätt som gynnar ett kön framför det andra. En person kan kallas för sexistisk om hans beteendemönster och tankar till en viss grad fylls med medveten sexism. Sexistiska presentationer av kvinnor och män brukar förneka värdet av kvinnor och flickor och överbetona vikten av män och pojkar. (Michel 1986:15.)

2.2 Jämställdhet i läroplaner

Enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan* från 2015 bör all verksamhet i skolan stärka jämlikhet och likabehandling i utbildningen. I denna läroplan (2015:35, 90) står det att ”jämställdheten mellan könen vid språkval och i språkstudier ska förstärkas genom att man i undervisningen uppmuntrar till en fördomsfri inställning till språkstudier och genom att man behandlar olika teman ur flera olika synvinklar. Undervisningen ska vara genusmedveten och jämställdhetsmedveten och man ska ha förståelse för olika sexuella läggningar och könsaspekter”. Läraren ska följa dessa anvisningar när hen planerar undervisningen och väljer lärostoffet. Följaktligen ska läraren välja sådana läroböcker som tillämpar dessa instruktioner.

Jämställdheten har dock inte alltid varit lika central i läroplaner. Vår första egentliga läroplan står i landsfolkskolans läroplan från 1925 (Rokka 2011:21). *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten* (1928) användes under den tid då denna läroplan från 1925 publicerades. Läroplanen tillämpades också i andra skolor (Huovila 2014:18). En allmän ideologisk grund var kristendomen som upplevdes som mycket viktig för att den samhälleliga moralen skulle kunna bevaras. Läroplanen reflekterade stark idealism och poängterade vikten av praktiskt arbete. Skoluppfostrans typiska moraliska ideal betonade individen och framhävde vikten av lantlivet, det religiösa livet, medborgarplikten och arbetet. Jämställdheten nämndes dock inte alls i denna läroplan. (Launonen 2000:185–186, 189, 300.)

Medan 1920-talets läroplan betonade individer, försökte den senare läroplanen, den egentliga folkskolans läroplan från 1952, beakta både individer och samhället. *Ruotsin kielioppi* (1969) publicerades mellan denna läroplan från 1952 och den nästa läroplanen från 1970. Därför kan grammatikboken anses innehålla de värden som upplevdes som viktiga i läroplanen från 1952. I denna plan flyttades skolans etiska uppfostran mer mot värdepluralism, demokrati och liberalism. Det fanns en vilja att stödja ett demokratiskt samhälle. Jämställdheten nämndes för första gången i denna läroplan, och det ansågs att demokratin kräver medborgarnas jämlikhet. Därmed sågs att skolans syfte är att stärka och utveckla uppfattningen av att alla människor är likvärdiga. Enligt denna läroplan bestod skoluppfostrans moraliska ideal av bland annat demokrati, jämställdhet, strävsamhet och naturvård. Idealen hade alltså förändrats från landsfolkskolans 1925 läroplan som betonade individens praktiska plikter. Nu låg fokuset mer på den samhälleliga jämställdhetens principer. Dessa värden stödde demokrati och upplevdes som beständiga. (Launonen 2000:202–203, 218–219, 301; Huovila 2014:19.)

Grunderna för gymnasiets läroplan (2003) är den senast relevanta läroplanen i denna studie, eftersom Grammatik Galleri (2010) följer de regler och värden som lyfts fram i denna läroplan. Den innehåller mycket information om jämlikheten mellan människor. Det står i läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2003:14, 20) att ”gymnasiutbildningen skall främja en öppen demokrati, jämlikhet och välfärd. De studerande skall ses som individer som själva bygger upp sitt lärande, sina kunskaper och sin världsbild. Jämlikheten mellan könen ska befrämjas”. Läroplanen innefattar information om gymnasiets olika ämnen och betonar att alla ämnen ska stödja jämställdheten.

Demokrati och jämlikhet har börjat betonas så småningom från 1950-talet, och ju nyare läroplanen är, desto fler bestämmelser innehåller den om jämställdhet. (Launonen 2000:308.) Olika läromedel och läroböcker borde följaktligen stödja jämställdheten i undervisningen genom att följa de regler som har getts i läroplanerna.

2.3 Inläring av könsroller

Olika slags läroböcker har varit ett populärt undersökningsobjekt genom årtiondena. Under årtionden har uppmärksamheten fästs vid innehållet i olika läromedel, och därmed har det

varit möjligt att konstatera att kvinnorna, deras livssfärer och värderingar saknas i läroböcker (Kunnari & Siponen 1989:10). Kunnari och Siponen (1989:11) påstår också att läroboksförfattare har möjligheter att påverka elevernas uppfattningar eftersom stereotyp och sexistiskt läromaterial kan inverka på hur eleverna socialiseras in i könsrollerna. De medger dock att det ofta är svårt för författaren att uppmärksamma de stereotypa attityder som samhället avspeglar.

Huttunen och Happonen (1974:20–22) samt Lahelma (1992:29) nämner tre olika teorier som de anser har med inläringen av könsroller att göra. Den första teorin heter *identifikationsteori* där barnet försöker identifiera sig med föräldern av samma kön. I skolvärlden fungerar lärarna som förebilder som eleverna vill identifiera sig med, och på samma sätt identifierar de sig lätt med olika personer i läroböcker. Detta händer särskilt om personerna i läroböckerna liknar de tidigare identifieringspersonerna. Om personerna i läroböckerna är särskilt stereotypa, förmedlar de en viss bild av könsroller till eleverna.

Den andra teorin är *social inläringsteori* som fungerar ungefär på samma sätt som identifieringsteorin: barnet försöker imitera och betrakta andra människors beteenden, vilket är mer avgörande i inläringen av könsroller än barnets eget beteende. Huttunen och Happonen (1974:25) anser att skolans läroböcker inte har en primär inverkan på hur könsroller skapas och förmedlas utan läroböcker kan förstärka de rollattityder som redan har tillägnats.

Den tredje teorin heter *kognitiv inläringsteori* där personen bildar sig uppfattningar om könsroller samtidigt som hen mognar kognitivt (Lahelma 1992:29). Könsrollsuppfattningar bildas som ett resultat av att barnet funderar och resonerar aktivt. Teorin betonar vikten av en medveten och selektiv observation. Detta händer i ett tidigt skede i könsrollsinläringen, och då barnet har internaliserat rolluppfattningen försöker hen identifiera sig ännu djupare med den respektive rollen senare. (Huttunen & Happonen 1974:21.)

Läroböcker kan till en viss grad associeras med massmedier, såsom TV, radio och tidningar, när det gäller förstärkning av rollattityder. Skillnaden är dock att människor ofta väljer den information som passar dem bäst. I inläringssituationen kan eleverna inte välja vilken information läroböcker förmedlar utan de valda böckerna måste läsas. (Huttunen & Happonen 1974:25–26; Kunnari & Siponen 1989:9.) Huttunen & Happonen (1974:28) sammanfattar att det som först och främst påverkar elevens uppfattning om könsroller på tal om läroböcker är läroboksförfattarens rollattityder och rolluppfattningar. Läroplanens mål och regler borde för sin del påverka författarens tankar. Författarens uppfattningar däremot påverkar lärobokens innehåll och den information som läroboken förmedlar om könsroller, vilket bildar och förstärker elevens uppfattning om könet. Det kan vara ett medvetet eller ett omedvetet val att utelämna kvinnor från böcker, och det påverkar läsaren.

3 Könroller i grammatikböckernas exempelm meningar

Vid analysen av de tre grammatikböckernas exempelm meningar i böckernas prepositions kapitel använder jag, som sagt, innehållsanalys som analysmetod. Jag utnyttjar Andrée Michels (1986) analysmodell som jag har presenterat i avdelning 1.3. Syftet är att studera hur jämnt benämningarna på kvinnor och män fördelas och vilka presentationer och beskrivningar kvinnor och män får i böckernas exempelm meningar. Jag kategoriserar beskrivningarna enligt Michels (1986) analysmodell.

Med varje bok sker analysen först kvantitativt och sedan kvalitativt. När det gäller den kvantitativa delen har jag räknat alla exempelm meningar, varav jag har sorterat de meningar som innehåller pronomina *hon* eller *han*, egennamn eller benämningar på det kvinnliga (t.ex. mamma, kvinna, flicka) och manliga (t.ex. pappa, man, pojke) könet. Jag behandlar enbart meningar och har inte räknat de enskilda ord som förekommer fristående i böckerna. Om karaktärens kön inte har framgått (t.ex. lärare, läkare) har jag utelämnat den.

Den kvalitativa delen av analysen innefattar Michels (1986) tre kategorier: karaktärernas sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden. Jag presenterar resultaten så att jag har ett eget kapitel för varje bok där jag kategoriserar exempelm meningarna enligt de tre kategorierna. Jag presenterar några exempel i varje kategori. Jag kursiverar de ord som jag analyserar och som påverkar kategoriseringen. Exempelen har jag försökt välja objektivt, vilket innebär att jag lyfter fram alla slags exempel som finns i böckerna. Exempelen kan vara sexistiska, neutrala eller sådana som befrämjar jämställdhet. Till sist sammanfattar jag resultaten.

3.1 År 1928

Den äldsta boken som analyseras är Ralf Saxéns och Hannes Almarks (1928) bok *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten* (RKOV) (Svensk grammatik för läroverket) som innehåller ett 28 sidor långt prepositions kapitel. Analysen sker först kvantitativt och sedan kvalitativt.

3.1.1 Kvantitativ analys

Prepositions kapitlet innehåller sammanlagt 162 exempelm meningar, varav totalt 48 meningar innehåller någon koppling till det kvinnliga eller manliga könet. En mening kan dock innehålla flera benämningar på kön, och då finns det sammanlagt 55 olika slags benämningar på kvinnor och män. Pronomina *hon* eller *han* förekommer 16 gånger, olika egennamn 21 gånger, och andra benämningar på det kvinnliga eller manliga könet 18 gånger.

I alla dessa tre grupper har de manliga omnämningarna en dominerande position. Av de 16 pronomina tredje person singularis förekommer *han* 15 gånger och *hon* en gång, vilket är den största skillnaden när det gäller användningen av manliga och kvinnliga benämningar. Gruppen med olika egennamn innehåller 17 manliga och 4 kvinnliga egennamn. När det

gäller andra benämningar finns det 12 karaktärer som kan associeras med det manliga könet och 6 karaktärer som har med det kvinnliga könet att göra. Totalt förekommer det 44 benämningar på det manliga könet och 11 på det kvinnliga könet. Tabell 1 klargör fördelningen av de kvinnliga och manliga benämningarna. Jag presenterar procentuella siffror så att jag kan jämföra böckernas procenttal med varandra.

Tabell 1. Antalet manliga och kvinnliga benämningar i RKOV (1928)

Benämningar	Män	Kvinnor
Pronomina <i>han</i> och <i>hon</i>	15 (94 %)	1 (6 %)
Egennamn	17 (81 %)	4 (19 %)
Andra benämningar	12 (67 %)	6 (33 %)
Totalt	44 (80 %)	11 (20 %)

3.1.2 Kvalitativ analys

I detta avsnitt analyserar jag bokens benämningar kvalitativt med hjälp av Andrée Michels (1986) analysmodell. Modellen täcker de kvinnliga och manliga karaktärernas sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden.

Sociala referenser

När det gäller beskrivningar av karaktärernas äktenskapliga status, status i familjen, sysselsättning och yrkesbeteckningar (se avdelning 1.3) finns det några fall där både kvinnor och män nämns. Följande exempel (ex. 1–10) illustrerar hur kvinnor och män beskrivs i olika sociala referenser i RKOV (1928):

- (1) Gör det för *mors* skull. (S. 108)
- (2) Barnen tänkte hur de skulle kunna glädja *far* och *mor*. (S. 108)
- (3) Lisa grät efter sin *mamma*. (S. 110)
- (4) *Köksan* står vid spiseln och kokar kräftor. (S. 115)
- (5) *Min faster* tjänar vid järnvägen. (S. 115)
- (6) *Herr Rosenlund* lever av biskötsel. (S. 109)
- (7) *Herr S.* har fått avsked från sin tjänst. (S. 110)
- (8) *Fadern* jämte sin son. (S. 112)
- (9) *Pappa*, berätta mera om Robinson Crusoe. (S. 113)
- (10) *Fritz* har i lön över 3000 mark i månaden. (S. 116)

Både kvinnor och män ges beskrivningar av att de har olika roller i familjen. Män beskrivs som pappor (ex. 2, 8 och 9) och kvinnor som mammor (ex. 1, 2 och 3). Att män också skildras som pappor i familjen på samma sätt som kvinnor kallas mammor är i och för sig jämlikt men situationen är ändå inte helt jämställd eftersom det totala antalet kvinnliga benämningar är mycket mindre än antalet manliga benämningar. Exempel 2 skildrar både kvinnans och mannens äktenskapliga status. Exempel 4 skildrar kvinnan i ett traditionellt och ”kvinnligt” arbete som köksa, vilket enligt Michel (1986:51) kan ses som sexistiskt. Man måste dock

minnas att boken publicerades år 1928 då det var vanligare för en kvinna att arbeta hemma. Exempel 5 ger däremot en beskrivning av en kvinna som har ett arbete utanför hushållet. När det gäller män finns det flera beskrivningar av olika yrken. Exempel 10 ger en skildring av en man som har ett bra arbete och som får hög lön. Det kvinnliga könet får inte en motsvarande beskrivning i bokens exempelmeningar. Exempel 6 och 7 beskriver också män som förvärvsarbetande människor. Att män skildras i uppskattade och höglönlade arbeten kan ses som tecken på bristande jämställdhet och sexism (Michel 1986:51).

Aktiviteter

Karaktärerna kan vara engagerade i olika typer av aktiviteter. Det kan vara hushållsarbeten, olika förhållanden till barnen, professionella aktiviteter, politiska aktiviteter och fritidsaktiviteter. Följande exempel (ex. 11–18) hjälper att förstå vilka olika aktiviteter kvinnor och män ges i RKOV (1928):

- (11) Köksan står vid spiseln och *kokar kräftor* (S. 115)
- (12) Irene får ännu länge *stanna under läkarbehandling*. (S. 115)
- (13) Min faster *tjänar vid järnvägen*. (S. 115)
- (14) Han blev trött av att *arbeta* i hettan. (S. 108)
- (15) Denna björn *sköts* av Zakarias på Tjäderkulla. (S. 109)
- (16) Pappa, *berätta* mera om Robinson Crusoe. (S. 113)
- (17) Hans *nyaste bok* handlar om fiske. (S. 116)
- (18) *Inte fick Svante någon ny abborre* den dagen. (S. 116)

Hushållsarbeten skildras tydligt i exempel 11 där kvinnan lagar mat. Exempel 14 kan vara ett tecken på att mannen också deltar i hushållsarbeten. Det beror mycket på vad han arbetar med. Exempel 11 är ändå den enda tydliga beskrivningen av hushållsarbeten, och det är en kvinna som ägnar sig åt hushållsarbeten. Enligt Michel (1986:51) kan detta ses som sexistiskt. Exempel 16 beskriver pappans förhållanden till barnen: pappan beskrivs som en auktoritet som vet mycket och som därför kan berätta historier. Att män beskrivs på så sätt och kvinnor inte är enligt Michel (1986:51) sexistiskt. Beskrivningar av professionella aktiviteter finns i exemplen 12 och 13. I exempel 12 beskrivs kvinnan som patient och inte som läkare, och i exempel 13 skildras kvinnan i en tjänst men inte i en ledande position. Båda kan enligt Michel (1986:51–52) ses som exempel på bristande jämställdhet mot kvinnor. Vad gäller fritidsaktiviteter finns det tre exempel (ex. 15, 17 och 18) där män sysslar med olika fritidsaktiviteter. Beskrivningar av kvinnornas fritidsaktiviteter saknas helt.

Sociala och emotionella beteenden

Karaktärerna kan visa positiva eller negativa känslor, de kan sätta sig mot eller under det sociala trycket och de kan visa svaghet respektive styrka (se Michel 1986:53), vilket exemplifieras av följande utdrag (ex. 19–25) ur RKOV (1928):

- (19) *Lisa grät* efter sin mamma. (S. 110)
- (20) *Hon var alldeles ifrån sig av vrede*. (S. 110)

- (21) Denna björn sköts av Zakarias på Tjäderkulla. (S. 109)
 (22) Pelles styrka är ingenting mot Göstas. (S. 113)
 (23) Under tårar bad han mig om förlåtelse. (S. 115)
 (24) Karo rusade ur rummet. (S. 115)
 (25) Max drog lilla syster vid håret. (S. 115)

Enligt Michel (1986:53) är det sexistiskt att beskriva kvinnor som ytterst känslösa och män som aggressiva och stridslystna. Här belyser exempel 19 en sådan situation där flickan gråter och är känslös. Exempel 23 beskriver dock också en man som en känslös person som gråter, vilket balanserar situationen. Dessutom finns det negativa känslor som både kvinnor och män har i exempel 20 och 24 där både kvinnan och mannen är aggressiva. Här kan situationen ses som jämställd. Exempel 21, 22 och 25 beskriver dock mannen som en starkare och mera stridslyst person än kvinnan. I exempel 25 skildras kvinnan som en svag person, vilket inte är jämställt enligt Michel (1986:53).

3.2 År 1969

Boken *Ruotsin kielioppi* (RK) (Svensk grammatik) av Lauri Pelkonen samt Karin och Eino Miettinen från 1969 analyseras i detta kapitel. Boken innehåller ett 25 sidor långt prepositions-kapitel som först analyseras kvantitativt och sedan kvalitativt.

3.2.1 Kvantitativ analys

Prepositions-kapitlet i RK (1969) innehåller sammanlagt 590 exempelmeningar. Av dessa meningar har 120 meningar någon koppling till antingen det kvinnliga eller det manliga könet. Dessa 120 meningar fördelas mellan könen så att det manliga könet har 91 meningar, medan det kvinnliga könet 29. Det är dock möjligt att en mening innehåller flera benämningar på kön. I så fall finns det totalt 126 benämningar varav 95 innehåller det manliga könet och 31 det kvinnliga könet.

De 126 benämningarna innehåller totalt 89 fall där pronomina *hon* eller *han* förekommer, 15 fall med olika egennamn och 22 fall där andra benämningar förekommer. Benämningarna på *hon* och *han* fördelas så att *han* förekommer 70 gånger och *hon* 19 gånger. Det finns 11 manliga och 4 kvinnliga egennamn. Andra benämningar på män förekommer 13 gånger och på kvinnor 9 gånger. Tabell 2 nedan klargör fördelningen mellan benämningarna.

Tabell 2. Antalet manliga och kvinnliga benämningar i RK (1969)

Benämningar	Män	Kvinnor
Pronomina <i>han</i> och <i>hon</i>	70 (79 %)	19 (21 %)
Egennamn	11 (73 %)	4 (27 %)
Andra benämningar	13 (59 %)	9 (41 %)
Totalt	95 (75 %)	31 (25 %)

3.2.2 Kvalitativ analys

I detta avsnitt analyserar jag bokens meningar med hjälp av Michels (1986) analysmodell. Jag kategoriserar resultaten enligt Michels (1986:49) kategorier: sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden.

Sociala referenser

När det gäller karaktärernas sociala referenser studerar jag beskrivningar av karaktärernas äktenskapliga status, status i familjen, sysselsättning och yrkesbeteckningar. Jag presenterar exempel (ex. 26–35) som illustrerar vilka beskrivningar män och kvinnor ges i RK (1969):

- (26) *Hon lever av att ge privatlektioner.* (S. 127)
- (27) *Från morgon till kväll sitter hon och arbetar.* (S.132)
- (28) *Fru Alm är från Göteborg.* (S. 132)
- (29) *Mor syr kläder till oss.* (S. 145)
- (30) *Jag läser engelska för fröken Wilson.* (S. 134)
- (31) *Han lever av eget arbete.* (S. 130)
- (32) *Jag har fått av pappa ett löfte om en resa till Frankrike i sommar.* (S. 139)
- (33) *Han är på sitt arbete.* (S. 142)
- (34) *Han arbetar på en ny bok.* (S. 144)
- (35) *Vid 30 års ålder blev han professor.* (S. 152)

Exempel 28 och 29 beskriver kvinnan som en maka, och exempel 32 beskriver mannen som en make. Boken har dock flera benämningar på kvinnor som makor än på män som makar, vilket inte är jämställt. Det finns ungefär samma antal makor och makar i världen men det syns inte i läroböcker (Michel 1986:50). Exempel 30 beskriver en ogift kvinna som har arbete, vilket illustrerar att kvinnor har olika roller utanför hemmet och att de inte är beroende av äktenskapet. Dessutom skapar exempel 26, 27 och 30 en sådan bild av kvinnor att de kan ha olika arbeten utanför hushållet. Både i exempel 26 och exempel 30 är yrkena ändå fortfarande sådana som Michel (1986:51) kategoriserar som traditionella yrken för kvinnor.

När det gäller män finns det många olika beskrivningar av deras yrkesval och yrkesmöjligheter (ex. 31, 33, 34 och 35). I exempel 34 och 35 har mannen ett uppskattat yrke som författare och professor. Exempel 31 visar att det är möjligt för en man att vara en egenföretagare. Att kvinnor inte ges likadana yrkesbeteckningar kan vara ett tecken på bristande jämställdhet och sexism (Michel 1986:51).

Aktiviteter

Karaktärernas aktiviteter sorterar jag enligt Michels (1986:51) kategorier: hushållsarbeten, förhållanden till barnen, professionella aktiviteter, politiska aktiviteter och fritidsaktiviteter. Jag lyfter fram följande exempel (ex. 36–45) för att visa vilka olika aktiviteter kvinnor och män ges i RK (1969):

- (36) *Hon lever av att ge privatlektioner* (S. 127)
- (37) *Hon reste bort på två månader.* (S. 143)
- (38) *Mor syr kläder till oss.* (S. 145)
- (39) *Mor lagar rocken åt mig.* (S. 149)
- (40) *Vi köper den här boken åt Brita.* (S. 149)
- (41) *Han kallades till professor* vid Åbo Akademi. (S. 134)
- (42) *I sina yngre år var han en god simmare.* (S. 135)
- (43) *Vi söker hjälp hos honom.* (S. 135)
- (44) *Jag har fått av pappa ett löfte* om en resa till Frankrike i sommar (S. 139)
- (45) *Han har tjänst* vid järnvägen. (S. 149)

Exempel 38 och 39 beskriver kvinnor och deras hushållsarbeten. Likadana beskrivningar finns inte när det gäller män. Att kvinnan beskrivs som den enda person som gör hushållsarbeten är enligt Michel (1986:51) sexistiskt. Ytterligare skildrar både exempel 38 och exempel 39 kvinnan som den person som har ansvaret för barnens kläder och välmående. Pappan (ex. 44) däremot beskrivs som den som ger lov att göra något och har auktoritet. Ytterligare illustrerar exempel 43 mannen som den person som hjälper och löser olika problem. En sådan här situation innebär bristande jämställdhet och sexism (Michel 1986:51).

Exempel 36, 41 och 45 har med olika professionella aktiviteter att göra. Kvinnan (se ex. 36) beskrivs i en tjänst, men tjänsten är inte hög. Återigen beskrivs mannen (se ex. 41) i en professorstjänst, vilket är ett uppskattat arbete. Att kvinnan inte skildras i lika höga tjänster är enligt Michel (1986:51) sexistiskt.

Vad gäller fritidsaktiviteter beskriver exemplen 37, 40 och 42 både kvinnans och mannens fritid. Beskrivningarna är dock olika eftersom kvinnans fritidsaktivitet är läsning (ex. 40) och mannens simning (ex. 42). Enligt Michel (1986:52) är det oftast män som skildras som sportiga människor med en sportslig hobby, vilket är sexistiskt mot kvinnor. Exempel 37 ger däremot kvinnan en möjlighet att resa bort och vara aktiv någon annanstans i världen.

Sociala och emotionella beteenden

Karaktärernas sociala och emotionella beteende analyseras enligt Michels (1986:53) tre kategorier: positiva kontra negativa känslor, motstånd kontra eftergivenhet under det sociala trycket och svaghet kontra styrka. Jag lyfter fram följande exempel (ex. 46–55) som illustrerar detta i RK (1969):

- (46) *Av vilken orsak grät hon?* (S. 129)
- (47) *Hon grät* av glädje. (S. 129)
- (48) *Hon är känd och älskad för sin hjälpsamhet.* (S. 133)
- (49) *Mor är orolig* för oss. (S. 133)
- (50) *Hon grät och skrattade* på en gång. (S. 143)
- (51) *Han straffades* för sitt uppförande. (S. 133)
- (52) *Vi söker hjälp hos honom.* (S. 135)
- (53) *Han kommer aldrig i tid.* (S. 136)
- (54) *Han är vänlig* mot oss. (S. 139)
- (55) *Han höjer sig* över oss alla. (S. 149)

Exempel 46, 47 och 50 beskriver kvinnor som mycket känslösamma personer. Ytterligare beskriver exempel 48 och 49 kvinnan som en mycket hänsynsfull och omtänksam person. Båda egenskaperna är enligt Michel (1986:53) sexistiska om män inte får likadana beskrivningar. När det gäller män skildrar exempel 52 och 54 män som vänliga och trevliga personer, vilket balanserar situationen. Exempel 51 och 55 beskriver däremot män som någorlunda aggressiva och tillräckligt modiga att motstå det sociala trycket att de måste straffas för det. Exempel 53 ger en sådan skildring av män att de aldrig behöver komma i tid och att det är typiskt för män att vara försenade.

3.3 År 2010

Den sista och samtidigt den nyaste boken är *Grammatik galleri* (GG) av Sari Kaunisto, Marko Paasonen, Anssi Salonen och Kaisa Vaaherkumpu från 2010. Prepositionsdelen är 31 sidor lång. Jag undersöker dock enbart 22 sidor av dessa eftersom resten av sidorna innehåller olika övningar och prepositionslistor som inte kan ses som lämpliga exempelmeningar.

3.3.1 Kvantitativ analys

De 22 sidorna innehåller totalt 369 exempelmeningar varav 99 har någon koppling till det kvinnliga eller manliga könet. Av dessa 99 meningar innehåller 48 meningar det manliga könet och 51 meningar det kvinnliga könet. Det finns totalt 106 olika benämningar och av dessa förekommer 52 med det manliga könet och 54 med det kvinnliga könet.

Meningar med *hon* eller *han* förekommer 72 gånger, egennamn 11 gånger och andra benämningar 23 gånger. *Han* finns i 40 av meningarna och *hon* i 32 av meningarna. Manliga egennamn förekommer 2 gånger och kvinnliga 13 gånger. Andra benämningar fördelas så att män beskrivs 10 gånger och kvinnor 13 gånger. Tabell 3 nedan illustrerar fördelningen mellan beskrivningarna:

Tabell 3. Antalet manliga och kvinnliga benämningar i GG (2010)

Benämningar	Män	Kvinnor
Pronomina <i>han</i> och <i>hon</i>	40 (56 %)	32 (44 %)
Egennamn	2 (18 %)	9 (82 %)
Andra benämningar	10 (43 %)	13 (57 %)
Totalt	52 (49 %)	54 (51 %)

3.3.2 Kvalitativ analys

Den kvalitativa analysen av boken sker med hjälp av Michels (1986:49) tre kategorier: karaktärens sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden.

Sociala referenser

I karaktärens sociala referenser betraktas karaktärens äktenskapliga status, status i familjen, sysselsättning och yrkesbeteckningar. Jag presenterar olika exempel (ex. 56–63) för att illustrera beskrivningarna i GG (2010):

- (56) *Min mamma jobbar på banken.* (S. 233)
- (57) *Hon jobbar på banken/på posten/på sjukhuset.* (S. 235)
- (58) *Hon är rektor för skolan.* (S. 240)
- (59) *Hon undervisar oss i engelska.* (S. 242)
- (60) *Han är chef/direktör för hela företaget.* (S. 240)
- (61) *Han trivs med sitt nya jobb.* (S. 243)
- (62) *Till utseendet liknar han sin far och till karaktären är han som sin mor.* (S. 247)
- (63) *Symfoniorkestern spelar under ledning av Esa-Pekka Salonen.* (S. 250)

I denna bok ges kvinnor mångsidigare yrkestitlar. I exempel 57 får kvinnor tre olika yrkesalternativ. Genom att använda snedstreck mellan yrkena har bokens författare troligen försökt visa att kvinnor nu för tiden kan arbeta var som helst. Även exempel 56, 58 och 59 innehåller kvinnliga yrkesbeteckningar. I exempel 58 förekommer en kvinna i en ledande position som skolans rektor, vilket tidigare har varit mannens jobb, och i exempel 60 arbetar en man som chef. Exempelen ökar jämlikheten och balansen mellan könen. När det gäller den äktenskapliga statusen finns det benämningar (ex. 62) på både kvinnor och män som mammor och pappor. Vad gäller män finns det naturligtvis också beskrivningar av deras arbeten på olika områden (se ex. 61 och 63).

Aktiviteter

Aktiviteter betraktas med hänsyn till Michels (1986:51) kategorier: hushållsarbeten, förhållanden till barnen, professionella aktiviteter, politiska aktiviteter och fritidsaktiviteter. Jag lyfter fram följande exempel för att illustrera vilka aktivitetsbeskrivningar (ex. 64–72) som finns i GG (2010):

- (64) *Vi gick till min vän Lena och vi var där ett par timmar.* (S. 230)
- (65) *När vi hade varit hos henne gick vi ännu ut på stan och fikade.* (S. 230)
- (66) *Vi ska gå till min mormor.* (S. 233)
- (67) *Hon är rektor för skolan.* (S. 240)
- (68) *Hon ska resa till Norge.* (S. 247)
- (69) *Han cyklar efter oss.* (S. 231)
- (70) *Pappa köpte en ny bil åt mig.* (S. 233)

Exempel 70 kan uppfattas så att pappan är den som bestämmer hur familjens pengar används. Exempel 66 är ett av de många exempel där förhållandena mellan barn och far- och morföräldrar beskrivs. Dessutom visar exempel 72 att båda föräldrar behövdes för att personen skulle klara sig, och inte bara en förälder. Exempel 67 och 71 har däremot med professionella aktiviteter att göra då både kvinnor och män skildras i ledande auktoritetspositioner där de kan ge instruktioner och råd. Fritidsaktiviteter finns i exempel 64, 65, 68 och 69. Kvinnor skildras som personer som vill dricka kaffe och umgås med sina

vänner, medan exempel 69 beskriver pojakens sportsliga hobby. Kvinnor ges inga sportsliga fritidsaktiviteter i GG (2010), vilket Michel (1986:52) anser som sexistiskt.

Sociala och emotionella beteenden

Karaktärernas sociala och emotionella beteenden betraktar jag med hänsyn till Michels (1986:53) kategorier: positiva kontra negativa känslor, motstånd kontra eftergivenhet under det sociala trycket och svaghet kontra styrka. För att klargöra karaktärernas beteenden i boken presenterar jag några exempel (ex. 73–78) ur GG (2010):

(73) *Hon är förtjust i mig.* (S. 242)

(74) *Kvinnan log vänligt mot oss.* (S. 244)

(75) *Hon skriver fina dikter om kärlek.* (S. 245)

(76) *Han var helt galen i tjejen.* (S. 242)

(77) *Han är alltid så (o)artig/elak/snäll/(in)tolerant mot oss.* (S. 244)

(78) *Han är alltid på gott humör/dåligt humör.* (S. 246)

Exempel 73 och 76 skildrar både kvinnan och mannen som har starka känslor för någon annan. Exempel 77 och 78 ger flera alternativ för det manliga könets beteende och skildrar inte män som enbart aggressiva, stridslystna eller modiga. Det blir klart att män, precis som kvinnor, kan ha olika känslor och beteenden och att beteendet inte är bundet till könet utan beror på individen själv. Exempelen 74 och 75 beskriver kvinnan som en vänlig och omtänksam person, men beskrivningen är inte lika stark som i de äldre böckerna. De flesta beskrivningarna som har med olika känslor att göra är mest kopplade till pronomenet *jag*, vilket jag anser att gör boken mer jämställd.

3.4 Vad har förändrats genom åren?

I detta kapitel förklarar jag både kvantitativt och kvalitativt vilka förändringar som har skett i böckerna under årtiondena. För att klargöra den kvantitativa förändringen presenterar jag antalet benämningar på kvinnor och män samt procentandelen i varje bok i tabell 4:

Tabell 4. Antalet manliga och kvinnliga benämningar i varje bok

Bok	Män	Kvinnor
RKOV (1928)	44 (80 %)	11 (20 %)
RK (1969)	95 (75 %)	31 (25 %)
GG (2010)	52 (49 %)	54 (51 %)

Procentandelarna visar en klar förändring i antalet beskrivningar i böckerna. Jämfört med den äldsta boken är fördelningen av benämningarna något mer jämställd i RK (1969). Fördelningen är dock ännu inte helt jämställd men den är inte lika obalanserad som i den äldsta boken. Det kvinnliga könet presenteras fortfarande mer sällan än det manliga könet, vilket enligt Michel (1986:49) illustrerar bristande jämställdhet och sexism. Kunnari och Siponen (1989) har också kommit fram till att antalet kvinnliga och manliga benämningar

blir mer balanserat under 1963–1986 men att det manliga könet fortfarande spelar en större roll (se avdelning 1.4). Vad gäller den nyaste boken är situationen helt annorlunda. Att det finns flera benämningar på det kvinnliga könet än det manliga i den nyaste boken visar att en förändring har skett i samhället och härigenom också i böckerna, vilket är i samklang med att texter avspeglar det samtida samhället. Den nyaste boken är mer jämställd och det är klart att jämställdheten är något som har tagits i beaktande genom åren. Detta resultat visar liknande tendenser som Ylikiiskiläs (2004) tidigare resultat (se avdelning 1.4).

Den kvalitativa analysen av materialet visar också att en förändring har skett. Den första kategorin, karaktärernas sociala referenser, visar att beskrivningarna mest blir olika i GG (2010). För att klargöra vilka presentationer och beskrivningar som finns i böckerna presenterar jag resultaten i tablå 1 nedan.

Tablå 1. Karaktärernas sociala referenser i grammatikböckerna

Kön	RKOV (1928)	RK (1969)	GG (2010)
Män	- få beskriv. som pappor och makar	- få beskriv. som pappor och makar	- få beskriv. som pappor och makar
	förvärvsarbetande -sexistiska arbeten -högavlönade arbeten	-högavlönade arbeten	-flera olika yrken -både låg- och högavlönade arbeten
Kvinnor	-flera beskriv. som mammor och makor	-flera beskriv. som mammor och makor	-få beskriv. som mammor och makor
	-sexistiska arbeten	-olika arbeten utanför hemmet	-flera olika yrken
	-inga högavlönade arbeten	-lågavlönade arbeten	-både låg- och högavlönade arbeten

Det sker inte en stor förändring mellan RKOV (1928) och RK (1969). Meningarna i RKOV (1928) skildrar enbart män i högavlönade arbeten, precis som meningarna i RK (1969). I RK (1969) ges kvinnor dock mångsidigare yrkesbeteckningar än i RKOV (1928). I GG (2010) skildras både kvinnor och män i högavlönade arbeten. Ytterligare ges kvinnor flera olika yrkesalternativ.

Vad gäller karaktärernas äktenskapliga status och status i familjen skildrar RKOV (1928) mycket oftare kvinnor som makor än män som makar, vilket enligt Michel (1986:50) får kvinnor att se ut som beroende av äktenskapet och inte som självständiga människor. I RK (1969) beskrivs kvinnan som ogift med ett arbete utanför hemmet (se ex. 30), vilket inte händer i RKOV (1928). Prepositionskapitlet i GG (2010) har däremot inga benämningar på

kvinnor som makor eller män som makar. Benämningarna av kvinnor som mammor och män som pappor fördelades mer jämnt i GG (2010) än i de två övriga böckerna.

Den andra kategorin, karaktärernas aktiviteter, presenteras annorlunda beroende på året. Den största förändringen i denna kategori sker i GG (2010). Tablå 2 nedan illustrerar hur olika aktiviteter fördelas mellan könen i alla böckerna.

Tablå 2. Karaktärernas aktiviteter i grammatikböckerna

Kön	RKOV (1928)	RK (1969)	GG (2010)
Män	-inga klara beskriv. av deltagande i hushållsarbeten	-inga hushållsarbeten	-fortfarande mer auktoritet i familjen
	-auktoritet som löser problem	-auktoritet i familjen	
Kvinnor	-	-sportsliga fritidsaktivit.	- sportsliga hobbyer
	fritidsaktiviteter	-hög professor	-högavlönade arbeten
	-hushållsarbeten	-hushållsarb.	-ledande positioner
	-kvinnan som patient	-tar hand om barnen och deras kläder	
Kvinnor	-inga högavlönade arbeten		-högavlönade arbeten
	-inga fritidsaktiviteter	-fritidsaktivit., men inga sportsliga	-flera beskriv. av fritidsaktivit., men inga sportsliga

I RKOV (1928) fördelas beskrivningarna av hushållsarbeten så att det är kvinnan som gör hushållsarbeten. Förutom det skildrar RK (1969) kvinnor som mammor som syr och lagar barnens kläder och män som auktoriteter i familjen som löser barnens problem, vilket enligt Michel (1986: 51) är sexistiskt. GG (2010) har dock inga beskrivningar av hushållsarbeten. Alla de tre böckerna presenterar mannen i en ledande position i familjen, fast presentationen i GG (2010) inte är lika stark som i de äldre böckerna. I dessa egenskaper förekommer det ingen stor förändring mellan de två äldsta böckerna. RK (1969) skildrar mannen som den person som har en sportslig hobby, vilket också händer i GG (2010). RKOV (1928) saknar helt kvinnors fritidsaktiviteter. Ytterligare saknar alla prepositionsdelarna beskrivningar av kvinnors sportsliga hobbyer, vilket kan ses som ett tecken på bristande jämställdhet (Michel 1986:52). Att kvinnor i GG (2010) presenteras i ledande positioner orsakar en förändring på området professionella aktiviteter i jämförelse med de två äldre böckerna.

Den tredje kategorin, karaktärernas sociala och emotionella beteenden, förändras mellan böckerna. Precis som i de två övriga kategorierna kan den största skillnaden märkas i den

nyaste boken. RKOV (1928) och RK (1969) visar inte en lika stor förändring. För att klargöra förändringen presenterar jag resultaten i tablå 3 nedan.

Tablå 3. Karaktärernas sociala och emotionella beteenden i grammatikböckerna

Kön	RKOV (1928)	RK (1969)	GG (2010)
Män	-stark och stridslysten	-aggressiv	-starka känslor för det andra könet
	-en beskrivning som en känslös person	-dåligt uppförande	-flera alternativ för beteendet
Kvinnor	-negativa känslor med aggressivitet	-vänlig, trevlig	
	-ytterst känslös	-mycket känslös	-starka känslor för det andra könet
	-negativa känslor med aggressivitet	-hänsynsfull	-vänlig

Den största förändringen i karaktärernas sociala och emotionella beteenden sker i GG (2010). RKOV (1928) skildrar kvinnan som en ytterst känslös person och mannen som stridslysten och stark. Anmärkningsvärt är dock att män också får en beskrivning av starka känslor och sorg och kvinnan presenteras som arg i RKOV (1928). Situationen är likadan i RK (1969) där kvinnor beskrivs som mycket emotionella och män med dåligt uppförande. Ändå får män också ett par skildringar av vänlighet. I GG (2010) skildras däremot män inte enbart som aggressiva, stridslystna eller modiga. Det blir klart att män, precis som kvinnor, kan ha olika känslor och att de inte är bundna till könet, utan beror på individuella egenskaper. Både kvinnan och mannen presenteras med stora känslor för någon annan.

I alla de tre kategorierna sker den största förändringen i GG (2010) i jämförelse med de två äldre böckerna. Det finns exakt 41 år mellan RKOV (1928) och RK (1969) och 41 år mellan RK (1969) och GG (2010), och ändå förekommer det inga stora förändringar genom de första 41 åren. Att RKOV (1928) innehåller minst benämningar på kvinnor och flest sexistiska drag kan bero på att jämställdheten inte värderades lika mycket i samhället på 1920-talet som nu för tiden. I läroplanen från 1925 omnämndes inte jämställdheten en enda gång, vilket kan upplevas så att skillnaderna i jämställdheten inte sågs som ett problem eller som något som ska åtgärdas. I läroplanen från 1952 omnämndes jämställdheten för första gången, vilket betyder att man skulle kunna förvänta sig att jämställdheten syns redan i RK. Det går dock inte att omedelbart ändra människors tankar om jämställda förhållanden mellan könen. Att GG (2010) är mest jämställd, både i benämningarna och i beskrivningarna, beror antagligen på att jämställda förhållanden mellan könen betonas mycket mer i dag än förr. GG (2010) följer läroplanen från 2003 där jämställdheten spelar en stor roll, vilket resulterar i att den också ska synas i olika läroböcker.

4 Sammanfattande diskussion

I denna studie har jag undersökt hur könsroller presenteras i tre grammatikböcker som har använts i svenskundervisningen i Finland under ungefär 90 år. Den äldsta undersökta boken har varit *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten* (RKOV) (Svensk grammatik för läroverket) från 1928, den nästa *Ruotsin kielioppi* (RK) (Svensk grammatik) från 1969 och den nyaste *Grammatik Galleri* (GG) från 2010. Jag har genomfört undersökningen med stort intresse eftersom jämställdheten mellan könen är ett aktuellt ämne i skolor. Dessutom anser jag att det har varit nyttigt att ta reda på ämnet med tanke på min framtida undervisningskarriär som ämneslärare. Det som också har ökat mitt intresse för ämnet har varit att jag själv hade *Grammatik Galleri* (2010) som grammatikbok när jag var på gymnasiet.

I avhandlingens teoretiska del har jag förklarat avhandlingens syfte, material och metod. Sedan har jag presenterat tidigare forskning inom området kön och läroböcker. Den teoretiska referensramen har jag byggt på de begrepp som kan uppfattas som viktiga för studien: *kön*, *könsroller* och *sexism*. Jag har även presenterat de läroplaner med mål och riktlinjer som korrelerar med grammatikböckernas årtal, för att klargöra vilka mål som upplevdes som viktiga under åren. Till sist har jag presenterat olika teorier för hur könsroller kan tillägnas och hur läroböcker kan förstärka könsrollerna.

Syftet med avhandlingen har varit att undersöka hur kvinnor beskrivs i grammatikböckernas exempelmeningar i jämförelse med män. Jag har syftat till att ta reda på om kvinnor är underrepresenterade med sexistiska egenskaper. Dessutom har jag redogjort för möjliga skillnader mellan böckerna. Mina hypoteser har varit att kvinnor är mest underrepresenterade och förknippas med sexistiska egenskaper i RKOV (1928). Därtill förväntade jag att RK (1969) skulle innehålla flera benämningar på kvinnor men att beskrivningarna inte skulle ha förändrats särskilt mycket. Däremot i GG (2010) förväntade jag mer jämställdhet mellan könen både i benämningarna och i beskrivningarna.

Som material har jag använt de tre grammatikböckernas prepositions Kapitel och exempelmeningar som fanns i kapitlen. Böckerna har jag valt så att det finns ungefär lika många år mellan varje bok, närmare sagt 41 år. Jag valde prepositions Kapitel som material eftersom de innehöll flest exempelmeningar av alla Kapitel. Därför var det nyttigt att analysera just de Kapitlens exempelmeningar. Jag anser att materialet har varit tillräckligt omfattande för denna studie även om resultaten inte kan generaliseras.

Min analysmetod har varit kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalysen har skett med hjälp av Michels (1986) analysmodell som kan användas för att undersöka könsroller och sexism i olika läroböcker. Därför anser jag att modellen har varit ett bra och fungerande val för min undersökning. I analysens kvantitativa del har jag räknat benämningarna på kvinnor och män och jämfört dem med varandra i varje bok. Därefter har jag analyserat meningarna kvalitativt enligt Michels tre kategorier: karaktärernas sociala referenser, aktiviteter samt sociala och emotionella beteenden. Enligt min mening fungerade metoden väl i denna undersökning.

Den kvantitativa analysen av materialet har visat att kvinnor och män inte nämns lika ofta i RKOV (1928). Män nämns i 80 % av benämningarna och kvinnor i 20 %. Män är alltså i klar majoritet, vilket enligt Michel (1986: 49) betyder sexism och bristande jämställdhet. Att kvinnor är underrepresenterade motsvarar min hypotes. I RK (1969) förändras procenttalen inte särskilt mycket: det manliga könet finns i 75 % av benämningarna och det kvinnliga könet i 25 %. Under de 41 år som finns mellan böckerna har det följaktligen inte skett en stor förändring. Att kvinnor fortfarande år 1969 var i klar minoritet är något överraskande. Min hypotes i denna studie har varit att det skulle finnas flera benämningar på kvinnor år 1969, men att de fortfarande skulle vara underrepresenterade. Resultatet motsvarar sålunda min hypotes. 41 år senare kan man däremot se en stor förändring i benämningarna i GG (2010). Kvinnor nämns i 51 % av benämningarna och män i 49 %. Att det finns en så stor förändring mellan RK (1969) och GG (2010) är också överraskande eftersom jag inte förväntade mig att förändringen skulle vara så stor och ansenlig. Att kvinnor och män nämns mera jämställt i GG motsvarar min hypotes. Jag förväntade mig dock inte att det skulle finnas flera benämningar på kvinnor i GG (2010). På basis av den kvantitativa analysen av materialet befrämjar RKOV (1928) och RK (1969) inte jämställdhet utan kan enligt Michel (1986:49) ses som sexistiska mot kvinnor. GG:s (2010) benämningar befrämjar däremot jämställdheten mellan könen.

I den kvalitativa analysen av materialet förekommer de största förändringarna i GG (2010). RKOV (1928) och RK (1969) presenterar kvinnan ofta som mamma eller maka. Kvinnor har inga högavlönade arbeten, utan de arbetar hemma eller i lågavlönade arbeten utanför hemmet. Män arbetar i höga tjänster. I GG (2010) beskrivs både kvinnor och män i högavlönade arbeten eller i ledande positioner. I RKOV (1928) och RK (1969) är kvinnan den enda som gör hushållsarbete men i GG (2010) finns det inga sådana beskrivningar. I alla de tre böckerna beskrivs mannen mer eller mindre som en auktoritet i familjen. I RKOV (1928) finns det inga beskrivningar av kvinnors fritidsaktiviteter även om det finns sådana för män. I RK (1969) och GG (2010) finns det flera fritidsaktiviteter för båda könen, men enbart mannens aktiviteter är sportsliga. I allmänhet, exklusive ett par fall, beskrivs kvinnan som ytterst känslös och kärvänlig i RKOV (1928) och RK (1969), medan mannen beskrivs som stridslysten och aggressiv. I GG (2010) är beskrivningarna av personernas beteenden mer jämlika och inte längre så sexistiska.

Under de första 41 åren förekom det ingen stor förändring mellan RKOV (1928) och RK (1969) i benämningarna eller beskrivningarna. Under de andra 41 åren kan man se en klar förändring i GG (2010) både i benämningarna och beskrivningarna. Kunnari och Siponen (1989) har undersökt svenska läroböcker under åren 1963–1986 och konstaterar att det har skett tydliga förändringar under 20-årsperiod från 1963. Även i min undersökning märks en förändring från och med 1969. Kunnari och Siponen (1989) medger dock att det ändå finns en hel del attityder som strider mot jämställdhetsmålet, vilket också delvis sker i GG (2010). Även Ylikiiskilä (2004) har studerat könsroller i svenska grammatikböcker under 1912–2003. Han har kommit fram till liknande resultat och konstaterar att fördelningen mellan det

kvinnliga och manliga könet blir jämnare under åren men de största förändringarna kan man märka under de senaste fem åren (se avdelning 1.4).

Allt i allt anser jag att undersökningen har varit lyckad och givit omfattande resultat. Syftet har blivit uppnått även om resultaten inte helt motsvarade hypoteserna. För vidare forskning skulle man kunna undersöka flera böcker från varje tidsperiod eller fokusera på ett särskilt årtal. Ytterligare vore det möjligt att på en mer konkret nivå jämföra böckerna med varje tidsperiods läroplan. Ett annat intressant ämne skulle vara att undersöka de allra nyaste läroböckerna som har publicerats, och ta reda på hur könsroller presenteras i dem och om böckerna befrämjar jämställdheten mellan könen. Jag är också intresserad av att forska i hur elever, som nästan dagligen använder dessa böcker, upplever könsroller i böckerna eller om de lägger märke till dem. Det finns mycket att forska i på detta ämnesområde och det kan göras på många olika sätt.

Referenser

Primärmaterial

- Kaunisto, Sari & Paasonen, Marko & Salonen, Anssi & Vaaherkumpu, Kaisa 2010: *Grammatik Galleri*. Helsingfors: Otava.
- Pelkonen, Lauri & Miettinen, Karin & Miettinen, Eino 1969: *Ruotsin kielioppi*. Helsingfors: WSOY.
- Saxén, Ralf & Almark, Hannes 1928: *Ruotsin kielioppi oppikouluja varten*. Helsingfors: Otava.

Sekundärlitteratur

- Brunila, Kristiina & Edström, Charlotta 2013: The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it – Gender equality in Finnish and Swedish education. I: *Nordic Studies in Education* 33. S. 300–313.
- Coates, Jennifer 2013: *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*. New York: Routledge.
- Grunderna för gymnasiets läroplan* 2003: Föreskrift 33/011/2003. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för gymnasiets läroplan*. 2015: Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Heikkinen, Marita 2001: *Om kön och sexism i svenska grammatikböcker. En studie i konstruktion av kön och könssystem i tre svenska grammatikböcker och deras exempelsatser mot bakgrund av sexistiskt språk och språkbruk*. (Pro gradu-avhandling.) Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Huovila, Perttu 2014: *Opettajien ammattilehtien kirjoittelu peruskoulu-uudistuksesta vuosina 1965–1973*. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42831>>

- Husu, Liisa & Rolin, Kristina 2005: *Tiede, Tieto Ja Sukupuoli*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Huttunen, Jouko & Happonen, Raimo 1974: *Oppimateriaali ja sukupuoliroolit*. Helsingfors: Valtioneuvosto.
- Jacobson, Maria 2005: *Young people and gendered media messages. International Clearinghouse on Children, Youth and Media*. Göteborg: Göteborg universitet.
- Juvonen, Tuula & Rossi, Leena-Maija & Saesma, Tuija 2010: *Käsikirja sukupuoleen*. Tammerfors: Vastapaino.
- Khan, Qaisar & Sultana, Nighat 2012: Transformative Education, School Textbooks and Gender. I: *FWU Journal of Social Sciences* 6 (2). S. 109–115.
- Kunnari, Anja & Siponen, Kristiina 1989: *Den agerande pojken och åskådande flickan: Bilden av könsroller och jämställdhet i några svenska läroböcker under 1963–1986*. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Lagerholm, Per 2010: *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahelma, Elina 1992: *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. (Doktorsavhandling.) Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos; No. 132. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Launonen, Leevi 2000: *Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. (Doktorsavhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42028>>
- Lewandowski, Marcin 2014: Gender stereotyping in EFL grammar textbooks. A diachronic approach. I: *Linguistik Online* 68. S. 83–99.
- Michel, Andrée 1986: *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris: Unesco.
- Milles, Karin 2008: *Jämställt språk: en handbok i att skriva och tala jämställt*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Mkuchu, Sydney Gamaliel Valentino 2004: *Gender roles in textbooks as a function of hidden curriculum in Tanzania primary schools*. University of South Africa.
- Piironen, Anna-Reeta 2004: *'Minna, the model' and other stories: Gender roles in an English textbook series for Finnish lower secondary schools*. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/7358>>
- Pilke, Nina 2009: Hon arbetar som extrabiträde – han blev chef för avdelningen. Kvinnlig och manlig yrkesbild i ljuset av exempelmeningar i en tvåspråkig cd-romordbok. I: Enell-Nilsson, Mona & Nissilä, Niina (red.) *Vakki-symposium XXIX. "Språk och makt"*. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet (VAKKI). Nr 36. Vasa: Vasa universitet. S. 332–342. Tillgänglig: <http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Pilke.pdf>
- Rahman, Tariq 2001: The project of respectability: Changes in language textbooks in British India. I: *South Asia* 24 (2). S. 29–51.
- Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. (Doktorsavhandling.) Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig: <<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66741>>

- THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015: Sukupuoli. (11.3.2017).
<<https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli>>
- Toivainen, Hanna 2006: *Pitääkö laittaa she vai he? TAP-tutkimus persoonapronominien kääntämisestä feministisen teorian valossa*. Tammerfors. (Pro gradu-avhandling.)
Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig:
<<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/93641>>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Helsingfors: Tammi.
- Walter, Lisa & Jonsson, David 2011: *Hon, han, den, det: En genusanalys av läromedel i ämnet svenska för grundskolans senare år*. (Examensarbete.) Växjö: Linnéuniversitet.
- Valo, Marjaana 2011: *Sukupuolten ilmeneminen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden 7. luokan Taito-oppikirjassa*. (Pro gradu-avhandling.) Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig: <<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/82890>>
- Ylikiiskilä, Antti 2004: Flitiga Lisa och busige Bert: Om könsrollsmönster i läroböcker. I: *Svenskans beskrivning 27*. Växjö: Växjö University Press. S. 400–411.

Öppna boken, öppna munnen – öppna ögonen!

En livsvärldsfenomenologisk studie i finskspråkiga gymnasisters upplevelser av att läsa skönlitteratur och diskutera texterna enligt lässtrategier

Eija Heikkala

1 Inledning

För att man ska kunna uppnå en avancerad läsförståelse som förutsätts i höga akademiska befattningar eller professionella arbeten krävs det läskunnighet och språkkänsla, vilket man endast kan uppnå genom år av läsning. Det innebär förmågan att förstå nyansrikt språk och komplexa frågor eller känsla för meningskomplettering, det vill säga att man som läsare genast vet vad som är avgörande för en text och vad som kan skummas. (Mary Leonhardt 1997:11.)

Finländska 15-åringars läskunnighet har polariserats under 2000-talet, vilket framgår av PISA-undersökningen från 2015. Rapporten visar att var tionde 15-åring inte har en *läskunnighet/läsförståelse*¹ som anses tillräcklig för att eleven ska kunna fortsätta sina studier problemfritt eller att hen ska kunna klara sig i dagens samhälle utan svårigheter. (PISA 2015.) PISA-undersökningen i Finland har genomförts i samarbete mellan utbildningsforskning vid Jyväskylä universitet och Centret för utbildningsevaluering vid Helsingfors universitet. Man kan konstatera att resultaten i Finland i jämförelse med andra länder har varit övervägande goda under 2000-talet, men att utvecklingen har varit nedåtgående.

¹ PISA-undersökningen i läskunnighet (eng. *Reading Literacy*) mäter läsförståelse efter en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och yttlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet. (Skolverket 2016:20.) Observera: I PISA-rapporterna har begreppet *läskunnighet* ersatts av *läsförståelse* år 2018.

Tabell 1. PISA-undersökningen i läskunnighet mellan 2000 och 2015 i Finland och poängantalet i Sverige

Finlands resultat, år	Poäng	Placering jfr med OECD-länder	Alla delta-gare	Poäng i Sverige
2015	526	2.	4.	500
2012	524	3.	6.	496
2009	536	2.	3.	493
2006	547	2.	2.	492
2003	543	1.	1.	500
2000	546	1.	1.	500

Tabell 1 visar att Finland har haft goda placeringar i genomsnitt, men det som inte framkommer i tabellen är den oroväckande polariseringstrenden. 11% av finländska ungdomar i 15-årsåldern når endast upp till nivå 1, svag läskunnighet. Polariseringen framgår även i könsfördelningen, av dessa ungdomar med svag läskunnighet är två tredjedelar pojkar. (PISA 2015.) Den negativa läskunnighetstrenden syns även i studentskrivningarna där specialarrangemangen för läs- och skrivsvårigheter har ökat kraftigt sedan våren 2009 (Studentexamensnämnden 2017a, se bilaga 1). Mellan våren 2009 och hösten 2016 har specialarrangemangen i studentskrivningarna mer än fyrdubblats.

Även budskapet i bilaga 2 förstärker misstanken om lässvårigheter hos abiturienter i de utlåtanden för läs- och skrivsvårigheter som studentexamensnämnden har beaktat till fördel i vitsorden i studentskrivningarna. Mellan våren 2011 och våren 2016 det vill säga på drygt 5 år har mängden behandlingar av utlåtanden för läs- och skrivsvårigheter ökat med över 28 % (Studentexamensnämnden 2017a, se bilaga 2).

Samtidigt som de ungas läs- och skrivsvårigheter har ökat har deltagandet i studentskrivningarnas språkprov minskat, vilket framgår av bilaga 3. Detta gäller både för det andra inhemska språket och för de andra främmande språken till exempel franska, tyska, engelska, spanska, italienska och latin. Endast deltagandet i språkprovet i ryska har ökat markant. Andelen deltagare i portugisiska har varit på nästan samma nivå. (Studentexamensnämnden 2017b). För språkinläringen är denna tendens oroväckande och utmanande. Tabell 2 nedan visar utvecklingen av de anmälda studerandena till studentskrivningarna i svenska inom ett längre tidsperspektiv, från år 2007 till 2016. Minskningen av deltagandet i det andra inhemska språket svenska har varit cirka 45% på tio år. (Studentexamensnämnden 2017b.)

Tabell 2. Anmälda studerande till studentskrivningarna i svenska mellan åren 2007 och 2016 (Studentexamensnämnden 2017b).

År	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
RUA	3201	2861	2755	2557	2518	2352	2206	2087	1830	1812
RUB1	24 585	21 585	20 490	19 350	18 627	17 329	16 608	15 422	14 276	13 522
Totalt	27 786	24 446	23 245	21 907	21 145	19 681	18 814	17 509	16 106	15 334

Med tanke på hänvisningen till Mary Leonhardts (1997:11) uttalande om läskunnighet (se ovan), reflekterat med uppgifterna från PISA-undersökningen och Studentexamensnämndens statistik samt med min egen erfarenhet som lärare, har jag velat undersöka hur läsning av skönlitteratur även i främmande språk kan stödja de finländska eleverna att uppnå en avancerad läsförståelse, samtidigt som de lär sig ett främmande språk, i detta fall svenska som landets andra officiella språk. Den här studien har för avsikt att fortsätta diskussionen om språkinlärningen med fokus på svenska som det andra inhemska språket och om läsning av skönlitteratur kopplat till boksamtal. Som bakgrund till temat har jag velat lyfta fram läs- och skrivsvårigheterna hos ungdomar samt språkinlärningens impopularitet som tangerar språkinlärning i allmänhet, inte bara svenska som det andra inhemska språket.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att ta reda på hur svensk skönlitteratur med boksamtal kan uppfattas berika gymnasisternas kunskaper i svenska som det andra inhemska språket och vad för nytta läsning av svensk skönlitteratur kopplat till lässtrategier har för motivationen att studera svenska på finskspråkiga gymnasier. Dessutom har jag velat ta reda på hur undersökningens resultat korrelerar med tidigare forskningsresultat. För att finna svar har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever finskspråkiga gymnasister läsning av skönlitterära svenska texter kopplade till boksamtal?
2. Hur fungerar de olika lässtrategierna som hjälpmedel i boksamtalen och vilken roll spelar lässtrategierna i inlärningen av svenska?
3. Vad innebär det för motivationen att studera svenska efter att ha läst skönlitteratur på svenska med boksamtal?

1.2 Material

Undersökningsmaterialet består av respons från finskspråkiga gymnasiestudenter. Informanterna har haft som uppgift att läsa skönlitteratur och delta i litteratursamtal tillsammans med andra informanter och mig som lärare. Läsningen består av en berättelsebok och en novell samt två utdrag på cirka tjugo sidor ur två romaner.

Materialet bygger på semistrukturerade intervjuer, observationer och diskussioner med en grupp på sex abiturienter från fyra olika gymnasier i Tammerfors. Studien utgår från fem möten som jag kallar för *läsecirklar*. Deltagandet i studien innebar att informanterna efter varje möte fick i uppgift att läsa en skönlitterär text hemma, som vi sedan följande gång bearbetade enligt någon av följande fyra lässtrategier: *RT-metoden*, *extensiv läsning*, *fiktionsanalytisk design* och *Chambers boksamtal*. Lässtrategierna, som fungerade som diskussionsunderlag, presenterades först efter att studenterna hade läst sitt material. Vi träffades fem gånger och mötena varade vanligen 90 minuter.

De skönlitterära texter som informanterna fick i uppgift att läsa och metoderna som texterna behandlades med var följande:

- 1) Novellen *Att döda ett barn* (1948) av Stig Dagerman (*RT-metoden*)
- 2) En valfri Muminbok av Tove Jansson (*extensiv läsning*)
 - *Det osynliga barnet* (2015, 186 sidor)
 - *Farlig midsommar* (2014, 144 sidor)
 - *Pappan och havet* (2015, 202 sidor)
 - *Trollvinter* (2014, 131 sidor)
 - *Kometen kommer* (2014, 150 sidor)
 - *Muminpappans memoarer* (2014, 171 sidor)
- 3) Ett axplock ur romanen *Asfaltsänglar* (2013) av Johanna Holmström (*fiktionsanalytisk design*)
- 4) Ett utdrag ur romanen *Barabbas* (1950) av Pär Lagerkvist (*Adrian Chambers boksamtal*).

Valet av de skönlitterära texterna kopplades till sådana teman som enligt gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015) ingår i de obligatoriska och fördjupade kurserna i svenskundervisningen. Litteraturinslagen innehöll teman som familj, boende, miljö, vänskap, ungdom, utseende, kärlek, parförhållanden, levnadsförhållanden, livsstil, religion (islam och kristendom), invandring, fritidsintressen och idrott.

Novellen *Att döda ett barn*, är skriven redan år 1948, men teman som trafiksäkerhet och människans skörhet är lika aktuella ännu idag. Novellen har till exempel regisserats av Alexander Skarsgård år 2003. Huvudpersonen, en ung man som nyss har fått körkort, kör oavsiktligt på ett litet barn. Stämningen är ödesmättad, likt en härlig och fridfull söndagsmorgon, tills olyckan sker. Novellens titel väcker starka känslor hos läsarna. De vet från början att något otäckt kommer att ske. Novellen innehåller några gammaldags ord, som *ty* och *skall* eller till exempel en gammal kulturell beteckning som *telegrafstolpe*.

Muminböckerna av Tove Jansson läste informanterna under två veckors tid. De var bekanta med Mumin-berättelserna sedan barn- och ungdomen då de flesta hade tittat på den animerade serien *Berättelser från Mumindalen* på teve. Informanterna var osäkra på om de själva hade läst finskspråkiga berättelseböcker tidigare, men alla hade läst bilderböcker på finska och alla hade haft någon som hade läst dem till dem. Berättelseböckerna hade svartvita teckningar som hjälpte informanterna att förstå handlingen. Språket var allmänspråk.

Johanna Holmströms roman *Asfaltsänglar* (2013) ger en inblick i en nutida familj som bor i en förort med många invandrare någonstans nära Helsingfors. Pappan i familjen kommer från Nordafrika och mamman är finlandssvensk. Mamman har konverterat till islam och har bestämt sig att vara en perfekt muslim. Döttrarna i familjen slits mellan den finska kulturen och pappans nordafrikanska kultur. Döttrarna börjar bli giftasvuxna och pappan funderar på att gifta bort den äldre dottern, vilket skapar djup oro för flickorna. Till slut känner den äldsta av döttrarna sig tvungen att rymma hemifrån. Temat är starkt och väcker både nyfikenhet och många känslor inför det okända. Språket är informellt med många slanguttryck från finska och finlandssvenska.

Pär Lagerkvists roman *Barabbas* (1950) är en historisk skildring av rövaren Barabbas som blev frigiven i stället för Jesus på Golgata. Berättaren är Barabbas. Han beskriver människorna, miljön och händelserna vid Jesu död. Han känner sig utomstående från allt. Han hör inte till någon gemenskap. Pär Lagerkvist fick nobelpriset i litteratur året efter att romanen hade publicerats. Syftet att läsa ett utdrag ur boken var att kunna repetera ord som har att göra med tro och religion.

Urvalsgruppen består av en ung man och fem unga kvinnor som alla gick i gymnasiet i Tammerfors vid den tidpunkt som läsecirklarna ägde rum. I enlighet av allmänna forskningsetiska principer lämnar jag både skolorna och deltagarnas identitet anonyma, och därför har jag bestämt att kalla informanterna med påhittade namn: *Anna, Benjamin, Cecilia, Denise, Elin och Fanny*. Samtliga gymnasister deltog i studentskrivningarna i svenska på våren 2017. Härnäst följer en kort introduktion av informanterna.

Anna

Anna har studerat B1-svenska från och med årskurs 7 i grundskolan. Hon har alltid intresserat sig för svenska och funderar på att söka in till ett universitet i Sverige för att studera medicin. Hon har läst sju kurser svenska på gymnasiet, fem obligatoriska kurser och två fördjupade kurser. Hon tycker om att läsa skönlitterära böcker.

Benjamin

Benjamin har studerat A2-svenska i grundskolan, men på grund av skolbyte kunde han inte fortsätta studera A-svenska utan han fick fortsätta med B1-svenska på gymnasiet. Han har läst åtta kurser svenska. Han uppskattar läsning och läser mellan två och tre böcker varje månad.

Cecilia

Cecilia har tagit studenten ett år tidigare men vill höja sitt vitsord i svenska. Hon har läst åtta kurser på gymnasiet. Hon söker till en finlandssvensk yrkeshögskola på hösten och vill med denna grupp förbättra sina kunskaper i svenska. Hon läser sällan skönlitteratur.

Denise

Denise har studerat B1-svenska och hon har läst åtta kurser svenska på gymnasiet. Hon konstaterar att hon inte hinner läsa så mycket på fritiden men att hon läser ibland.

Elin

Elin har studerat B1-svenska och läst sammanlagt sju kurser svenska. Hon läser bara lite böcker för hon har inte så mycket tid för det, kanske en eller två böcker per år på finska.

Fanny

Fanny har studerat B1-svenska. På gymnasiet har hon valt att studera nio kurser svenska. Hon skriver A-svenska i studentskrivningarna, för att hon varken vill skriva lång engelska eller lång matematik. Hon läser böcker bara lite, kanske en eller två per år på finska.

Som *bakgrundsinformation* i studien använder jag mig av gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015), Studentexamensnämndens statistik (2017a och 2017b) samt PISA-undersökningarnas uppgifter under 2000-talet (Pisa 2015). Även om PISA-undersökningen gäller för 15-åringar och därmed inte har direkt koppling till gymnasiet, anser jag det befogat att jämföra dessa uppgifter med de ovannämnda rapporterna, eftersom de baserar sig på gymnasisternas kunskaper när de träder in i gymnasiet. De som deltog i undersökningen 2015 hör till åldersgruppen i gymnasiet i skrivande stund.

1.3 Metod

För denna studie har jag valt en kvalitativ och livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Ordet fenomenologi härleds ur de grekiska orden *phainomenon*, vilket syftar till ”det som visar sig” eller ”det som framträder”, och *logos* som syftar till lära eller struktur (Leijonhufvud 2008:12; Se även Bengtsson 2013). Termen brukades av Johann Heinrich Lambert och Friedrich Hegel redan på 1700-talet, men det var filosofen Edmund Husserl som utvecklade fenomenologin vidare till vetenskap på 1900-talet. Han anses som den moderna fenomenologins fader. Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty har vidareutvecklat fenomenologin (Leijonhufvud 2008:13).

Av de nordiska forskarna inom fenomenologin har jag anlitat Jan Bengtsson som har utarbetat en livsvärldsansats för pedagogisk forskning (Bengtsson 1999). Vidare har Susanna Leijonhufvuds (2008, 2011) studier varit till stor nytta. Även Staffan Carlshamre (u.å.), Christer Stensmo (2002), Ulf Brinkkjaer & Marianne Høyen (2013) och Inger Berndtsson (2001) har varit insatta i nordisk fenomenologisk forskning.

Fenomenologi har sitt ursprung i erfarendets filosofi och det kännetecknande är tanken om hur världen kan upplevas ur någon annans perspektiv (Brinkkjaer & Høyen 2013:65).

Leijonhufvud (2008) påpekar att fenomenologin samtidigt är en tankehållning och en metod, vilka inte går att skiljas åt – det behövs en metod för att kunna analysera sättet att tänka eller se på världen. Det som visar sig för oss är fenomen – en sammanslagning av objekt och den subjektiva världen som människan erfar. (Leijonhufvud 2008:23–29.) Som Jan Bengtsson (2001) uttrycker det: ”Allt vi erfar, erfars som något, det vill säga det har mening. Det handlar om meningsfullhet i vårt erfärande av världen.” (Bengtsson 2001.)

Människans värld med hennes naturliga erfarenheter och inställningar är väsentliga delar av den fenomenologiska undersökningen. Den möjliggör empirisk forskning inom naturliga mänskliga erfarenheter – till exempel sinnliga, emotiva, fantasifulla, praktiska, estetiska, teoretiska, sexuella, sociala och religiösa. (Leijonhufvud, 2008:15.) Forskaren fokuserar på människans upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Dessa utgör själva kärnan i undersökningen. Resultatet beskrivs som en insikt i hur fenomenet uppfattas och gestaltas av olika personer. (Brinkkjaer & Høyen 2013:65.)

Inom fenomenologin finns olika inriktningar. Denna studie har sin inriktning i *livsvärldsfenomenologin*. Enligt en livsvärldsfenomenologisk ansats har jag som mål att synliggöra gymnasieters upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur och av att diskutera texterna enligt lässtrategier. För att ta reda på hur de har upplevt och skapat mening och förståelse för fenomenet, har jag kategoriserat deras utsagor och upplevelser. Min uppgift har inte varit att finna korrekta svar utan svar såsom de visar sig för världen. Stensmo (2002) betonar forskarens neutralitet till ämnet. Resultatet ska endast bestå av informanternas utsagor, så som de är, inte av forskarens egna upplevelser och erfarenheter. (Stensmo 2002:106.)

Ontologiskt utgår *livsvärld* från att vi kan ha uppfattningar av den värld vi lever och verkar i. Utgångspunkten är att förstå det specifika fenomenet som studeras i den levda och världsiga kontexten där fenomenet har sin mening. (Bengtsson 2013:7–8.) Leijonhufvud (2008) synliggör språkets avgörande betydelse. Parallellt, med att ett föremål eller ett begrepp får ett namn, uppstår dess existens inom vetenskapligt tänkande. Det går inte att åtskilja människan och hennes upplevelser och erfarenheter av världen. Människan är en medskapare i livsvärlden och det uppstår en symbios mellan världen och människan. Livsvärlden är alltid närvarande och människan tar instinktivt den för givet. Eftersom den upplevs av och genom människan leder det till att livsvärlden alltid förblir subjektiv och relativ. (Leijonhufvud 2008:24–26.)

Leijonhufvud (2008) diskuterar begreppet *intentionalitet* som är kopplat till människan och hennes medvetande som är intentionalt och alltid riktat mot något fenomen. Människan förhåller sig till *fenomen* så som de framträder för en, och man kan uppfatta ett fenomen på många olika sätt. Detta kallas för *noema*. Det sätt som man varseblir ens noem kallas *noesis*. Samtidigt skapar dessa noem tillsammans den livsvärld man erfar och upplever med ens medvetande. Livsvärlden påverkar i sin tur noesis, individens uppfattning av ett fenomen,

det vill säga de noem, som i sin tur bildar fenomenet. Detta leder till att hela livsvärlden blir en konstitution av medvetandets intentionalitet och de noem som medvetandet erfar. (Leijonhufvud 2008:24.) Intentionalitet inrymmer alltid flera dimensioner. Leijonhufvud (2008:24) illustrerar detta med Staffan Carlshamres (u.å.) dubbeltydiga bild på en fågelhare.



Figur 1. En fågelhare (Carlshamre u.å., se även Leijonhufvud 2008).

Beroende på hur man upplever bilden kan man uppfatta en hare med nosen på den vänstra sidan eller en fågel med näbben uppåt på den högra sidan. När man har uppfattat båda perspektiven är det lätt att växla mellan dessa två olika noem. Grundläggande för fenomenologin är alltså att fenomen kan ses ur mängder av olika perspektiv. Om en individ inte kände till det ena av djuren, fågel eller hare, skulle resultatet förbli begränsat. Ju fler perspektiv som anläggs, desto klarare blir uppfattningen om fenomenets essens (Leijonhufvud 2008:24).

I enlighet med en kvalitativ och fenomenologisk ansats är min uppgift att urskilja och kategorisera variationerna av gymnasisternas utsagor. Det är inte min uppgift att söka efter korrekta uttalanden eller lägga in mina egna erfarenheter utan att skaffa kunskap om de enskilda gymnasisternas upplevelser och erfarenheter för att få inblick i vad och hur gymnasisterna upplever vid läsandet av svensk skönlitteratur och samtalet om texterna (Stensmo 2002:106).

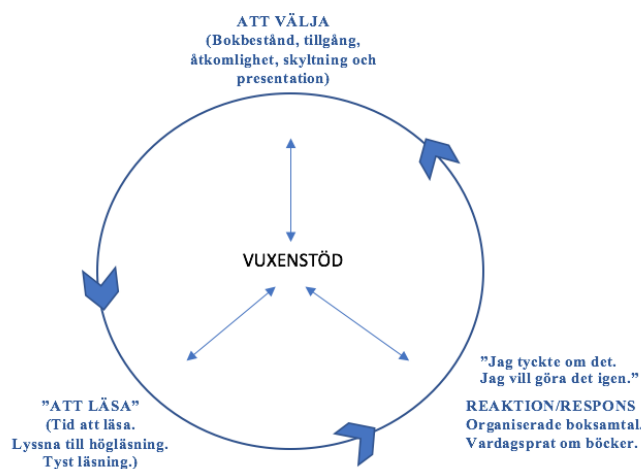
Datainsamlingen skedde dels under fem möten med gymnasisterna, dels genom skriftliga semistrukturerade frågeformulär (den ena under första mötet och den andra under sista mötet). Dessutom gjorde jag observationer samt gruppintervjuer då jag ville bekräfta att jag hade uppfattat informanternas utsagor korrekt. Jag har spelat in ett möte i sin helhet och från fyra möten har jag samlat in data skriftligt under och genast efter mötet. De skriftliga frågeformulärens har fungerat dels som insamling för bakgrundsinformation och dels som jämförelse av och bekräftelse för tidigare uttalanden och observationer.

För analysen har jag närläst svaren och därefter gallrat ut de mest signifikanta svaren i olika kategorier. Därefter har jag sökt kärnan i dessa kategorier och namngett dem och slutligen kopplat dessa resultat till olika utfallsrum. Enligt dessa kriterier anser jag att verifieringen av både validitet och reliabilitet fungerar.

2 Tidigare läsforskning

År 1938 publicerades Louise Rosenblatts verk *Literature as Exploration*. Sedan dess har den tryckts i många utgåvor och det har utsetts till ett av århundradets pedagogiska verk i USA. År 2002 översattes den för första gången till svenska med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Även om verket är snart 80 år gammalt har ämnets relevans inte föråldrats. I boken preciserar Rosenblatt vad skönlitterär läsning är och vilka behov den kan fylla. Hon konstaterar att en läsaakt alltid har en reciprok natur, det vill säga att förståelsen av en text alltid skapas genom ett samspel mellan text och läsare. Det centrala är transaktionen dem emellan. (Rosenblatt 2002:10.)

Förutom Rosenblatt nämns Aidan Chambers ofta i studier om läsforskning. Han har arbetat entusiastiskt för läsning av litteratur kopplat till boksamtal. Han har skrivit boken *Böcker inom och omkring oss* som har publicerats i många utgåvor (Chambers 1991, 1993, 2011, 2016). Fascinationen finns i de didaktiska instruktioner som han delar med sig av. I figur 2 nedan skildras hans syn på läsprocessen som en cirkel, vilket innebär att läsandet är en process av tänkande – inte enbart tidsfördriv eller sömnmedel innan man går och lägger sig. Han kallar processen för *läsandets cirkel*. (Chambers 2016:15.)



Figur 2: Läsandets cirkel enligt Aidan Chambers (2016).

Chambers (2016) förklarar att all läsning börjar med valet av läsning. Det betyder först och främst att materialet är lätt tillgängligt. De vuxnas uppgift är att uppmuntra genom att se till att det finns material hemma, i skolan eller på biblioteket. Det kan vara fråga om böcker, tidningar, e-böcker, internet, blanketter, e-post och dylikt, eller om något som vi slumpmässigt läser till exempel ute på reklamskyltar, texter eller klotter. Dessutom är den vuxnas närvaro och erfarenhet viktig om den unga vill fråga om hjälp gällande text eller läsning. Den unga måste få prova sig fram i texternas värld likt en vuxen. (Chambers 2016:16.) När den unga har fått leta sig fram till böckerna, genom att fingra och ögna på

böckerna har man lyckats. Att sätta sig ner och läsa är också att lyckas och så fortsätter det vidare. Förutom valet och läsningen är tiden väsentlig. Det kräver mer tid, koncentration och uppmärksamhet att sätta sig ner med en bok och läsa den än att snabbt läsa ett sms eller en reklamtext medan vi möjligtvis pratar med någon annan eller sysslar med något annat samtidigt. Därför är det allt viktigare för de vuxna att de koncentrerar sig på situationerna hur de lyckas leda barn allt från högläsning till rofyllda platser där de unga kan läsa sådana böcker som de tycker om i all lugn och ro. (Chambers 2016:20.)

Läsning påverkar individer på olika sätt, vilket vanligen leder till två slags reaktioner. Det första fallet kan vara att vi antingen vill läsa texten på nytt eller till exempel välja en annan bok av samma författare eller genre. Det andra fallet kan vara att vi pratar om boken om och om igen. Vi vill dela vår upplevelse med andra. Dessa samtal kan man vidare dela i två grupper, det ena fallet är informellt prat och det andra fallet är formell diskussion, såsom till exempel i ett klassrum. Detta kan bidra till att läsandet förvandlas till en uppåtriktad spiral där läsarna kan uppfatta, känna och tänka – alltså bli tänkande läsare. Att tala grundligt om innehållet i boken orsakar att man blir mer medveten om vad som sker med en när man läser och kombinerar det med samtal. Det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid hur man talar om sådant som man har läst. (Chambers 2016:23.)

Många svenska forskare, bland annat Maria Ulfgard (2015) och Magnus Persson (2007) har arbetat för motivering av läsning med goda resultat. Ulfgard (2015) har i sin studie *Lära lärare läsa – om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan* kategoriserat olika motiv till varför man bör läsa skönlitteratur på högstadiet och gymnasiet. Hon har intervjuat blivande svensklärare med avseende på litteraturundervisning. Enligt studien har hon kategoriserat 10 väsentliga motiv till litteraturundervisning. Enligt studien berör två av kategorierna språkutveckling. Den ena fördjupar kunskap om språket och skrivfärdighet och den andra läsutvecklingen. Vidare gäller det läsupplevelse, kunskap, nöje och förströelse, kulturarv, personlig utveckling, utvecklandet av fantasiförmåga och att skapa inre bilder samt slutligen något som hon kategoriserar bara ”viktigt”. (Ulfgard 2015:70–84.) Hon förklarar att det är viktigt att värna läsningen som en del av svenskundervisningen eftersom alla elever inte läser hemma. Därmed är skolans uppgift kompensatorisk och litteraturförmedlande. (Ulfgard 2015:82.)

Persson (2007) har engagerat sig i frågan varför man ska läsa litteratur i skolan och högre utbildning och detta har lett till verket *Varför läsa litteratur?* I boken begrundar han tanken om och hur man har tagit ställning till frågan inom skolväsendet (Persson 2007:9–10). Han framhäver att trots att litteraturens ställning kan anses försvagad jämfört med för 50–150 år sedan har dess betydelse i vår tid snarast ökat (Persson 2007:279). I den medie- och mångkultur som vi lever i idag kan skönlitteratur erbjuda ett medium som kan lära oss mycket, förutom att den stärker kunskaper om till exempel rättstavning och grammatik, får läsaren samtidigt en insikt i normer, värderingar och kulturarv. Redan på 1980-talet skapade Linnér och Malmgren idén om perspektivutbyte i forskningsrapporten *Litteratur och social förståelse* (1980). De menade att skönlitteratur ger eleverna möjlighet att leva sig in i nya

perspektiv och det i sin tur möjliggör växelverkan mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp, vilket skapar utveckling av ny kunskap. (Linnér & Malmgren 1980, 25–27.)

Rosenblatt (2002), Persson (2007) och Ulfgard (2015) har presenterat likartade slutsatser: Eleverna utvecklas socialt genom att sätta sig in i andras situationer. Eleverna har möjlighet att möta människor med olika levnadsöden, se in i deras liv och vardag. Med hjälp av skönlitteratur lär sig eleverna att tolka olika personers attityder, reaktioner och uttryck samtidigt som de får tankar om olika kön, ålder och samhällsförhållanden. De kan jämföra sina egna erfarenheter med dem de möter i texterna och tala om texterna med sina klasskamrater. Det som poängteras i de flesta studier med läsning är att det ska kombineras med samtal om det lästa. Exempelvis har Linnakylä (2004) kommit fram till liknande resultat som framställts ovan. Hon påpekar att elever som nöjer sig med korta texter och tecknade serier inte utvecklar språket på samma sätt som de som läser skönlitteratur och tidskrifter. (Linnakylä 2004.)

2.1 Läsforskning i främmande språk

Bo Lundahl (2015) har studerat texters betydelse för elevers språkutveckling. I boken *Engelsk språkdiradaktik* framhäver han att texter utgör en viktig nyckel till utvecklingen av en bred språklig repertoar. (Lundahl 2015:10.) Han lyfter fram berättelser och skönlitteratur som väsentliga element i språkinläringen. Lundahl konstaterar att människan alltid har fascinerats av berättelser – först av muntliga och senare av skriftliga historier. Fascinationen uppstår från att berättandet uttrycker medvetandets grundläggande handlingar som formuleras genom drömmar, dagdrömmar, minnen, förväntningar, planeringar, korrigeringar, förtvivlan, tvekan, kritik, inläring, konstruktion, skvaller, hat, hopp och kärlek. Berättelserna utgör en naturlig del av språkförmågan och språkutvecklingen. (Lundahl 2015:403.)

William Grabe (2009) betonar i sin bok *Reading in a Second Language – Moving from Theory to Practice* att man i dagens globaliserade värld behöver skickliga läsare även i främmande språk. Han framhäver att många idag kan vara tvungna att fatta viktiga ekonomiska och professionella beslut på främmande språk och att det kräver god läskunnighet även i främmande språk för att nå framgång i livet. Han påpekar ännu att en god läskunnighet inte garanterar framgång i livet men att det är betydligt svårare att nå framgång om man inte är en skicklig läsare. Han fortsätter vidare att behovet av läskunnighet även i främmande språk har ökat under de senaste hundra åren och för att man ska kunna fylla samhällets behov och för att man ska kunna bli en kompetent läsare bör man läsa olika typer av texter. För att uppnå en akademisk läskompetens bör man kunna ögna igenom information, skumma igenom texter för att snabbt få en helhetsbild, läsa för att lära sig, läsa för att korrelera information, läsa för att evaluera, kritisera eller använda sig av information samt för att läsa för allmän förståelse. För att kunna besvara denna utmaning räcker det inte att man bara läser vissa texttyper, utan det förutsätts att man läser olika typer av texter. (Grabe 2009:5–7.) Det gäller förutom läsning även samtal och skrivande.

Sandra Håkansson (2014) har skrivit en kort svensk version av sin licentiatavhandling, *Extensiv läsning i undervisning av spanska som främmande språk – La Lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*, i vilken hon lyfter fram studien ”The Clockwork Orange Study” som gjordes år 1978 av forskarna Saragi, Nation och Meister. Deras undersökning visar att man kan utöka sitt ordförråd väsentligt när man läser skönlitteratur på ett främmande språk. I studien deltog vuxna studenter med engelska som modersmål och de läste romanen *A Clockwork Orange* av Burgess. Romanen innehåller 241 ord från ett påhittat språk kallat Nadsat. Vanligen har romanen en ordlista på dem med översättning till engelska, men i denna studie hade forskarna avlägsnat den. Studenterna blev informerade om att de skulle göra ett test efter att ha läst boken. Några dagar efter att de hade läst boken blev informanterna testade på 90 av Nadsat-orden. Genomsnittet korrekta svar på testet var 76 %. (Saragi m.fl. 1978, citerat efter Håkansson 2014.)

En del läsforskare, bland annat den amerikanska emeritusprofessorn Stephen Krashen (2004), har med åren undersökt om man kan lära sig ett främmande språk likt ens första språk eller till exempel genom att bara läsa och läsa texter på ett främmande språk. Han använder begreppet ”Free voluntary reading” (FVR), vilket kan översättas frivillig läsning. Med begreppet FVR syftar Krashen till att läsa för att man vill det – antingen individuellt eller i en klass. Det inkluderar inga bokrapporter eller frågor i slutet av kapitlen. Man behöver inte heller läsa boken till slut om man inte tycker om den. Krashen anser att frivillig läsning är det mäktigaste medlet för språkundervisning såväl i modersmål som i andra främmande språk. Han konstaterar att frivillig läsning utgör grunden till all språkundervisning men han fortsätter att frivillig läsning i sig inte skapar den högsta kompetensnivån utan den förser läsaren med ett fundament med vilket man kan uppnå de högre färdigheterna. (Krashen 2004:1.) Vidare konstaterar Krashen (2004) att frivillig läsning på modersmålet underlättar läsandet även på ett annat språk. Nöjesläsning på ett främmande språk utvecklar en kompetens där läsaren kan röra sig från en grundläggande nivå till en mer kvalificerad nivå. Det kan leda till att läsaren förbättrar sina kunskaper i främmande språk utan undervisning, lärare eller studier. (Krashen 2004:146–147.)

Krashens modell, om inläring av andra språk likt ens modersmål, har väckt kritik. Geoff Hall (2015) lyfter fram kritiken av forskarna Allford och Pachler (2007). De menar att inlärarna måste undervisas i språkets strukturella egenskaper till exempel hur grammatiken kan bidra till att skapa mening i olika kontexter. Vidare måste inlärarna behärska ett metaspråk, det vill säga ett språk för att kunna beskriva språkliga aspekter med. Hall (2015) instämmer och tillägger att läsning på ett främmande språk väcker liknande tankar som att läsa på ens modersmål och att det tycks vara berättigat att utnyttja metoder som används i modersmålsinriktad undervisning. (Hall 2015:15.)

En annan forskare som lyfter fram problem med att kopiera modersmålsinriktade inlärningsmetoder är Marva Barnett (1989). Hon understryker att dessa teorier inte alltid passar för samma syften. Till exempel åldern är en avgörande faktor. Forskning inom modersmålsinriktade läsmetoder är riktade till barn, medan forskning om läsmetoder inom

främmande språk berör unga och vuxna som redan kan läsa på sitt eget modersmål. De har utvecklat ett ordförråd och goda lässtrategier, och de har dessutom mer kunskap och allmänbildning än vad barn har. (Barnett 1989.)

Håkansson (2014) instämmer och betonar ännu att det är skillnad mellan att läsa skönlitteratur på ens modersmål än att läsa skönlitteratur på ett främmande språk. När man läser på sitt modersmål förstår man vanligen alla ord, vilket inte är fallet i ett annat främmande språk. Trots insikten om fördelarna kan lärarna uppleva att det är svårt att motivera unga att läsa skönlitteratur på främmande språk. Chen (2014) påpekar att valet av texterna utgör en utmaning för lärare. Det kan vara svårt att hitta lämpliga texter med rätt svårighetsgrad för eleverna. Chen anser att texterna bör vara på en lite högre nivå än på den som eleverna befinner sig på för att det ska kännas meningsfullt. (Chen 2014.)

Även i Sverige har litteraturundervisning i svenska som andra språk eller i något främmande språk undersökts flitigt under de senaste åren (t.ex. Olin-Scheller 2006; Håkansson 2014; Jönsson & Öhman 2015; Lundahl 2015; Chambers 2016).

2.2 Litteratursamtal

Att läsa skönlitteratur kopplat till boksamtal utvecklar förutom elevers livsvärldar även deras språkliga repertoar. Enligt SO (2009) definieras ordet *samtal* som ”muntligt utbyte av synpunkter eller upplysningar, vanligen på relativt informellt sätt”. För att föra ett samtal krävs det minst två personer som interagerar med varandra. Denna integration av samspel och relationer mellan elever skapar lärande (Dysthe 2003, Bahktin 1981, Vygotskij 1978). Via samtal med andra möter man annorlunda uppfattningar och synsätt, vilket kan skapa nya tankar och reflektioner hos en själv. I en dialog kan man reflektera, kritisera eller förändra åsikter till skillnad från en monolog som bara stärker ens egen åsikt (Bahktin, 1981). Tillsammans och i dialog med varandra ges eleverna möjlighet att lyfta sitt tänkande till en annan abstraktionsnivå så att förståelsen av det lästa kan bli möjlig (Vygotskij 1978). Vygotsky skapade sin teori om sociokulturellt perspektiv inom lärande för cirka 40 år sedan. Det framhäver att eleven deltar i en social praktik där elevens omgivning utgör en väsentlig del av utvecklingsprocessen det vill säga att när var och en i omgivningen distribuerar kunskap växer vars och ens helhetsförståelse. (Se t.ex. Dysthe 2003:44.) Denna syn att alla människor lär sig i alla sociala sammanhang har Vygotsky utvecklat till den *proximala utvecklingszonen* (ZPD, Zone of Proximal Development). Vygotsky menar att en elevs kognitiva utveckling kräver förståelse förutom för samspelet mellan lärare och mera kunniga klasskamrater även för den historiska och kulturella miljön som eleven har växt upp i. (Se t.ex. Lake 2012.)

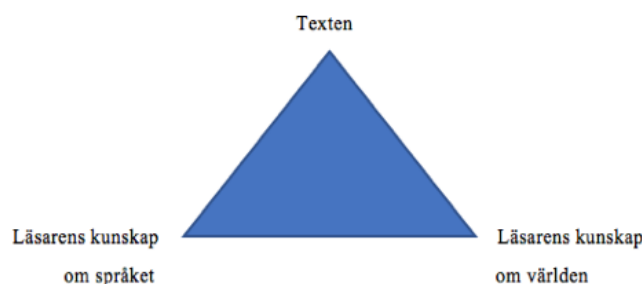
I denna undersökning har jag valt skönlitterära texter som väcker tankar och åsikter. I boksamtalen har den grundläggande förutsättningen varit att alla abiturienter öppet kan framlägga sina synsätt – som kan avvika från de andras – och dessa bör respekteras och mötas med tolerans.

3 Läsning och läsförståelse

Enligt Unesco (UNESCO 2018) är en person *läs- och skrivkunnig* om hen har ”förmåga att identifiera, förstå, tolka, skapa, kommunicera och räkna genom att använda tryckta och skrivna material i anknytning till varierande kontexter” [min översättning]. I Sverige och i Finland har vi inga problem med en sådan läs- och skrivkunnighet. *Läsfärdighet* definieras som förmåga att läsa (SO 2009). Läsförmåga handlar mera om att flexibelt kunna hantera en mängd texter i olika former i skilda sammanhang och för flexibla ändamål. Det innefattar till exempel att kunna läsa en handbok för att ta reda på hur en fjärrkontroll fungerar eller att söka information på nätet.

Läsförståelse är ett mångfasetterat begrepp som kan definieras på många olika sätt. De amerikanska forskarna Philip Gough och Wesley Tunmer (1986) har forskat i läsförståelse och lässvårigheter. I deras verk *Decoding, reading, and reading disability* beskriver de läsprocessen som mycket mera än att läsaren bara kan avkoda ord. De definierar läsning som följande:

Läsning = Avkodning x Förståelse
(Gough & Tunmer 1986:6–10)

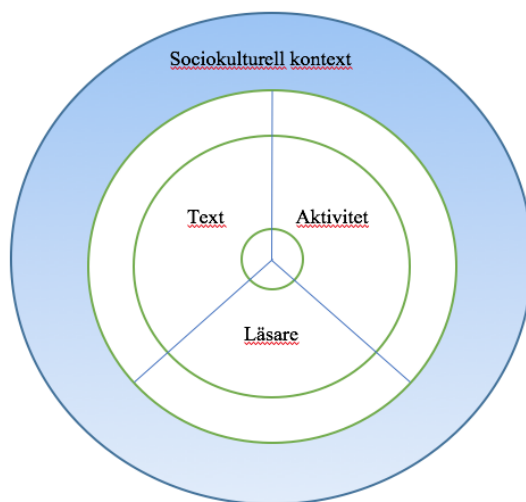


Figur 3: Läsförståelse enligt Melin & Delberg (1996:47).

Gough och Tunmer (1986) menar att läsning inrymmer en symbios av avkodning och förståelse. Avkodning syftar till att läsaren känner igen ord och förstår deras betydelser. Förståelse syftar till läsarens förmåga att tolka det skrivna. Tolkningen baserar sig på läsarens tidigare erfarenheter samt på hans förmåga att dra slutsatser om hur ord och uttryck, bildspråk, metaforer och så vidare fungerar. (Fredriksson & Taube 2012:23.) Varje läsare är unik och har individuell livserfarenhet, logik, kreativitet och eftertänksamhet. Elever med god läsförmåga förstår och tolkar underliggande innebörder i texter genom att göra inferenser utifrån sina egna erfarenheter (Stensson 2006, 33). Lars Melin och Maud Delberger (1996) konstaterar också att läsförståelse uppstår först efter att läsaren har kunskap om såväl språket som världen (se figur 3).

Det finns många olika förståelsenivåer inom läsförståelse. William S. Gray presenterade redan år 1960 distinktionen mellan “reading the lines, reading between the lines och reading beyond the lines”. Lundahl (2015:247) hänvisar till Grays modell när han talar om *bokstavlig betydelse, tolkning och tillämpning*. Lundahl konstaterar att i bokstavlig betydelse handlar det om vad som faktiskt står i texten, och man ska kunna återge det som står i texten. Vidare i tolkande läsning ska man kunna läsa mellan raderna och dra egna slutsatser. Slutligen på den tillämpande nivån ska man kunna göra kopplingar mellan olika texter och kunna använda information i nya situationer. (Lundahl 2015:248). Patel och Davidson (2011) diskuterar begreppen förståelsehorisont och kunskapshorisont, vilka härstammar från hermeneutiken. Med förståelsehorisont hänvisar de till summan av en människas teoretiska kunskap och empiriska erfarenhet, med andra ord kan man tala om ramen för vad en individ uppfattar eller inte uppfattar (Patel & Davidson 2011, 30).

Forskarna Anne Sweet och Catherine Snow har utgett boken *Reading for Understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension* (2002). De har en heuristisk syn på läsförståelse, i vilken de betonar sambandet mellan de sociokulturella och kognitiva elementen. Enligt Sweet och Snow är läsförståelse en dynamisk process som inte har några strikta gränser eller någon hierarkisk ordning inifrån ut. (Sweet & Snow 2002:24.) De delar begreppet läsförståelse i tre faktorer: läsaren, texten och aktiviteten eller syftet med läsningen (se figur 4 nedan). Dessa tre faktorer ska samspela för att läsaren ska nå framgångsrik läsförståelse. Om någon av dessa faktorer är i obalans fallerar läsförståelsen. (Sweet & Snow 2002:23.)



Figur 4: Heuristisk syn på läsförståelse enligt Sweet & Snow (2002, 24).

Figur 4 ovan, kan även tolkas ha fyra koncentriske cirklar som uttrycker olika läsararter. Kärnpunkten består av den grundläggande läsförståelsen, därefter kommer kärnan av läsförståelseprocessen, vilken kräver textminne och interferensläsning. Den tredje cirkeln representerar utarbetning av djupare förståelse av texten, till exempel genom visualisering, markeringar av frågor eller kommentarer samt identifiering av budskapet. Den yttersta

cirkeln representerar läsförståelse i högre grad till exempel djupinläring från text. (Sweet & Snow 2002, 24.)

Barbro Westlund har varit verksam i frågor beträffande läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet. Hon disputerade 2013 med avhandlingen *Att bedöma elevers läsförståelse - En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Westlund (2013:50) framhäver att läsaren upplever att författaren alltid har ett syfte med sin text, men läsaren skapar också sin egen mening och värdegrund som uppkommer genom ens egen livserfarenhet och kontakt med olika texter.

3.1 Läsutveckling

Gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015) betonar de ungas läsutveckling. Läsning utgör grunden för att de unga ska kunna ha möjlighet att utvecklas till allmänbildade samhällsmedlemmar i dagens samhälle och globaliserade värld (Utbildningsstyrelsen 2015). Grundstenarna till läsning läggs långt före gymnasieåren då eleverna övar sig i läsning. Språkförståelse utvecklas hos mindre barn i tidigt skede. Høien och Lundberg (2013) betonar betydelsen av att träna barn i fonologisk medvetenhet till exempel genom språklekar. Språklekarna stärker barns färdigheter inför läsning senare. (Høien & Lundberg 2013:21.) Reichenberg (2008) lyfter fram problemet med att många tror att läsförståelsen kommer automatiskt när barnet har knäckt läskoden, men det stämmer inte, utan det är då den riktigt stora utmaningen uppstår: att uppfatta det man läser (Reichenberg 2008:5).

Begreppet *läsutveckling* består av fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Det betyder att man måste ha kunskap om hur ord låter och hur de sägs för att kunna läsa ut orden. Det skapar i sin tur läsflyt, vilket underlättar läsförståelsen samt väcker utövarens intresse för läsning. Dessa komponenter fortsätter att cirkla och läsförmågan utvecklas vidare. (Lundberg & Herrlin 2006:9–11.)

För utveckling av läsförståelse skiljer Bo Lundahl (2015) mellan två begrepp: *reproduktion* och *produktion*. Han förklarar att man kan mäta läsförståelse genom att läsaren antingen återger det lästa med små ändringar, då det är frågan om reproduktion eller att läsaren skapar något nytt av det lästa då man talar om produktion. Vid läsning kan produktion enbart ske om vi kopplar våra tidigare erfarenheter och kunskaper till det lästa. Lärandet sker i skärningspunkten av det vi redan kan och det nya. Därmed är förståelsen en del av kunskap och samtidigt en del av lärandet. Textförståelse ses således som en dynamisk process där omläsningar, diskussioner och skrivande kan ge läsaren nya insikter. (Lundahl 2015:247.) Birgitta Ahlén (2003) är invigd i olika läsprojekt och utvecklingsarbete bland barn och ungdomar som har läs- och skrivsvårigheter. Hon har velat utvidga Gough och Tunmers (1986) formel med motivation.

Läsning = Avkodning x Förståelse x Motivation
(Ahlén 2003:190–191.)

Ahlén menar att om någon av dessa delar har låg status, till exempel motivation, blir läsresultatet svagt eller resultatlöst. Läsningen upplevs som tung, tråkig eller motig. (Ahlén 2003:190–191.)

Nuttall och Alderson (2009) belyser hur mängden av läsning påverkar en individs upplevelser av läsning. Mycket läsning leder till förnöjsamhet, ökad läshastighet och bättre möjligheter att förstå det lästa jämfört med de som läser lite. De som läser för lite hamnar med andra ord i en ond cirkel och de som är intresserade av läsning hamnar i en god cirkel. Denna utveckling skildrar Nuttall och Alderson i figur 6. (Nuttall och Alderson 2009, citerat efter Håkansson 2014.)



Figur 6: God och ond cirkel för upplevelser och effekter för läsare enligt Nuttall & Alderson (2009, citerat efter Håkansson 2014).

Monica Reichenberg framhåller att ”god läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (Reichenberg 2008:11). I Finland har Gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015) samma mål: Läsning utgör grunden för att unga ska kunna ha möjlighet att utvecklas till allmänbildade samhällsmedlemmar i dagens samhälle och globaliserade värld. När gymnasisterna senare blir studerande och fortsätter mot högskoleutbildning är det väsentligt att de har nått en sådan läs- och språkförståelse som motsvarar högskolenivå.

3.2 Skönlitteratur, fiktiva texter och fiktion

Orden skönlitteratur, fiktiva texter och fiktion används ibland parallellt när man hänvisar till berättande eller narrativa textslag. Det finns dock skillnader. Enligt Svenska Akademiens ordbok (SO 2009), är ordet skönlitteratur en sammanslagning av orden skön och litteratur. Ordet definieras som ”litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning”. Vidare definieras ordet fiktiv som ”något som inte är verkligt men tänks vara det”. Det svenska ordet fiktion hänvisar till ”en företeelse som inte finns i verkligheten och i stället är fritt uppfunnen”. Ordet fiktion förekommer i motsatsuttrycket fakta och fiktion. (SO 2009.)

Graeske (2015) beskriver fiktion som ”ett vidgat multimodalt textbegrepp som inkluderar skönlitteratur, film, teater och andra medier” (Graeske 2015:152). Således betraktas det som ”en fysisk artefakt med ett teckensystem som skulle kunna uppfattas som en responsförberedande struktur” (Tengberg 2011:28). Det är inte frågan om en fast essens utan det omfattar ett tolkningsutrymme som är beroende av vilken läsart man använder sig av (Graeske 2015:152). Lundahl (2015) hänvisar i sin tur till berättelser, vilka kan röra sig om allt från romaner, noveller, dikter, lyrik och pjäser till nyhetsartiklar och multimodala bilder när han talar om skönlitteratur. Även om jag anser att det är viktigt att kunna tolka och avkoda multimodala bilder och nyhetsartiklar avgränsar jag begreppet skönlitteratur i denna undersökning. När jag refererar till skönlitteratur, fiktiva texter eller fiktion hänvisar jag enbart till noveller, romaner, dikter, lyrik, sångtexter och pjäser såväl i traditionella inbundna böcker som i digital textform. (Lundahl 2015:403.)

4 Lässtrategier

Det finns rikligt med forskningsresultat som visar att lässtrategier gynnar och utvecklar läsförståelse (se Palinscar & Brown 1984, Graeske 2015, Olin-Scheller m.fl. 2015), även för inläring av främmande språk (Håkansson 2014, Lundahl 2015). Jag har valt att använda mig av följande strategier i läsecirkelarna med mina informanter: Extensiv läsning, Reciprocal Teaching (RT), fiktionsanalytisk design och Aidan Chambers boksamtal.

4.1 Reciprok undervisning, RT-metoden

RT-metoden, är en förkortning av Reciprocal Teaching, reciprok undervisning. Metoden har utvecklats av två amerikanska läsforskare Palinscar och Brown 1982. Reciprok syftar på ömsesidighet (SO 2009). Metoden handlar om en läsförståelsestrategi som aktiverar eleverna att samarbeta och skapa en gemensam förståelse av en text. Läsförståelsen uppstår ur textens läsbarhet, innehåll och elevens förkunskaper, elevens kognitiva läskunskaper samt textsamtalen i klassrummet. Genom aktivt deltagande med direkt respons från varandra får eleverna ett metaperspektiv på sitt lärande och tänkande. Läraren förblir mera i bakgrunden som handledare medan de elever som har goda läskunskaper hjälper sina svagare klasskamrater. Det är väsentligt att skapa en social miljö för att skapa mening åt texten. (Jakobsson & Järnetud 2014:15.)

Reciprok undervisning kan ses som en problemlösande aktivitet där eleverna uppmuntras att tänka och ställa frågor under läsningen. Läraren vägleder och visar eleverna hur man går till väga med modellen. Man delar upp texten i kortare stycken, vilket stöder minnet, trots att det blir avbrott i läsakten. Reciprok undervisning utgår från fyra strategier: att förutspå handlingen (1), att ställa frågor till texten (2), att reda ut oklarheter (3) och att sammanfatta texten (4). (Palinscar & Brown:1984.) Det är meningen att metoden presenteras till eleverna innan de får texten. Texten läses var för sig på lektionen. I första fasen försöker eleven forma sig en preliminär bild av texten genom att ögna igenom titeln, rubriken och bilderna. Därefter

ställer hen frågor till texten och söker svar på dem själv. Vidare ska eleven identifiera det viktiga i texten och försöka reda ut oklarheterna genom kontexten. Slutligen gör de en sammanfattning av innehållet i texten.

Palinscar och Brown (1984) ansluter sin modell till Vygotskys proximalzonsteori (1984: 123). Med begreppet syftar man på avståndet mellan den utvecklingsnivå som eleven befinner sig på och den nivå som hen kan nå med stöd av lärare eller klasskamrater (Se t.ex. Lake 2012:37). I reciprok undervisning träder läraren ur sin ledarskapsroll efter att ha gett instruktioner och fokuserar på att arbetet löper i olika grupper, men förblir tillgänglig vid behov att stötta diskussionen. (Palinscar & Brown, 1984.)

Mc Allum (2014, 28) lyfter fram tre huvudsyften för att använda RT-metoden. För det första kan metoden utnyttjas i explicit undervisning då syftet är att utveckla elevernas läsförståelse effektivt genom medveten träning av de fyra läsfaserna. För det andra är det en inkluderande undervisningsmodell där alla elever deltar i dialogen. För det tredje är metoden en klart konstruerad process som visar hur eleverna samspelar.

Enligt Håkansson (2014) är RT-metoden känd för att ha haft mycket goda resultat på läsförståelsen av såväl sakprosa som skönlitteratur och den har utvecklats för att passa alla åldersgrupper. I denna metod mäter man såväl vad elever minns efter läsningen som förmågan att dra slutsatser och förstå den centrala innebörden i texten. Enligt Palinscar och Brown ökade läsförståelsen hos en grupp elever från 30 till cirka 80 procent på 20 dagar med denna metod. (Håkansson 2014.)

4.2 Extensiv läsning

Metoden extensiv läsning utgår från mängden av läsning där fokus hamnar på texters innehåll. Enligt Nation (2001) sker ordinlärningen oförutsett, som en följd av läsningen (eng. incidental vocabulary learning), och inte genom avsiktligt lärande (eng. intentional learning), då man fokuserar på ord och uttryck. Denna metod förutsätter att det inte finns allt för många okända ord som hindrar förståelsen av innehållet. Det krävs att man förstår 95–98% av orden och uttrycken. För att denna metod ska fungera gäller det att läsa stora mängder text, vilket leder till att man stöter på nya ord flera gånger och regelbundet. Nation (2001) ger följande exempel: Om man läser 1 miljon ord per år, av vilka 2 % är okända, kan man lära sig 1000 nya ord på ett år. 1 miljon ord motsvarar till exempel 3–4 läroböcker eller 10–12 romaner eller 25 tidningar som Newsweek. (Lundahl 2015:276–277.)

Extensiv läsning sker i regel utanför skoltid och det kopplas till boksamtal i skolan. Metoden har både fördelar, till exempel med att eleverna får läsa i sin egen takt, och nackdelar, till exempel att läraren inte kan stödja elevernas förståelse under läsprocessen. Metoden har fått god respons runt om i världen. Både förstaspråks- och andraspråksforskning har visat resultat som stöder såväl läsförmågans utveckling som utveckling av den kognitiva förmågan (Lundahl 2015:276–277.)

Day & Bamford (2002:295) har beskrivit tio principer för extensiv läsning. Först och främst ska läsmaterialet vara lätt (1) och det måste finnas ett brett sortiment för olika teman (2). Det är viktigt att läsarna själva får välja vad de vill läsa (3). Meningen är att läsarna läser så mycket som möjligt (4) och att läsningen ska kopplas till nöje, information och allmän förståelse (5). Vidare ska belöningen vara själva läsningen (6). Det är bättre om läshastigheten är snabb än långsam (7). Läsningen ska ske individuellt och i tystnad (8). Läraren vägleder eleverna (9) och är själv en läsmodell (10).

4.3 Fiktionsanalytisk design

Caroline Graeske (2015) påpekar i sin artikel *Att läsa med strategi på gymnasiet – om fiktioner, läsarter och didaktisk design* att själva lässtrategin inte är något självändamål när man ska analysera fiktiva texter, utan fördelen med metoden är att den kombinerar flera läsarter. (Graeske 2015:162.) Metoden innehåller tolv analysfaser (punkter):

Enligt denna design transformeras kunskap mellan fiktion, läsare och kontext. De fyra första punkterna utgör en slags inledning, en handlingsorienterad läsart (punkt 1–4) där det handlar om att förstå handlingen och skeendet i fiktionen. Därefter kommer en betydelsebärande läsart, då mönster och budskap ska urskiljas (punkt 5–6). Nästa steg följer en teknisk-analytisk läsart (punkt 7–8) där form och struktur poängteras. Därefter i följande punkt (punkt 9) används en historisk läsart då den historiska och vetenskapliga kontexten behandlas. Punkt 10 fokuserar genusperspektiv där normer står i fokus. I nästa punkt (punkt 11) tas läsarens erfarenheter och omdöme upp, genom en erfarenhetsorienterad och värderande läsart och till sist i punkt 12 behandlas läsarens egna erfarenheter av tankeprocesser och lärande genom en läsart med metaperspektiv. (Graeske 2015:163–164.)

Graeske (2015) betonar fördelen med denna design genom att framhäva att eleverna relaterar till många källor i transformeringen av kunskap, fiktionen i sig, fiktionens materialitet och appellstruktur, men också sådant som rör historisk kontext och genusperspektiv samt reflektion kring det egna lärandet, inte bara egna och andras erfarenheter och värderingar. Hon lyfter fram problematiken om att elever idag kan sakna kritisk distans till fiktioner. Elever kan tala om fiktion som om de själva hade upplevt situationerna. Hon hänvisar till Terry Eagletons bok *How to read* (2013) där författaren förespråkar för ”critical strategies”. Dessa strategier fokuserar på att skapa en känsla för språket och stilen samt tematiken och narrationen. Graeske (2015) betonar att dessa kan stärka kritisk läsning samt att analyseringen av innehåll och form kan öka förståelsen och motivationen att läsa vidare. Dessa är medel att träna upp ett analytiskt och kritiskt tänkande. (Graeske 2015:164–165.)

4.4 Chambers boksamtal

Aidan Chambers (2016) har utformat en modell för boksamtal som han på engelska kallar *Tell me*, vilket har utformats till *Jag undrar* på svenska (Chambers 2016:180–181). Syftet är att låta eleverna fundera på och samtala om innebörderna i texterna. Man strävar efter att utbyta entusiasm, lösa svårigheter och finna kopplingar och mönster i texterna. Lärarens uppgift är inte att vägleda eleverna till vissa svar utan det är elevernas tankegång som sätts i fokus. Chambers poängterar för eleverna att det är läsaren som tolkar boken och att svaren inte förväntas vara lärarens korrekta svar. Chambers själv poängterar att det inte är frågan om någon schematisk metod utan boksamtalen anpassas efter materialet och elevernas respons. (Chambers 2016:235.)

Chambers (2016) grundar boksamtalen på följande grundfrågor: Jag undrar om det var något du (inte) gillade i boken? Jag undrar om det var något du tyckte var konstigt? Jag undrar om du har några frågetecken? Jag undrar om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers 2016:220–221.) Dessa frågor lockar snarare till dialog än förhör. Chambers jämför uttrycket jag undrar med frågeordet varför och påpekar att det senare är en begränsande fråga som omfattar alldeles för mycket för att den ska vara lätt att svara på. Uttrycket *Jag undrar* betonar genuint intresse och synliggör frågeställarens öppenhet för svaret på frågan. Enligt Chambers utmanar det mera att svara på *varför* man gillar en bok än att berätta om något som man gillar eller inte gillar i boken. (Chambers 2016:179–182.)

Chambers boksamtal bygger på att det finns en samtalsledare, som ofta är läraren men man kan också välja samtalsledaren ur gruppen. Samtalsledarens uppgift är att se till att samtalet flyter och att hen hjälper till att leda diskussionen tillbaka till grundfrågorna om diskussionen löper iväg åt fel håll. Vidare är det väsentligt att välja fokuseringen det vill säga hur man vill behandla texten eller hurdan utgångspunkt man väljer för texten. Det betyder att man väljer texten enligt det tema man vill bearbeta. (Chambers 2016:219.) Dessutom betonar Chambers att ledaren regelbundet ställer frågor som *Hur vet du det?* när läsaren framför sina egna tolkningar. Detta är viktigt för att eleverna ska lära sig vad som har varit avgörande för en viss tolkning som de har gjort. Förutom att samtalsledaren håller upp diskussionen med frågor, sammanfattar hen med jämna mellanrum vad som har sagts – detta bjuder eleverna möjligheten att omvärdera sina uttalanden. (Chambers 2016:219.)

Chambers har kategoriserat sätten att säga något i fyra klasser. När man yttrar något för första gången uttrycker man sina tankar högt för sin egen skull, det vill säga att man bearbetar sina tankar högt. Till den andra klassen hör att man säger något till andra. Samtalspartnernas uppgift är att tolka det man har sagt. Tankarna blir då gemensamma och de ursprungliga tankarna hos yttraren kan få nya banor. Den tredje klassen innefattar att man säger något tillsammans, till denna kategori hör samtal där man vill slå ihop sina kloka huvuden och finna lösningar. Slutligen till den fjärde klassen hör yttranden där man säger något nytt. Till den här klassen hör samtal som föder entusiasm och respekt för både texterna och deltagarnas yttranden. Detta kan leda till upplevelser som man inte trodde var möjliga. Chambers kallar det för intellektuell glädje. (Chambers 2016:142–150.)

5 Analys

I detta kapitel presenterar jag undersökningen av de olika lässtrategierna och redogör för i vilken mån de bjuder olika sätt att inse betydelsen av läsning.

5.1 Arbetssättet med och upplevelserna av reciprok undervisning (RT)

Reciprok undervisning, RT-metoden, användes under vårt första möte med informantgruppen. Vi läste novellen, *Att döda ett barn*. Enligt lässtrategins första fas fick gymnasisterna först *se titeln* och *fundera över och vad de tror att novellen handlar om* (fas 1). Titeln väddar till känslor och eleverna var förbryllade över den, vilket framgår av exempel 1 nedan. Elevernas reaktioner var starka:

- (1) Rubriken är mycket stark och 'ahdistava' [ångestfull]. (Fanny)
Jag tror att barnet har dödats... eftersom barnet har varit så jobbigt. (Denise)
Någondera av föräldrarna dödade barnet. Föräldrarna var kanske mycket trötta. (Elin)
Barnet har mördats. Det är en deckare. (Anna)
Skolan dödade barnets kreativitet. (Cecilia)
Det är en metafor. (Benjamin)

Genom att bara fundera över titeln fick de flesta i gruppen en uppfattning av att texten kan vara en deckare, men en gymnasists uppfattning syftade på metaforen att gymnasiet hade dödat barnets kreativitet. Den här uppfattningen diskuterade gruppen livligt och skrattande. Cecilias förklaring var att man inte hinner koncentrera sig på kreativa ämnen på gymnasiet, om man vill klara gymnasiestudierna på tre år.

Birgitta Ahlén (2003) betonar tre faktorer, vilka är väsentliga för en lyckad läsakt: avkodning, förståelse och motivation (se avdelning 3.1). Av dessa har RT-metodens första fas lyckats motivera abiturienterna att läsa vidare i texten. Läraren avslöjade inte innehållet utan eleverna fick enligt lässtrategins andra fas *läsa texten tysta för sig själva* (fas 2). Efter läsningen förblev alla tysta en stund. Fyra gymnasister meddelade att de hade en ganska klar uppfattning av texten medan två gymnasister konstaterade att de inte var säkra på om de hade förstått händelseförloppet rätt. Innehållet hade överraskat alla, vilket kan tydas i exempel 2 nedan:

- (2) Innehållet överraskade. (Cecilia)
Stämningen var ångestfull och pressande i början, kanske för att man visste att något ont skulle hända. (Anna)
Texten var svår. Jag förstår kanske inte tillräckligt. (Fanny)
Tappoiko sen vanhemmat sen lapsen? [Dödade barnets föräldrar barnet?] (Elin)

Av dessa exempel kan man dra den slutsatsen att åtminstone Elin hade misslyckats att avkoda texten.

När de hade läst texten fick eleverna *ställa frågor om texten parvis* (fas 3). Vi gick snabbt igenom frågeorden. Därefter hjälpte läraren gruppen att bilda par så att de som förstod minst inte var varandras par. Jag märkte snart att två gymnasister hade fångat händelseförloppet alldeles korrekt. Två elever förstod huvuddragen, men hade luckor och två hade missförstått händelseförloppet nästan helt men genom att koncentrera sig på frågorna började de få bättre förståelse för händelserna. Med frågor vägledde de starkare de svagare i läsförståelsen. Eleverna ställde till exempel följande frågor: *Vilka personer finns med i texten? När händer det? Hurdan är morgonen? Vad gör barnets föräldrar/barnet/mannen/kvinnan? Vilka är i bilen? Vad ska mannen och kvinnan göra? Varför dog barnet? Vem dödade barnet? Hurdan är mannen?*

Frågorna hjälpte speciellt gymnasisterna med svagare läsförståelse att få en klarare bild av texten, och även de två som hade missförstått innehållet först förstod bättre genom frågorna. När eleverna hade ställt frågorna och själva sökt svar på dem var det dags att *reda ut oklarheter och svåra ord* (fas 4). Speciellt de gamla orden väckte intresse och gymnasisterna kunde själva härleda betydelsen av många ord som de inte hade stött på tidigare, till exempel *ty* och *skall*, även *telegrafstolpe* var ett ord som de kunde gissa sig till.

Jag bad eleverna söka upp några meningar som innehöll ord de inte förstod men som inte var avgörande för att förstå helheten. Jag bad dem att tänka på hur de löser problemet för att de ska förstå. I exemplen 3 till 6 nedan presenterar jag några av deras kommentarer. De förklarade att man inte behöver de överstrukna orden för att förstå innehållet. De kunde också dra slutsatser från andra språk.

- (3) Det är en lätt dag och solen står ~~snett över slätten~~ [...] Det är den lyckliga dagen... (Elin)

Elin tar upp exempel 3 och förklarar att det räcker om man förstår att solen skiner eftersom det hör till den lyckliga dagen på sommaren. Här betyder ordet *slätt* inte så mycket för helhetsbilden.

- (4) Det är en liten by med små röda hus och ~~nyornade~~ människor som sitter i sina kök med kaffekoppen höjd och ser bilen rusa förbi. (Benjamin)

Benjamin konstaterar i exempel 4 att man bara kan hoppa över ordet. Det har inte stor betydelse för förståelsen här.

- (5) ”Ty så obarmhärtigt är livet konstruerat att en minut innan en lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig och en minut innan en kvinna skriker av fasa...”

Anna uppmärksammar exempel 5 och framhäver att det finns många nya ord för henne i satsen, men att hon förstår helhetsbilden ändå. ”Jag vet inte exakt vad alla ord betyder, men

jag kan gissa från kontexten. 'Obarmhärtigt' betyder kanske hemskt och [...] 'fäsa' [...] kvinnan skriker eftersom hon är rädd." (Anna.) Benjamin tillägger att ordet "Ty" kan vara "för", som i engelskan "though". Ordet "konstruerat" kan också härledas till exempel från engelska "constructed" det vill säga "byggt"? Till sist tillade han att samma ord också finns på tyska. Gymnasisterna ger varandra direkt respons och läraren kan förbli mera i bakgrunden. Gymnasisterna med stark läsförståelse har redan lärt sig hoppa över ord för att skapa en helhetsförståelse eller se en bild framför sig. Genom att visa med exempel förklarar de för dem som har lite svagare läsförståelse hur man kan fortsätta läsa utan att förstå alla ord. Detta är ett typexempel på RT-metoden där eleverna har aktiverats att samarbeta och de skapar tillsammans en gemensam förståelse av texten.

Till slut sammanfattade eleverna texten i stora drag och fortsatte att tala om budskapet i texten. De jämförde skillnaden mellan att läsa novellen och en nyhetsartikel i tidningen eller i mobiltelefonen. Alla abiturienter upplevde att novellen berörde dem mycket starkare än nyhetsartiklar eller rubriker av artiklar som de ser eller läser nästan dagligen.

Enligt abiturienterna fungerade RT-metoden som lässtrategi väl trots att texten hade många svåra ord och uttryck. Abiturienterna upplevde att lässtrategin hade en tydlig handlingsmodell som var lätt att följa. Alla i gruppen fick delta, och de lärde sig från varandra. De som först hade sagt att de knappt hade förstått novellen, Elin och Fanny, uppfattade i slutet att de hade förstått det väsentliga i texten för att få en helhetsbild av innehållet. Det störde dem inte längre att de inte förstod varje ord. Detta tyder på att Vygotskys proximalzonsteori (se avdelning 3.3) fungerade väl, det vill säga att de mer kunniga eleverna, Anna och Benjamin, vägledde de lite mindre kunniga till bättre resultat och jag som lärare kunde förbli mer i bakgrunden.

5.2 Arbetssättet med och upplevelserna av extensiv läsning

Jag valde att använda lässtrategin *extensiv läsning* (se avdelning 5.2) i läsecirken där Tove Janssons Muminböcker behandlades. Gymnasisterna hade två veckor på sig att läsa boken. Metoden extensiv läsning innebär att man läser mycket under en kort period då nya ord och uttryck upprepas ständigt och läsaren lär sig nytt utan djupare insikt på ordinlärning. Nation (2001) kallar detta för *incidental vocabulary learning* (se avdelning 4.2). Böckerna har cirka 200 sidor och de innehåller svartvita illustrationer emellanåt. Alla informanter har bekantat sig med Muminberättelserna redan i barndomen, men ingen av informanterna har läst dessa berättelser själv på finska som barn. De har tittat på serien *Berättelser från Mumindalen* på tv när de var yngre. (Se avdelning 1.2.)

Under läsprojektet fick var och en av gymnasisterna välja den berättelse som väckte mest positiva minnen eller som de ville läsa nu när de är äldre. Uppgiften väddade till känslorna på grund av goda minnen från barndomen. Eleverna tog glatt och skrattande emot boken och

läsuppdraget. Efter att ha läst Muminboken beräknade eleverna enligt egen uppskattning att de hade förstått ungefär mellan 60 och 85 procent av ordförrådet.

Förutsättningarna för metoden *extensiv läsning* är att det inte förekommer alltför många nya ord, maximalt 5 procent, för att innehållet ska vara lätt att förstå. Trots att gymnasisterna rapporterade att det hade förekommit betydligt mera nya uttryck – cirka 15–40 procent – lyckades de förstå tillräckligt för att få en helhetsbild av berättelsen. De förklarade att bilderna och minnena hjälpte dem att fylla luckorna för att förstå berättelsen. Samtidigt hade de lärt sig många nya ord och uttryck ur kontexten, utan att behöva slå upp orden i ordboken. Enligt responsen uppfattade samtliga abiturienter illustrationerna som stödjande för läsförståelsen och att ordinläringen hade skett oavsiktligt, som en följd av läsningen.

Enligt Day och Bamfords två första principer för extensiv läsning skulle *läsmaterialet vara lätt* (1) och det skulle finnas ett *brett sortiment för olika teman* (2). (Day & Bamford 2002, se avdelning 4.2.) Muminböckerna passade in i denna ram. Även om gymnasisterna hade upplevt språket som svårt på vissa ställen i Muminböckerna, hade de stöd av bilderna och minnena från barndomen för att lyckas skapa en helhetsbild av historierna. Dessutom innehöll repertoaren olika teman. Den tredje principen innefattade att det är viktigt att *läsarna själva får välja vad de vill läsa* (3). Gymnasisterna fick välja berättelsen från ett begränsat sortiment. Denna punkt kan kritiseras i undersökningen eftersom bokvalet var begränsat till Muminböcker.

De följande principerna av Day och Bamford (2002) betonade att meningen är att *läsarna läser så mycket som möjligt* (4) och att *läsningen ska kopplas till nöje, information och allmän förståelse* (5). Uppskattningsvis hade gymnasisterna läst cirka tjugo sidor om dagen, vilket jag beräknade vara mycket för en gymnasist som inte är van att läsa skönlitteratur på svenska. Av den respons som jag fick av gymnasisterna var de nöjda med att de hade lyckats läsa muminboken till slut. Belåtenheten kan tydas i exempel 6.

- (6) Det var jättetrevligt att läsa Muminboken. Det var lätt att förstå och den var rolig! (Denise)
Det var en positiv överraskning att svenska var så begripligt. (Cecilia)

Följande princip i Day & Bamfords (2002) kriterier är att *belöningen ska vara själva läsningen* (6). Förutom de ovan nämnda kommentarerna stärks denna tanke av Fannys upplevelse i exempel 7.

- (7) Det var trevligt att märka att man kan läsa en bok på svenska. (Fanny)

Ytterligare påpekar Day och Bamford (2002) att *det är bättre om läshastigheten är snabb än långsam* (7) och att *läsningen ska ske individuellt och i tystnad* (8). Gymnasisterna läste Muminböckerna hemma och de upplevde individuell tystläsning som gynnsam. De argumenterade att de helst läser i sin egen takt. I exempel 8 redogör Anna och Fanny för sina upplevelser.

- (8) Det var avslappnande att läsa i sängen eller i en fätölj med en varm tekopp. (Fanny)
Det är bättre att läsa själv i sin egen takt hemma. (Anna)

Slutligen anger Day och Bamford (2002) att *läraren ska vägleda eleverna (9) och hen ska själv vara en läsmodell (10)*. Exempel 9 ger en slags bild på dessa principer. Cecilia lärde sig kringgå svåra ord med hjälp av lärarens och de andras modeller, och i Annas utsaga anses läraren som en läsmodell med sin kännedom om hur man kan bearbeta litteratur på ett meningsfullt sätt.

- (9) Jag lärde mig gå runt ord som jag inte kunde [...]. (Cecilia)
Detta har väckt mitt intresse för att läsa skönlitteratur. Som inlärningsmetod har läsning varit väldigt meningsfullt. (Anna)

Elevernas uppgift var att läsa boken hemma och därefter diskuterades det under boksamtalet generellt hur det var att läsa en bok på en relativt kort period, det vill säga på två veckor. Därefter följde samtalen på lektionen. Gymnasisterna hade i ett tidigare skede på gymnasiet övervägt om de kunde tänka sig att läsa en svensk bok och i så fall när. Alla abiturienter har stött på motviljan att studera svenska hos en del finskspråkiga gymnasister, och därför är alla abiturienter ense med Benjamin, i exempel 10, om hans uppfattning av när man skulle kunna läsa hela verk på svenska.

- (10) Jag tycker att man inte kan tvinga alla att läsa, eftersom alla inte gillar att läsa böcker, ens på finska. Därför tycker jag att man kan börja i kurs 6 som är en frivillig kurs. (Benjamin)

Efter en allmän diskussion fick deltagarna berätta för varandra om boken de hade läst. Till uppgiften hörde att de, förutom händelseförloppet, skulle beskriva miljön, stämningen, årstiden och annat som de undrade över eller som irriterade dem eller över huvud taget väckte känslor. Sist hade de i uppgift att fundera på om boken var skriven för barn eller om man kunde tänka sig att den även kunde vara riktad till vuxna. Fanny och Anna svarar på detta i exempel 11.

- (11) Muminböckerna väcker bara trevliga minnen från barndomen. De passar alla. (Fanny)
Vuxna kan se på Muminböckerna med andra ögon än barn. (Anna)

Enligt Day and Bamford (2002) har metoden både fördelar och nackdelar. Det är bra att eleverna får läsa i sin egen takt, men samtidigt orsakar det att läraren inte kan stödja elevernas förståelse under läsprocessen. En annan nackdel vid undervisning av ett främmande språk är att hitta lämpliga skönlitterära böcker som överensstämmer med gymnasisternas språknivå.

Ändå kan lässtrategin extensiv läsning anses som en lönsam och uppmuntrande metod i svenskundervisningen i finskspråkiga gymnasier. Metoden har fått god respons både av första- och av andraspråklärare runt om i världen. Både förstaspråks- och

andraspråksforskning har visat resultat som stöder såväl utveckling av läsförmågan som utveckling av den kognitiva förmågan (Chambers 2016). Detta instämmer även gymnasterna i (se ex. 12).

- (12) Jag lärde mig nya ord och i stället för att stirra på nya ord hela tiden lärde jag mig koncentrera på handlingen för att kunna tala om ämnet. (Cecilia)
Jag lärde mig att förstå olika synsätt, massor av nya ord och jag lärde mig att tala. Dessutom var det lönsamt att bearbeta texterna genom att tala om dem med andra. (Denise)

Anlitande av denna metod i undervisningen av svenska på gymnasiet förutsätter att böckerna har teman som är kända eller är lätt igenkända för eleverna – annars kan det skapa frustration att läsa. Detta framkom då en av gymnasterna som hade tydliga svårigheter att förstå handlingsförloppet i boken anlidade den finska versionen av samma bok.

5.3 Arbetsättet med och upplevelser av fiktionsanalytisk design

Jag valde att behandla ett utdrag ur Johanna Holmströms bok *Asfaltänglar* (2013) enligt fiktionsanalytisk design eftersom lässtrategin samspelar väl med innehållet i boken. Gymnasterna fick i uppgift att läsa ett utdrag på 20 sidor ur boken utan någon ordlista. Jag presenterade denna lässtrategi i läsecirkeln först efter att eleverna hade läst texten hemma. Alla hade förberett sig väl genom att läsa utdraget.

Fiktionsanalytisk design har 12 punkter som lockar till samtal. Dessa berör *handling, karaktärer, miljöer, tid, motiv, tematik, struktur, stil, kontext, genus, egna erfarenheter samt metaperspektiv* (se 4.3). Boksamtalet flöt fritt på basis av en handlingsorienterad läsart (se avdelning 4.3) där gymnasterna koncentrerade sig på handlingen, karaktärerna, miljön och tiden. Berättaren i boken är en flicka som går i nionde klass, så hon är lite yngre än gymnasterna själva. Därför var det lätt för dem att känna igen personen. Den andra huvudpersonen är lite äldre än gymnasterna. Hon studerar vid universitetet. Pappan kommer från Nordafrika och är muslim. Mamman är finlandssvensk och har konverterat till islam. Berättelsen utspelar sig i nutid. Huvudpersonerna bor i en förort där det bor mest andra invandrare. Miljön känner gymnasterna igen. Det kunde vara en förort i vår egen stad.

En av informanterna kommer från ett mångkulturellt hem, men de fem andra informanter har inga erfarenheter av hem med invandrabakgrund. Berättelsen fångade elevernas intresse för invandrarfamiljer i Finland i allmänhet. Med texten fick gymnasterna möjlighet att kika in i en vardag som de vanligen inte stöter på. Temat ledde samtalet till invandring och boende samt till det hur invandrarna blir bemötta i vår egen omgivning. Tematiken är aktuell, och i samtalen kom det fram att gymnasterna uppfattade varandras tankar som ytterst värdefulla. Förutom invandring, kulturskillnader och religion behandlar texten enligt gymnasternas uppfattningar teman som *rasism, olikhet, bitterhet, fördomar, relationer mellan könen och vuxenhet*. I dagens Finland kan man inte undgå nyheter om invandring eller bemöta invandrare på gatan, speciellt i stora städer. Handlingen pendlar mellan två länder och två

kulturer samt mellan religiösa och mångkulturella skillnader. Budskapet lockar till samtal. (Se ex. 13.)

- (13) Jag har aldrig varit hemma hos en invandrarfamilj. Det har jag aldrig tänkt på tidigare. (Elin)
Det är bra med boksamtal, eftersom om jag bara läser själv så tänker jag bara själv men när jag talar om texten lär jag använda ord och uttryck och lyssna hur andra tänker. (Benjamin)

I exempel 13 kan man se att texten har gett utrymme för läsarnas reflekterande. Gymnasisterna har lyssnat noga på varandras tankegångar och diskuterat om innehållen tillsammans, vilket är ett av litteratursamtalens ändamål. I exempel 14 kan man läsa hur gymnasisterna har upplevt att språket i texten är ganska lätt att förstå.

- (14) Språket är ganska lätt att förstå. Det finns många finska ord, eftersom platsen är i Helsingfors (Denise)
Stilen var vardaglig. Det var många finska slanguttryck. (Elin)
Meningarna var ganska klara, inte för krångliga. (Anna)
Ibland var språket lite poetiskt. (Cecilia)

Texten innehåller både finska och muslimska uttryck, till exempel *huppare*, *krogen Valkeat yöt*, *halal*, *haram*, *umman* och *hijab*. De muslimska uttrycken förklaras i texten. Gymnasisterna upplever att stilen är på lagom nivå, även om texten innehåller många slanguttryck, till exempel *fejk*, *frissaskolan* eller *korvskinnsbyxor*. Eftersom handlingen utspelas i Finland kan gymnasisterna identifiera begreppen lättare. Strukturen och meningsbyggnaden upplever gymnasisterna som talspråkliga och klara.

En av fiktionsanalytiska designens punkter har att göra med kontext (se avdelning 4.3). Boken behandlar religion och hur man förhåller sig till religion. Läsaren får en inblick i hur en infödd muslim kan känna religionens betydelse svagare än en konverterad finländare. Berättelsen förstärker även läsarens förståelse av muslimska uttryck som *hijab* (slöja) eller *Ka'ba* (den heliga stenen i Mecka). Samtidigt stöter läsaren på finska begrepp, till exempel *Nahkatakkinen tyttö* [en känd sång] eller *mutisar* [de mörkhyade]. Romanen ger en inblick i vad fördomsfulla och rasistiska uttryck kan ha för verkan hos mottagarna eller hos dem som kan identifiera sig med mottagaren. Det finns många exempel på hur finländarna bemöter mörkhyade fördomsfullt i texten.

Benjamin funderar över de traditionella könsrollerna och varför Leila behöver klä sig som hon gör för att känna trygghet i Finland. Den beskyddande klädseln är annorlunda än i muslimska länder där vissa kvinnor klär sig till exempel i slöja för att känna trygghet. (Se ex. 15).

- (15) Mamma är hemmamamma och pappa jobbar. Leila [huvudpersonen] känner sig trygg eftersom hon är pojkaktig och därför går hon i hängande byxor och stor munkjacka med huva på. Båda flickorna känner sig lite hotade som flickor. Samira [storasystern] rymmer hemifrån för att hon är rädd för att bli bortgift till Nordafrika. Skillnaden att vara flicka och pojke eller kvinna och man i Finland jämfört med Nordafrika är stor. (Benjamin)

Genom exempel 15 får läsaren en djupare förståelse om hur världen kan upplevas ur en annan individs perspektiv, vilket hjälper att reflektera över den egna omvärlden. Kopplat till boksamtal får läsaren även en inblick i hur andra läsare upplever berättelserna. Läsaren tillägger konstant erfarenheter av sin livsvärld och genom dessa har hen bättre möjligheter att röra sig och verka i olika miljöer och sammanhang. Dyliga erfarenheter betonas inom livsvärldsfenomenologin (se avdelning 1.3).

Både gymnasisternas och mina egna erfarenheter av lässtrategin fiktionsanalytisk design var mycket goda. I exempel 16 redogör abiturienterna för sina upplevelser av de två sista punkterna där lässtrategin tar upp egna erfarenheter, omdömen, egna tankeprocesser och eget lärande.

- (16) Det är trevligt att läsa och tala med andra eftersom det öppnar ögonen. (Fanny)
Det är effektivt när jag kan läsa texten hemma i lugn och ro och sen talar vi om den på lektionen. (Anna)
Det är tydligt. Vi vet vad vi ska göra här. Tala! (Benjamin)

5.4 Arbetssättet med och upplevelserna av Chambers boksamtal

Jag valde att arbeta med ett utdrag ur romanen *Barabbas* av Pär Lagerkvist med Chambers boksamtal (se avdelning 4.4). Samtalsmetoden utgår från en fundering som *Jag undrar* och en tilläggsfråga *Hur vet du det?* Till en början vill jag påpeka att två av gymnasisterna var frånvarande denna gång och att deltagarna uppfattar texten i allmänhet som svår men de förstår att texten har att göra med Jesu död. Jag har anat att de kan uppfatta texten som svår, och därför går vi igenom nyckelorden så som de förekommer i texten, utan att ge raka motsvarigheter på finska. Vi sovrar orden som för läsförståelsen kan skapa problem enligt olika teman som är 1) religion, Jesu död och begravning, 2) lag, ordning och fångenskap, 3) natur och 4) övriga. Efter att ha kategoriserat orden enligt dessa teman var det lätt för gymnasisterna att hitta betydelsen för orden. Efter denna inledande uppgift började vi med det egentliga boksamtalet. Grundfrågorna och tilläggsfrågorna var ganska krävande för gymnasisterna. Enligt min mening kräver denna lässtrategi mera övning för att lyckas i svenskundervisningen i finska gymnasier. I det följande ger jag exempel på hur boksamtalet framskred med informanterna (se ex. 17–20). Som det framgår av exempel 17 väckte texten informanternas intresse på grund av att tematiken passade in i det stundande påskfirandet.

- (17) *Jag undrar om det var något du gillade i texten? Hur vet du det?* (Läraren)
Temat är aktuellt. Det är påsk snart. (Anna)
Berättelsen är intressant. (Cecilia)

När jag ställer frågan *Jag undrar om det var något du inte gillade i boken? – Hur vet du det?* säger samtliga gymnasister att berättelsen var först svår att förstå, men ingen sade direkt att de inte gillade något i berättelsen. De menade att orden orsakade mest svårigheter. Alla hade läst utdraget ändå, fast de kände sig osäkra ifall de hade förstått tillräckligt av innehållet. På frågan om det var något konstigt i texten kunde informanterna svara på olika sätt (se ex. 18).

- (18) *Jag undrar om det var något du tyckte var konstigt? Har du några frågetecken?* (Läraren)
Jag vet inte så mycket om Barabbas. (Fanny)
Det var konstigt att det var många meningar som börjar med ”och” och ”men”. (Benjamin)
Det var ganska ”runollista” [poetiskt]...Till exempel ”Gud, min Gud, varför har du övergivit mig!”
(Anna)

Gymnasisterna hade bara lite kunskap eller de mindes bara lite om huvudpersonen Barabbas sedan tidigare. Men genom att tala med varandra märkte de att alla hade kännedom om personen och händelsen som texten skildrar. Detta kommer fram i exempel 19 där Fanny och Anna kopplar berättelsen till Jesu död i Bibeln.

- (19) *Jag undrar om du lade märke till några mönster eller kopplingar?* (Läraren)
Den har koppling till Bibeln. (Fanny)
Det är många korta meningar när Jesus dör. (Anna)

När vi fortsätter vidare genom att närläsa språket och stilen samt att granska personen Barabbas blir diskussionen ledigare. Anna konstaterar att utdraget även har några poetiska drag med kända bibliska lån. Hon framhåller att de korta meningarna kan kopplas till andningen eller flåsandet i Jesu sista stund. Anna åskådliggör sin utsaga med några poetiska drag ur texten (se ex. 20).

- (20) *”Men plötsligt mörknade det över hela backen som om solen mist sitt sken [...]”*
”Dagern spred sig över kullen och över oljeträden däromkring och fåglarna som tystnat började kvittra igen.”
”Det var alldeles som en morgon.”
”Gud, min Gud, varför har du övergivit mig!”

(Citerat efter Lagerkvist 2017, 14)

Känslan av *informell stil* uppkommer från både strukturen och ordvalen. Gällande strukturen anser gymnasisterna att man till exempel bör undvika att börja meningar med ord som ”och” och ”men”, men de tycker samtidigt att dessa passar in i denna text, eftersom det känns som om Barabbas är berättaren. Vidare anser de att det är helt vanligt att använda konjunktionerna *och* och *men* i början av meningar i talspråk.

6 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att ta reda på hur svensk skönlitteratur med boksamtal kan uppfattas berika gymnasisternas kunskaper i svenska som det andra inhemska språket och vad för nytta läsning av svensk skönlitteratur kopplat till lässtrategier har för motivationen att studera svenska på finskspråkiga gymnasier. I detta avsnitt redogör jag för resultaten som har förekommit i gymnasisternas uttalanden om upplevelserna av att läsa svenskspråkig skönlitteratur kopplat till boksamtal. Jag förklarar dessutom hur lässtrategierna fungerar som hjälpmedel vid litteratursamtalen. Slutligen anknyter jag dem till tidigare forskning.

Bakgrunden till studien har varit oron över det sjunkande intresset för gymnasisterna att läsa svenska samt att delta i studentproven i svenska. I studien har jag velat synliggöra hurdana svårigheter och hurdan olust det finns inför läsning överlag på gymnasiet idag, inte endast i svenska som det andra inhemska språket utan även i andra språk och ämnen i allmänhet. Till detta har jag anlitat statistik från PISA 2015 och Studentexamensnämnden 2017.

Det empiriska materialet i studien har bestått av respons från en informantgrupp på sex gymnasister från fyra olika gymnasier i Tammerfors. Materialet har samlats in med hjälp av semistrukturerade intervjuer och diskussioner med gymnasisterna. Dessutom har jag använt mina egna observationer som stöd vid analysen. Informanterna har återgett sina upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratsamtal. Som analysmetod har jag använt en kvalitativ och livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Denna forskningsansats koncentrerar sig på människans upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Detta forskningsperspektiv har passat väl in i detta syfte, eftersom jag har velat synliggöra gymnasisters upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur och av att diskutera texterna enligt lässtrategier.

Det har framkommit i tidigare forskning att läsning av litteratur förmedlar allmänbildning på ett annat sätt än faktatexter eller sakprosa (se kapitel 2). I denna studie har litteratsamtalen inspirerat gymnasister att läsa, tänka, tala svenska och lyssna på varandra. Abiturienterna har upplevt läsning av svensk skönlitteratur kopplat till litteratsamtalen som motiverande, uppmuntrande, i allmänhet positivt, meningsfullt, lärorikt och lönsamt. Litteratsamtalens uppgift var att leda diskussionerna. På grund av den korta testtiden med informanterna kom det inte fram om lässtrategierna hade avgörande skillnader för språkinläringen. Däremot kan man konstatera att alla lässtrategier upplevdes som lönsamma av förutom gymnasisterna även mig själv som observant. Strategierna lockade gymnasisterna till att tala svenska och lyssna på varandra.

Resultaten i denna studie stöder behovet av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratsamtal i svenskundervisningen i gymnasiet. På grund av polariseringen i de ungas läsförmåga bör förutom svensklärarna även alla ämneslärare uppmuntra gymnasister att läsa fiktiva texter. Det är viktigt att gymnasisterna redan i gymnasiet får uppleva att de kan läsa en bok på svenska utan att de ständigt behöver bläddra i en ordbok. Detta är ett ypperligt sätt att bevara och utvidga ens svenskkunskaper hela livet. De unga behöver en välutvecklad läsförmåga för att klara sig i såväl fortsatta studier som i ett internationellt och samnordiskt arbetsliv. Tidigare forskning visar att det fordras många år av övning för att nå en sådan avancerad språkkänsla att man omedelbart vet vad som är avgörande i en text (se kapitel 2). Skolans roll är att skapa en läsfrämjande miljö som engagerar gymnasister för läsning genom att erbjuda ett brett urval läsning, även svensk skönlitteratur.

Enligt gymnasisterna finns det många orsaker till att uppfatta läsning av skönlitteratur som nyttigt. I uttalandena konstaterar gymnasisterna att läsning är ”ett ganska enkelt sätt att förbättra kunskaperna i svenska, eftersom man lär sig obemärkt nya ord, uttryck och syntax”. Dessutom upplevs läsning av skönlitteratur som ”ett bra och avslappande sätt att uppehålla

språket, eftersom man återfår ord som man har glömt bort”. Slutligen upplevs läsning kopplat till litteratursamtal som ”en väldigt meningsfull inlärningsmetod”. Nation (2001) har kommit fram till likadana resultat. Enligt honom sker ordinläringen oförutsett, som en följd av läsning (se avdelning 4.2).

Läsning medför även rutin, vilket i allmänhet hjälper gymnasisterna att bli säkrare på att läsa och gissa innebörder även om man inte förstår enstaka ord. Huvudsaken är inte att man kan 100 % av alla orden för att begripa sammanhanget. Kontexten hjälper att härleda ordens betydelser och man lär sig också själv att använda sådana fraser och uttryckssätt som finns i texterna. Alla gymnasister konstaterade att de hade haft nytta av skönlitterär läsning och litteratursamtal inför studentskrivningarna på grund av att de använde svenska allt mer.

Allt som allt upplever informanterna läsning kopplat till litteratursamtal som en meningsfull inlärningsmetod. Enligt deras uppfattning lönar det sig att uppmuntra elever till läsning efter den sista obligatoriska kursen eftersom alla inte vill läsa svenska eller de vill inte läsa böcker över huvud taget. Gymnasisterna upplever läsningen av svenskspråkig skönlitteratur som trevligt eftersom de samtidigt lär sig av och om varandra samt om andra människor. De var *positivt överraskade* av att de har lyckats läsa och förstå helheten av en bok. Detta i sin tur har uppmuntrat dem att läsa mera på svenska, vilket kan leda till livslångt lärande.

I framtiden vore det intressant att studera hur en större och mera heterogen grupp av studerande förhåller sig till svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal. Det viktigaste är ändå att litteratursamtal kan uppfattas främja gymnasisternas kunskaper förutom i svenska även inom många andra livsvärldar på ett motiverande sätt. Denna studie visar att man med svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal kan vidga elevers världsbilder samtidigt som det stöder dem att fördjupa sina kunskaper i svenska och andra ämnen på gymnasiet. Avslutningsvis ger jag rösten åt abiturienten Anna som sammanfattade sina upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal på följande sätt: ”*Det känns meningsfullt att tala tillsammans om det lästa.*”

Referenser

Ahlén, Birgitta & Norberg, Inger 2003: Vem behöver lättlästa böcker och vad är en lättläst bok? I: *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst.

Allford, Douglas & Pachler, Norbert 2007: *Language, autonomy and the new learning environments*. Bern: Peter Lang.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981: *The Dialogic Imagination*. Översättning: Michael Holquist. Austin: The University of Texas Press. Tillgänglig: <<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>>

Barnett, Marva 1989: *More than Meets the Eye – Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Language in Education: Theory and Practise, book 73. The Center for

Applied Linguistics and by Prentice-Hall. Tillgänglig:
<<https://eric.ed.gov/?id=ED321555>>

- Bengtsson, Jan 1999: *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan 2001: *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan 2013: With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. I: *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol. 13: sup1. S.1–18. Tillgänglig:
<<http://dx.doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>>
- Berndtsson, Inger 2001: *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. (Doktorsavhandling.) Gothenburg Studies in Educational Sciences 159. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig:
<https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15271/4/gupea_2077_15271_4.pdf>
- Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne 2013: *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlshamre, Staffan u.å.: *Fenomenologi – försök till en pedagogisk översikt*. (31.10.2017)
<<http://www2.philosophy.su.se/carlshamre/texter/FenomenologiKapitel.pdf>>
- Chen, Mei-Ling 2014: Teaching English as a Foreign Language through Literature. I: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 2. S. 232–236. Tillgänglig:
<<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/02/02.pdf>>
- Chambers, Aidan 2016: *Böcker inom och omkring oss*. Översättning: Katarina Kuick. (4 uppl.) Litauen: Bulls Graphics.
- Day, Richard R. & Bamford, Julian 2002: Extending Extensive Reading. I: *Reading in a Foreign Language*. October 2015, Volume 27, No. 2. S. 294–301.
- Dysthe, Olga 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin 2012: *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Gough Philip & Tunmer Wesley 1986: Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7. S. 6–10.
- Grabe William 2009: *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Graeske, Caroline 2015: Att läsa med strategi på gymnasiet. Om fiktioner, läsarter och didaktisk design. I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB. S. 151–165.
- Hall, Geoff 2015: Recent Developments in Uses of Litterature. I: Teranishi, Masayuki; Saito Yoshifumi & Wales, Katie (red.) *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. S. 13–25.
- Høyen, Torleiv & Lundberg, Ingvar 2013: *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, Sandra 2014: *Extensiv läsning i undervisning av spanska som modernt språk. En sammanfattning av licentiatavhandlingen: La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Licentiatavhandling.) Lund: Lunds Universitet.

- Jakobsson, Maria & Järnetun, Annika 2014: *Att undervisa i explicit läsförståelse. En kvantitativ studie av tolv lärares uppfattning om förståelse av text.* (Examensarbete.) Mälardalens högskola. Eskilstuna, Västerås. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:748602/FULLTEXT01.pdf>>
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders 2015 (red.): *Litteratur och läsning – Litteraturdidaktikens nya möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, Stephen D. 2004: *The Power of Reading: Insights from the the Research.* (2 uppl.) Connecticut & London: Libraries Unlimited.
- Lake, Robert 2012: *Vygotsky on Education.* New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Lejonhufvud, Susanna 2008: *Fenomenologi – avtryck i tre musikpedagogiska avhandlingar.* (Masteruppsats.) Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:450145/fulltext01.pdf>>
- Lejonhufvud, Susanna 2011: *Sågupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen. En fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv.* (Licentiatavhandling.) Stockholm: Kungliga musikhögskolan. Tillgänglig: <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:446147/FULLTEXT01.pdf>>
- Leonhardt, Mary 1997: *99 Ways to Get Kids Love Reading.* New York: Three Rivers Press.
- Linnakylä, Pirjo 2004: Nuorten lukijaprofiilit. I: Linnakylä, Pirjo; Sulkunen Sari & Arfman, Inga (red.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S.167–184. Tillgänglig <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37539>>
- Linnér, Bengt & Malgren, Lars-Göran 1980: *Litteratur och social förståelse. Om användning av litteratur i två vuxenklasser.* Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, Bo 2015: *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling.* (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina 2006: *God läsutveckling, kartläggning och övningar.* Örebro: Natur & Kultur.
- McAllum, Ruth 2014: Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice. I: *Kairaranga*, Vol. 15 (1). S. 26–35. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1040126.pdf>>
- Melin, Lars & Delberger, Maud 1996: *Lisa lär läsa. Läsinlärning och lässtrategier.* Lund: Studentlitteratur.
- Nation, Paul 2001: *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, Christine & Alderson, Charles J. 2009: *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Macmillian Education.
- Olin-Scheller, Christina 2006: *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar.* (Doktorsavhandling.) Karlstad university studies 2006:67. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael & Lindholm, Anna 2015: Lässtrategier i rörelse. Att undervisa om elevers tolkande läsförmåga. I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) *Litteratur och läsning – Litteraturdidaktikens nya möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.

- Palinscar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. 1984: Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. I: *Cognition and instruction*, Vol. 1 (2). S. 117–175.
- Patel, Runa & Davidson, Bo 2011: *Forskningsmetodikens Grunder*. 4:e utgåvan. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus 2007: *Varför läsa litteratur?* Lund: Studentlitteratur.
- PISA 2015 = Vettenranta, Jouni; Välijärvi, Jouni; Ahonen, Arto; Hautamäki, Jarkko; Hiltunen, Jenna; Leino, Kaisa; Lähteinen, Suvi; Nissinen, Kari; Nissinen, Virva; Puhakka, Eija; Rautopuro, Juhani & Vainikainen Mari-Pauliina 2016: *PISA 2015. Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
Tillgänglig: <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Reichenberg, Monica 2008: *Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Rosenblatt, Louise M. 2002 [1938]: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Översättning: Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Saragi, Tomas; Nation, Ian Stephen Paul & Meister, Gerold Fritz 1978: Vocabulary Learning and Reading. *System*, 6. S. 70–78.
- Skolverket 2016: *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450. (25.2.2019)
<<https://www.skolverket.se/getFile?file=3725>>
- SO = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* 2009. Stockholm: Norstedts.
- Stensson, Britta 2006: *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsning*. Uddevalla: Britta Stensson & bokförlaget Daidalos AB.
- Stensmo, Christer 2002: *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Studentexamensnämnden 2017a: Specialarrangemang i studentexamen. (28.10.2019)
<<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foereskrifter/specialarrangemang>>
- Studentexamensnämnden 2017b: Statistiktabeller. (28.10.2017)
<<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/statistik/statistiktabeller>>
- Sweet, Anne & Snow, Catherine 2002: *Reading for Understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. (18.07.2017.)
<<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph>>
- Ulfgard, Maria 2015: *Lära lärare läsa – Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam förlag.
- UNESCO 2018: Literacy. (23.3.2018) <<https://en.unesco.org/themes/literacy>>
- Utbildningsstyrelsen 2015: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (23.3.2018)
<http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf>
- Vygotsky, Lev S. 1978: Interaction Between Learning and Development. I: Gauvain, Mary & Cole, Michael (red.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books. S. 34–44.
- Westlund, Barbro 2012: *Studiehandedning till Att bedöma elevers läsförståelse*. Forskningsanknuten lärarfortbildning. Stockholm: Natur och Kultur.

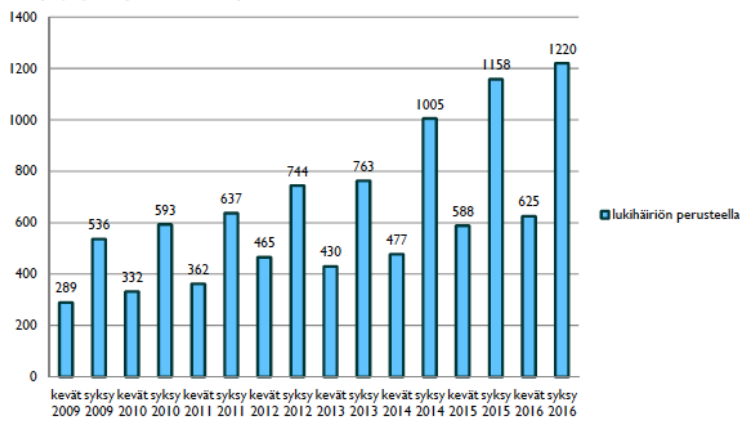
Bilaga 1

Studentexamensnämndens rapport om mängden av specialarrangemang mellan 2009 och 2016 (Studentexamensnämnden 2017a).

Erityisjärjestelypäätökset

huom. luvut eivät kerro, kuinka monta erityisjärjestelyt saanutta kokeilasta kyseisenä tutkintokertana on osallistunut kokeisiin. Erityisjärjestelyjä ei tarvitse hakea erikseen joka tutkintokerta, joten joka tutkintokerta kokeisiin osallistuu kokeilaita, joille on myönnetty erityisjärjestelyt aiemmin.

Erityisjärjestelyt lukihäiriön perusteella

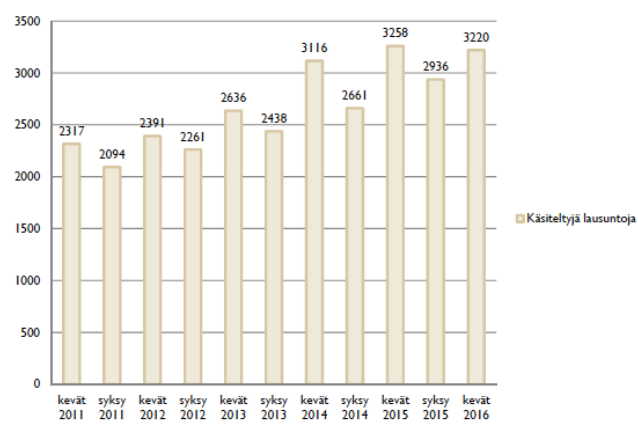


Bilaga 2

Mängden av utlåtanden för läs- och skrivsvårigheter som har beaktats till fördel i vitsorden mellan år 2011 och våren 2016 (Studentexamensnämnden 2017a).

Huomioiminen arvosanassa

Käsittelyssä katsotaan, voidaanko kokelaan arvosanaa lukiläusunnon perusteella korottaa. Sisältää myös erityisjärjestelyt saaneet kokelaat.



Bilaga 3

Anmälda till olika språkprov per examenstillfälle 2010 och 2016

Procentuell förändring	Deltagare år 2010	Deltagare år 2016	Förändring i antalet deltagare
Engelska -5 %	40528	38355	-2173
Andra inhemska språket (svenska) -30 %	21907	15334	-6573
Tyska -42 %	3909	2230	-1679
Franska -40 %	2181	1314	-867
Spanska -12 %	1266	1118	-148
Italienska -45 %	190	103	-87
Portugisiska +1 %	22	24	+2
Latin -25 %	57	43	-14
Ryska +23 %	857	1118	+ 261

Del V

Tvåspråkigheten i undervisningen

Maktspelet kring tvåspråkiga skolor

En kritisk diskursanalys av insändartexter om tvåspråkiga skolor i två finlandssvenska dagstidningar

Rebecca Borg

1 Inledning

Debatten kring tvåspråkiga skolor i Finland kan anses ha börjat hösten 2011 med en artikel i *Hufvudstadsbladet*. Tidningen intervjuade Maria Wetterstrand som tidigare hade bott i Sverige tillsammans med sina barn och sin dåtida man Ville Niinistö. Deras barn hade deltagit i en svensk-finsk skola i Sverige men när de flyttade till Finland började hon undra varför det inte fanns en tvåspråkig skola i ett tvåspråkigt land. (Boyd & Palviainen 2015:66.) Diskussionen började genast mycket hett. *Helsingin Sanomat* genomförde en enkätundersökning snabbt efter intervjun och det visade sig att största delen av de finskspråkiga huvudstadsborna förhöll sig positivt till idén om tvåspråkiga skolor (Sundman 2013b:7).

I den finlandssvenska gemenskapen har diskussionen präglats av starkt polariserade åsikter även hos experterna. Det finns några meriterade forskare som har förespråkat tvåspråkiga skolor i publiken och som det framgår av en artikel i Svenska Yle (Finnilä 18.2.2016) är Fritjof Sahlström en av dem. Motsatsen till Sahlströms åsikter kan anses representera SFP-politikern Kristoffer Taxell och hans uttryck "[t]våspråkiga lösningar leder ofta till enspråkighet och enspråkiga lösningar garanterar tvåspråkigheten" (Finnilä 16.5.2013). Det här argumentet kallas för Taxells paradox. Paradoxen tas upp i diskussionen om tvåspråkiga skolor i Finland speciellt i sammanhang där man vill motstå idén om tvåspråkiga skolor. Enligt paradoxen skulle tvåspråkiga skolor leda till enspråkighet och på det sättet hota svenskans ställning i det finska samhället (Boyd & Palviainen 2015:75).

En tvåspråkig skola är inget nytt eller unikt koncept i världen. Enligt Marketta Sundman (2013b:45) har tvåspråkiga skolor blivit alltmer populära i USA, Europa, Afrika och Asien sedan 1960-talet. Kanada är med sina språkbudsklasser det mest kända exemplet när man talar om tvåspråkig utbildning i världen. Enligt Barbara Hruska (2006:348–349) har tvåspråkighet blivit betraktad antingen som "en svaghet/ett lyte/ett hot eller som "en nytta/en resurs/ett skydd" i amerikansk litteratur. I sin studie om tvåspråkighet, utredde Hruska (2006) diskurser som uppkommer i mediediskussionen kring de tvåspråkiga skolformerna och upptäckte att nedläggningen av tvåspråkiga (spanska–engelska) klasser argumenteras genom att man inte behöver sådana skolformer och att dessa kostar extra pengar för skattebetalarna.

I en amerikansk kontext har minoritetens röst varit frånvarande i diskussionen kring tvåspråkiga skolor (Dorner 2011). I Finland har det varit precis tvärtom. Det talas mycket om hur tvåspråkiga skolor är en finlandssvensk angelägenhet och hur diskussionen saknas hos de finskspråkiga (Ginman 25.2.2017). Det har även gjorts undersökningar kring tvåspråkiga skolor som också använder finlandssvenska medier som material (se t.ex. Slotte-Lüttge m.fl. 2013, Boyd & Palviainen 2015).

Det har inte ännu föreslagits några konkreta skolformer som man skulle kunna använda när det gäller tvåspråkiga skolor i Finland. För att ge några exempel kan en tvåspråkig skola vara *samlokaliserad*, vilket betyder att den finskspråkiga och den svenskspråkiga skolan ligger och opererar i samma byggnad. Det kan också vara ett så kallat *tvåvägsspråkbad* där undervisningen skulle ges på både finska och svenska. Både svensk- och finskspråkiga barn kan delta i ett tvåvägsspråkbad som skiljer sig från ett vanligt språkbad som ofta är riktad till endast majoritetsspråkbarnen (Sundman 2013b:48–49).

Mitt intresse i ämnet började när jag läste att elever i finlandssvenska skolor inte har presterat lika bra i PISA-undersökningen som barn i finskspråkiga skolor. Enligt Heidi Harju-Luukkainen är ett skäl till de bristande språkkunskaperna i svenska att en stor del av tvåspråkiga barn i finlandssvenska skolor har finska som hemspråk, och därför har ca 40 % av eleverna svårigheter att följa undervisningen på svenska (Turun Sanomat 07.10.2013). Barn som går i svenskspråkiga skolor kan ofta använda finska i nästan alla sociala sammanhang utanför skolan, inklusive hemma, och därför utvecklas inte språket lika väl som i en enspråkig omgivning (Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 29.01.2013).

Tvåspråkiga skolor är en relevant fråga att diskutera och undersöka i Finland som är ett tvåspråkigt land med tvåspråkiga medborgare. Ämnet har debatterats mycket så man kan säga att problemet väcker intresse inom Svenskfinland. Det möjliga beslutet att skapa sådana skolor kan också påverka svenskans ställning i Finland och därför är det viktigt att skapa en djupare förståelse för problemet och för åsikterna kring det.

1.1 Syfte

Syftet med den här undersökningen är att ta reda på vilka diskurser som förekommer i *Hufvudstadsbladets* och *Åbo Underrättelsers* insändartexter då man diskuterar tvåspråkiga skolor i Finland. Vidare vill jag veta vad som anses vara positivt eller negativt med tvåspråkiga skolor, med andra ord betraktar jag vilka argument som används i diskurserna. Jag funderar också på olika maktstrukturer som kommer fram i diskurserna och begrundar sedan vilken social förändring som skulle kunna ske om tvåspråkiga skolor skulle bli realitet i Finland. Mina forskningsfrågor är:

1. Vilka diskurser förekommer i *Hufvudstadsbladets* och *Åbo Underrättelsers* insändartexter i relation till tvåspråkiga skolor?
2. Vilka argument använder skribenterna för eller emot tvåspråkiga skolor?

3. Vilka maktstrukturer manifesteras i diskurserna?
4. Vilken social förändring kan den möjliga implementeringen av tvåspråkiga skolor anses leda till?

1.2 Material

Det preliminära materialet som jag använder i den här undersökningen består av sju insändare, fyra i *Hufvudstadsbladet* (Hbl) och tre i *Åbo Underrättelser* (ÅU). Artiklarna har valts på grund av att de passar min frågeställning. Jag har valt insändare i finlandssvenska tidningar eftersom jag är intresserad av den debatt som pågår kring tvåspråkiga skolor i Svenskfinland. Tre av insändarna är mycket kritiska till tvåspråkiga skolor och tre av texterna är positiva till tvåspråkiga skolor. En text är lagom positiv gällande tvåspråkiga skolor men förhåller sig kritiskt till idén att tvåspråkiga skolor skulle ersätta de svenskspråkiga skolorna. Jag anser att jag kommer att få en bättre uppfattning om olika diskurser kring ämnet tvåspråkig skola när det finns både positiva och negativa föreställningar till temat och när insändarna innehållsmässigt är annorlunda. Skribenterna är från olika städer och har olika kön, ålder, yrken och status i diskussionen.

Artiklarna i Hbl har följande rubriker: *Helsingfors behöver tvåspråkiga skolor* (07.03.2017), *Tvåspråkiga skolor skulle minska fördomarna* (25.10.2016), *Allt skäl att undvika tvåspråkighet* (03.08.2016) och *Skandinavisk skola behövs, inte en tvåspråkig* (17.02.2016). Artiklarna i ÅU är rubricerade *Tvåspråkig skola* (10.03.2017), *Samarbete mellan tvåspråkiga skolor – till skada eller till nytta* (14.10.2017) och *Tvåspråkiga skolan får inte hota svenskan* (21.02.2017). Alla texter är hämtade från nätet antingen från Hbls eller ÅUs webbsida. Jag har sökt insändarna med uttrycket ”tvåspråkig skola” och ordet ”insändare”. Jag har velat ta med i analysen artiklar som är nyare och på det sättet aktuella och därför har jag valt insändartexter som är publicerade mellan 2016 och 2017. På detta sätt kan jag också undvika att upprepa undersökningen av Sally Boyd och Åsa Palviainen (2015) eller undersökningen av Anna Slotte-Lüttge, Tuuli From och Fritjof Salhström (2013). Insändartexterna är analyserade i sin helhet och de är 250–420 ord långa.

Som sekundärmaterial använder jag Tove Skutnabb-Kangas *Tvåspråkighet* (1981) och Marketta Sundmans *Barnet, skolan och tvåspråkigheten* (1999). Jag utnyttjar dessa böcker för att förklara vad tvåspråkighet är och hur det kan kategoriseras. Skutnabb-Kangas verk används också för att presentera olika typer av tvåspråkighet. Vidare använder jag böckerna för att diskutera finlandssvenskhet och svenskans historia i Finland.

Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden (Tainio & Harju-Luukkainen 2013) är en av de största inspirationerna för den här avhandlingen. Boken handlar om olika aspekter som man bör lägga märke till när man diskuterar tvåspråkiga skolor. Boken innehåller tankar om språksituationen i Finland, undersökningar kring tvåspråkiga skolor och diskussioner kring möjliga skolformer. Jag använder mig av en undersökning och några förslag till

tvåspråkiga skolor som presenteras i boken. Undersökningen är gjord av Slotte-Lüttge, From och Sahlström (2013) och det handlar om debatten kring tvåspråkiga skolor.

Boyd och Palviainens studie (2015) fungerar som ett slags jämförelsematerial för min undersökning eftersom den har ett mycket liknande material och metodologiska utgångspunkter. Den är också relativt ny så resultatet kan fortfarande anses vara relevant och på det sättet jämförbart. Jag presenterar dessa två undersökningar (Slotte-Lüttge m.fl. 2013, Boyd & Palviainen 2015) lite senare i avdelning 1.4.

1.3 Metod

Min undersökning är kvalitativ och jag använder kritisk diskursanalys som utgångspunkt i min analys. Kritisk diskursanalys (eng. Critical Discourse Analysis, CDA) är utarbetad av Norman Fairclough och Ruth Wodak och den koncentrerar sig på språkets relation till ideologi, jämlikhet och makt (Fairclough 2015). Den används ofta vid analys av situationer där det finns politisk eller social ojämställdhet. Fairclough har poängterat att objektivitet inte är CDA:s ändamål. Syftet är att beskriva hur språket förmedlar makt och på det sättet dividerar människor till ”oss” och ”dem”. (Fairclough 2013:231.)

Jag anser att CDA är en bra metod för min undersökning eftersom dess tyngdpunkt är i textens relation till samhällsliga ideologier och social praxis. Vidare anser jag att makt och ideologi spelar en stor roll i diskussionen om tvåspråkiga skolor. Utöver att svenskan är det andra officiella språket i Finland är det ändå också ett minoritetsspråk och alla förhåller sig inte så positivt till det. Dessutom ses tvåspråkiga skolor ibland som ett hot mot de finlandssvenska skolorna (Sundman 2013b:24). Enligt Sundman (2013b:28b) är en del rädda för att finskan ska ersätta svenskan som undervisningens språk även i finlandssvenska skolor.

1.3.1 Centrala begrepp

Ordet *diskurs* kan få olika betydelser beroende på vem som beskriver det. I en mer vardaglig förklaring kan diskurs betyda samtal och bruket av tal. Enligt Marianne W. Jørgensen och Louise Phillips (2000:7) relaterar diskurs till det sätt vi använder och förstår språket i kontext till vår omgivning. Michel Foucault (1972:49) definierar diskurs som ”practices which systematically form the objects of which they speak”. Foucault menar alltså att diskurser kan skapa förståelse av verkligheten. Fairclough & Wodak (1997:258) anser att diskurs är en form av social praktik. För Fairclough (2015) är diskurs också samma som språk i alla dess former, det vill säga i både tal och skrift. Jag definierar *diskurs* som ett sätt att uttrycka sociala praktiker, som för sin del kan fungera som verklighetsskapande i både det goda och onda.

Ideologi är ett centralt begrepp för kritisk diskursanalys. Ideologi byggs upp av föreställningar, idéer och syften som en grupp eller individ har, och språk är ett instrument som kan användas för att ändra eller uppehålla ideologier. (Baker & Ellece 2011:57). I min undersökning är ideologi ett centralt begrepp eftersom man inte ännu har definierat vad en *tvåspråkig skola* är. Därför måste man argumentera utgående från sina egna ideologier.

Makt syftar till en individs förmåga att kontrollera sin omgivning samt sitt eget och andras liv (Baker & Ellece 2011:99). Fairclough (2015:64–65) skiljer mellan *regents makt* och *disciplinär makt*. Det första handlar om statens makt över individen till exempel genom bestraffning. Det andra syftar mera till personens förmåga till självdisciplin. Enligt Paul Baker & Siboline Ellece (2011:99) fokuserar CDA på *den disciplinära makten* det vill säga hur man skapar, upprätthåller och drar makten i tvivelsmål. I den här undersökningen koncentrerar jag mig på samma aspekt ur en tvåspråkig skolas synvinkel.

Tillträde (eng. access) handlar om vem som har tillgång till en diskurs, samt vem som kontrollerar tillträdet (Baker & Ellece 2011:1). Termen är alltså mycket bunden till *makt*. Fairclough (2015:90) tar läskunnighet som ett exempel på hur *makt* är ojämnt distribuerad eftersom de som har svagare läskunnighet sällan har tillträde till högre utbildning. *Tillträde* kan också kontrolleras genom *formaliteter* som betyder att man måste delta i formella situationer. Dessa kräver att man har kunskap och vetande om hur man bör uppföra sig i sådana situationer och det är inte tillgängligt för alla. Därför har inte alla möjlighet att delta i sådana formella situationer. (Baker & Ellece 2011:2.)

Habitus är ett av de mest centrala begreppen i Pierre Bourdieus *fältteori*. *Habitus* syftar till egenskaper som olika aktörer har (Bourdieu 1977:78). Egenskaperna kan handla bland annat om preferenser, uppförande och klädsel. *Fält* är de omgivningar där våra interaktioner tar plats och dessa fält växelverkar med *habitus* och *kapital* att producera praxis (Bourdieu 1984:101). Varje *fält* har sina egna regler och funktionssätt, men nya aktörer kan ändra reglerna inom fältet. Bourdieu har jämfört sociala fält till en fotbollsplan: den består av aktörer eller institutioner (spelare) som uppför enligt de regler som gäller. De kan fatta olika beslut (t.ex. vart de springer, om de passar bollen) och det påverkar hela spelet (Thomson 2014:68–69).

Kapital är ett annat centralt begrepp i relation till makt. Enligt Bourdieu (1986:243) kan kapitalet vara av olika slag till exempel *socialt, ekonomiskt och kulturellt*. Av dessa är socialt och kulturellt kapital en del av *symboliskt kapital* (Leskinen & Soronen 2006:2) och de är också mest relevanta i min analys. *Kulturellt kapital* kan förekomma i form av kulturella varor som böcker, maskiner och bilder (Bourdieu 1986:243). Det kan också vara förkroppsligat vilket betyder att vissa kulturella egenskaper blir internaliserade (Bourdieu 1986:244). Beteende- och språkmodeller som människor lär sig i sin gemenskap, till exempel dialekter, kan betraktas som kulturellt kapital. Enligt Baker & Ellece (2011:13) är utbildning, vetande och kunnande en del av det kulturella kapitalet. *Kulturellt kapital* är också anknutet till *tillträde* eftersom på grund av kapitalets mängd har man tillgång till bara vissa saker. *Socialt kapital* handlar mera om relationer mellan människor och byggs upp av

nätverk eller tillhörighet till olika grupper, vilka kan vara institutionaliserade (Bourdieu 1986:248–249).

I diskussionen kring tvåspråkiga skolor är *det svenska rummet* ett fält som har sina egna sätt att fungera. Enligt Bourdieus teori har de som har mest *kapital* också mest *makt* inom fältet och det leder till social ojämställdhet. Om alla finländare har tillträde till *det svenska rummet* kan det ändra fältets funktionssätt och regler eftersom nya aktörer blir en del av den. Det kan också påverka fältets relationer till andra fälten. I den här undersökningen betraktar jag dessa relationer i samband med de diskurser som förekommer i analysen.

1.3.2 Analysfaser

Fairclough (2013) har identifierat fyra stadier i en kritisk diskursanalys. Först bör man koncentrera sig på sociala orättvisor genom att analysera dem från en sociosemiotisk synvinkel. Jag vill alltså koncentrera mig på teman som innehåller element av till exempel ”ojämställdhet eller orättvisa i maktförhållanden” (Fairclough 2013:231). Eftersom min avhandling handlar om en debatt, finns det olika uppfattningar om vad problemet är med tvåspråkiga skolor. I min undersökning betraktar jag vad skribenterna anser vara problematiskt med tvåspråkiga skolor och tar hänsyn till både för- och motargument.

Den andra fasen i Faircloughs (2013) analys är att identifiera vad som förhindrar diskussionen kring den sociala orättvisan. Detta gör jag för att kunna svara på min andra forskningsfråga där jag betraktar skribenternas argument, som kan avslöja deras ideologier. Jag funderar alltså på om skribenternas ideologier är en förhindrande faktor i diskussionen. Jag lägger märke till argumentationens olika former som *aggregation* som är en typ av assimilation där man presenterar människor som siffror eller mängder (Baker & Ellece 2011:6). Det kan handla om att använda uttryck som *några*, *de flesta* eller *60 % av användarna skulle rekommendera*. Jag lägger också märke till *kollektivering* som betyder att man presenterar människorna som en enhet utan att ta ställning till antalet (Baker & Ellece 2011:17). Enligt Baker & Ellece (2011:17) kan *kollektivering* ske genom att det skapas en kollektiv identitet som *vi finländare*. Dessa sätt kan användas för att vädja till läsaren och få hen att acceptera ens åsikter och därför bör sådana drag analyseras.

Det tredje steget är att fundera på ”vem” eller ”vad” som behöver problemet i den sociala omgivningen (Fairclough 2013). Den här fasen är starkt bunden till att avtäcka underliggande maktstrukturer, och genom att identifiera dem kan man fundera på hurdan social förändring som skulle ske om maktstrukturen ändrades. Jag genomför det andra och tredje steget med hjälp av Bourdieus *fältteori* och samtidigt försöker jag svara på min tredje forskningsfråga. Det fjärde steget i Faircloughs (2013) analysmodell är att identifiera möjliga lösningar till problemet och det gör jag sist i analysen då jag diskuterar de möjliga sociala förändringarna.

Jag börjar min analys med att läsa alla insändartexter några gånger för att skaffa en generell uppfattning om det material som jag har samlat in. Detta underlättar för mig att välja de drag som jag vill koncentrera mig på. Efter det läser jag var och en text separat flera gånger. Jag väljer stycken och meningar i texterna som uttrycker någon slags argumentation eller tar ställning till själva problemet. Jag koncentrerar mig också på hur *kollektivering* och *aggregation* används i texterna. Jag funderar på utdragen genom frågorna *Vad sägs det egentligen i texten?* och *Vad är dess funktion?* Jag tar alltså reda på varför skribenten har velat ta upp något i texten och vad skribentens möjliga syfte är. Efter att ha upprepat allt det här för alla texter börjar jag söka efter likheter och olikheter mellan texterna. Jag koncentrerar mig på att se om vissa argument upprepas i olika texter och på det sätt försöker jag skapa namn för de olika diskurserna. Det här är en del av den andra och tredje fasen i Faircloughs (2013) analysmodell. Samtidigt börjar jag identifiera möjliga maktstrukturer i diskurserna. Jag reflekterar dessa fynd till Bourdieus *fältteori* och försöker skapa en bild av de maktstrukturer som gäller i den här debatten kring tvåspråkiga skolor.

Efter att ha identifierat de möjliga diskurserna reflekterar jag resultaten genom problemställningen i Faircloughs (2013) modell. Vissa lösningar till problemen tas upp av skribenterna redan i insändartexterna, men jag ska diskutera dem vidare så att den fjärde analysfasen uppfylls. Jag jämför också mina resultat med den tidigare forskning som jag presenterar i det följande.

1.4 Tidigare forskning om tvåspråkighet i mediediskussionen om tvåspråkiga skolor

Barbara Hruska (2006) har undersökt tvåspråkighetens konstruktioner i tre olika amerikanska kontexter. Ett avsnitt i hennes undersökning gäller mediediskussionen om tvåspråkiga skolor och klasser i River Valley-området i USA. Hruska (2006) har utrett diskurser som förekommer i mediediskussionen kring tvåspråkighet och har kommit fram till att nedläggningen av tvåspråkiga klasser och skolor ofta argumenterades ur behövliga och ekonomiska synvinklar. Tove Skutnabb-Kangas (1981:70) framställer att sådana negativa attityder kan ha att göra med ideologin som uppkom på 1800-talet: en så kallad ”en nation–ett språk-ideologin”. Ett konkret exempel i Hruskas undersökning stöder denna idé. En skribent motiverar sina negativa synsätt mot tvåspråkig utbildning genom att hon anser att den amerikanska kulturen innebär bara engelska som språk och hon vill inte att skattebetalaren måste täcka dessa extra kostnader som uppkommer med dessa utbildningsprogram (Hruska 2006:352).

Jennifer Fitzgerald (2011) har studerat insändartexter i tidningar från Colorado och Massachusetts genom att använda innehållsanalys. Hon har velat utreda vilka tankar röstarnas åsikter grundar sig på när det gäller tvåspråkiga skolor (Fitzgerald 2011:372.) Hon analyserar texter som är både för och emot nedläggningen av tvåspråkiga skolor i dessa två delstater. Texternas emot-argument handlar mycket om kostnader och minoriteternas ”rättigheter” att tala engelska så att de kan få jobb och utbilda sig. Man vill inte använda

mera pengar för att ha tvåspråkig utbildning. Vidare anser en del att minoriteterna bara borde assimileras i majoritetsspråket. (Fitzgerald 2011:381.) De texter som argumenterar för tvåspråkig undervisning understryker de positiva inlärningsresultat som har kommit från språkbadsundervisningen (Fitzgerald 2011:386).

Verónica E. Valdez, Garret Delavan och Juan A. Freire (2016) har utfört en kritisk diskursanalys om mediemarknadsföring om program i tvåvägsspråkbad i Utah. De koncentrerar sig på hur diskursen kring ämnet har skiftat från ramverket ”*equity/heritage*” (EH) [rättvisa/arv: min översättning] till ”*global human capital*” (GHC) [globalt humankapital: min översättning] (Valdez m.fl. 2016:851). EH handlar om individens rätt att studera på sitt modersmål på grund av sitt arv och sin jämställdhet (Valdez m.fl. 2016:855–856). GHC relaterar i sin tur språkets mening till ”neoliberal” skäl på både en individuell och samhälls nivå (Valdez m.fl. 2016: 854). Enligt dessa ramverk kan argumenten kring tvåspråkig utbildning indelas i fyra tematiska kategorier: rättvisa, arv, globalisering och humankapital. Det har visat sig att under de senaste åren har globaliserings- och humankapitalramverket blivit allt mer populärt (Valdez m.fl. 2016:872). Det visas att människornas värderingar i Utah har ändrats mera till sådana som stöder multikulturell livsstil och mobilitet. Målgruppen för marknadsföringen av tvåspråkig utbildning har förändrats. Utbildningen är inte längre riktad bara till minoritetsgrupper och invandrare som inte talar engelska.

I USA har man implementerat tvåspråkiga undervisningsformer långsammare än i Kanada eller i Europa även om det finns forskning kring ämnet som visar att skolformen är effektiv och att flerspråkighet är ett mycket synligt fenomen i vardagen i USA. (Lu & Catalano 2015:1.) Jia Lu och Theresa Catalano (2015) har utfört en kritisk diskursanalys om läsarkommentarer i artiklar som handlar om tvåspråkig utbildning. De har velat utreda hur läsarnas uppfattningar om tvåspråkig utbildning reflekterar ramverken EH/GHC som Valdez m.fl. (2016) finner i sin undersökning. Lu och Catalano har kommit fram till att majoriteten av kommentarerna lämnades av engelskspråkiga personer (Lu & Catalano, 2015:7). GHC diskursen var närvarande i kommentarerna: man understryker fördelen med språkkunskaper med att få jobb och vara en globalt medveten person. En del personer är besvikna på utbildningsprogrammen eftersom alla i staten måste betala för dem, men de är tillgängliga för bara några få. De som argumenterar från EH-diskursen funderade mera på minoriteternas behov men dessa kommentarer är inte lika närvarande i analysen. (Lu & Catalano 2015:10.) Det finns också personer som är emot tvåspråkig utbildning, alltså sådana som har en enspråkig ideologi.

Sally Boyd och Åsa Palviainen (2015) har undersökt hur det har skrivits om tvåspråkiga skolor i finska medier. De undersökte olika texttyper från både *Hufvudstadsbladet* och *Helsingin Sanomat*. De har funnit att diskussionen innehåller två olika diskurser: en *preservationistisk* och en *idealistisk* linje. Den preservationistiska linjen betraktar tvåspråkighet som en rättighet. De menar att eftersom det finns ett mindre antal talare i svenska än i finska, måste man skydda svenskan från finskan för att preservera svenskans ställning i Finland. Boyd och Palviainen kallar det för *sociolingvistisk Darwinism*, där det

svagare språket, svenskan, måste skyddas från det starkare språket, finskan. (Boyd & Palviainen 2015:74). De som argumenterar ur en preservationistisk synvinkel anser också ofta att man inte kan utveckla en stark finlandssvensk identitet utan att ha svenska som ett starkt modersmål (Boyd & Palviainen 2015:75). Den idealistiska linjen å sin sida betonar att ökande kontakt mellan de språkliga grupperna skulle minska fördomar och negativitet. Samtidigt anses det att tvåspråkiga skolor skulle ha en stor fördel i att ”producera” mera tvåspråkiga individer. De som argumenterar ur en idealistisk synvinkel är inte så oroade för svenskans ställning i samhället men betonar dess fördelar för en individ. (Boyd & Palviainen 2015:75.)

Anna Slotte-Lüttge, Tuuli From och Fritjof Sahlström (2013) har också gjort en undersökning gällande debatten om tvåspråkiga skolor i Finland. De har utfört en debattanalys där de använder olika texttyper från sex olika finska tidskrifter som material. Som det konstateras ovan har man inte introducerat en modell för en tvåspråkig skola i Finland. Forskarna har strukturerat sina resultat gällande de olika möjliga skolformerna. Enligt dem är understöden för tvåspråkiga skolor stort även om man inte är helt eniga om vad som avses med en tvåspråkig skola (Slotte-Lüttge m.fl. 2013:228). Ändå tycks det att en del människor anser att det finns mycket nytta med tvåspråkiga skolor: det skulle öka språkkunskaper, det skulle skapa bättre kontakt mellan svensk- och finskspråkiga personer och det skulle vara ett lämpligt val för tvåspråkiga familjer. Vidare anser man att tvåspråkiga barn skulle ha möjligheten att utveckla balanserad tvåspråkighet och språkidentitet. (Slotte-Lüttge, m.fl. 2013:226.) Argumenten emot tvåspråkiga skolor gäller mest om risken att den tvåspråkiga skolan ska marginalisera svenskan som det andra officiella språket i Finland (Slotte-Lüttge m.fl. 2013:228).

2 Tvåspråkighet och tvåspråkiga skolor

Enligt Sylvie Roy och Alber Galiev (2011:352) anses tvåspråkighet ofta betyda två separata enspråkigheter. Men tvåspråkighet har säkert nästan lika många definitioner som det finns forskare kring ämnet (Skutnabb-Kangas 1981:83). Definitionerna kan basera sig på kompetens (kunskap), funktion eller attityder. Leonard Bloomfield¹ (1933:56) anser att en tvåspråkig person måste ha en ”native-like control of two languages” medan John Macnamara (1969:82) tycker att det räcker att minimalt behärska åtminstone en av de fyra språkkunskapsdomäner (förståelse, tal, läsning, skrivning). Uriel Weinreich (1953:1) har beskrivit tvåspråkighet som ”[t]he practice of alternately using two languages”. I den här undersökningen definieras tvåspråkighet som kompetens att använda två språk i både tal och skrift i olika domäner. Språken behöver inte vara balanserade men en minimal kompetens i det andra språket räcker inte för att en person ska kunna räknas som tvåspråkig.

¹ En del av mina källor är gamla och på det sättet eventuellt även föråldrade. Jag har valt dessa definitioner eftersom de hänvisas ofta till när man definierar tvåspråkighet (se t.ex. Einarsson 2004, Skutnabb-Kangas 1981). Vidare visar dessa exempel den stora variation som finns inom definitionerna om tvåspråkighet.

Kodväxling (code-switching) är ett fenomen där en tvåspråkig eller flerspråkig person byter språk spontant när hon talar. Ofta anser människor att språkbytet händer på grund av bristande kompetens och det finns ett stigma kring kodväxling. Det här kan leda till en negativ självbild. (Roy & Galiev 2011:366.) Enligt en annan teori kan kodväxling också förstärka ens sociala identitet som en tvåspråkig person (Roy & Galiev 2011:367). Enligt Roy och Galiev (2011:367) är *kodväxling* bevis på en stark tvåspråkig kompetens eftersom man är kunnig att använda två språk simultant och ta hänsyn till båda språkens olika grammatiska drag.

Modersmål och tvåspråkighet kategoriseras ofta till fyra grupper: ursprung, kompetens, funktion och attityder (Skutnabb-Kangas 1981, Sundman 1999). *Ursprung* handlar om sättet man har lärt sig språket på, till exempel man har kunnat börja använda två språk samtidigt i barndomen med sina föräldrar. Ofta anser man att modersmålet är det språk som man lär sig först. *Kompetens* syftar på hur väl man behärskar språk: det kan hända att det andra språket blir starkare än den andra och då kan man tänka att det starkare språket är ens modersmål. I vissa fall kan det här leda till en så kallad subtraktiv tvåspråkighet som betyder att man (delvis) förlorar sin kompetens i sitt första språk på grund av att man koncentrerar sig mer på majoritetsspråket (Einarsson 2004:307). *Funktion* syftar på hur man använder vissa språk och det hänger ihop med de domäner som språken används i. Barn från minoritetsfamiljer kan inte alltid beskriva sitt skolarbete på sitt modersmål men kan göra det på majoritetsspråket på grund av att hen använder det i skolan. Slutligen är *attityder* knutna till ens egen och andras känsla om tillhörighet till olika språkliga grupper. (Skutnabb-Kangas 1981, se också Sundman 1999.)

Att bli tvåspråkig kan ske genom *kulturell inläring* eller *naturlig inläring*. Kulturell inläring kan ske till exempel genom språkundervisningen i skolan. Dessa språk kallar man ofta för främmande språk. Naturlig inläring sker i språkets naturliga omgivning. Barnet kan till exempel lära sig tala språket hemma och det kallas då för andraspråk. (Einarsson 2004:88.) Barnen har förmågan att lära språken simultant eller succesivt. Simultan utveckling betyder att språken lärs parallellt medan succesiv inläring betyder att barnet har lärt sig det ena språket före det andra (Einarsson 2004:91).

Skutnabb-Kangas (1981:78) kategoriserar tvåspråkighet i fyra grupper: elittvåspråkiga, barn från språkliga majoriteter, barn från tvåspråkiga familjer och barn från språkliga minoriteter. Med *elittvåspråkiga* avses det över- och medelklassens barn och ungdomar som *frivilligt* har blivit tvåspråkiga på grund av att de reser mycket eller har bott utomlands. De har själv valt att lära sig språket och ofta hotar det nya språket inte barnets modersmål (Skutnabb-Kangas 1981: 79). *Barn från språkliga majoriteter* utgörs av barn som lär sig främmande språk i skolan eller i språkbadsklasser. *Barn från tvåspråkiga familjer* lär sig två språk i hemomgivningen därför att föräldrarna talar olika språk. Slutligen *barn från språkliga minoriteter* blir tvåspråkiga på grund av pressen från samhället eftersom det inte alltid är möjligt att använda sitt eget modersmål i officiella sammanhang (Skutnabb-Kangas 1981:82). Man blir alltså tvungen att lära sig majoritetsspråket för att man ska klara av vardagen eller kan skaffa utbildning.

Finlands tvåspråkighet är starkt historiskt bunden eftersom Finland var en del av Sverige ända till år 1809. Svenska var länge förvaltningens, utbildningens och kulturens språk (Sundman 1999:6). Svenskans ställning i Finland diskuterades redan då. Efter att Finland blev en del av Ryssland uppstod idén om en stat – ett språk, som naturligtvis borde ha varit finska och den här rörelsen försämrade svenskans ställning som statens språk. Man började skapa finskspråkiga skolor, dagblad och litteratur. (Hult & Pietikäinen 2014:3.) Det var också vanligt att svenskspråkiga efternamn byttes till finska ekvivalenter. Ryssarna förhöll sig positiva till den här rörelsen eftersom på det sättet skulle finländarna skilja sig från Sverige och svenskar. Finskan blev bekänd som det andra officiella språket i Finland 1863 och så småningom började man tala om *två nationalspråk* som byggde upp ett tvåspråkigt land (Hult & Pietikäinen 2014:4).

Finsk- och svenskspråkiga har levt tillsammans i flera århundraden även om de svenskspråkiga har bott mycket koncentrerat vid kustområden, i Österbotten och på Åland. Nu för tiden har både finska och svenska samma status som Finlands nationalspråk. Internationellt har man betraktat Finland som ett modelland för tvåspråkighet. Även om antalet svensktalande är litet kan svenskan inte betraktas som ett typiskt minoritetsspråk på grund av dess sociala ställning (Sundman 2013a:52). Tvåspråkigheten i Finland är dock inte balanserad (Hult & Pietikäinen 2014:4) eftersom bara ca 290 000 personer har svenska som sitt registrerade modersmål i Finland, det vill säga 5,3 % av befolkningen (Statistikcentralen 2018). Det finns inte några exakta siffror på hur många tvåspråkiga personer som lever i Finland eftersom man kan registrera bara ett modersmål. Ungefär 45 % av svenskspråkiga män gifter sig med finskspråkiga kvinnor och ungefär en tredjedel av svenskspråkiga kvinnor gifter sig med finskspråkiga män (Sundman 2013b:18). Således är tvåspråkiga äktenskap och familjer inte alls ovanliga i Finland.

Enligt Utbildningsstyrelsen är kring 40 % av eleverna i finlandssvenska skolor tvåspråkiga (Utbildningsstyrelsen, 2016). Enligt Zea Kingelin-Orrenmaas (Muntl. 29.1.2018) avhandlingsforskning är ca 70 % av eleverna tvåspråkiga i Tammerfors Svenska Samskola (SST). Skillnaden i siffrorna kan bero på att Utbildningsstyrelsens statistik täcker finlandssvenska skolor i hela Finland, medan Kingelin-Orrenmaas undersökning handlar om en finlandssvensk skola som ligger på en språkö (en finskspråkig ort med en svenskspråkig skola och institutioner). Över hälften av tvåspråkiga familjer väljer svensk skola (Sundman 1999:18). Enligt Sundman är det på grund av att barnen behöver mera stöd med svenskan i finskdominanta omgivningar och därför väljer familjer att sätta sina barn i svenskspråkiga skolor (Sundman 1999:18). Tvåspråkiga elever har mycket homogena kunskaper i svenska då de först börjar skolan (Sundman 2013a: 52). En del av eleverna använder finska i skolan, och det försvagar den finlandssvenska skolans roll som en svenskspråkig inlärningsmiljö, vilket anses vara problematiskt (Sundman 2013a:53).

I sin undersökning har Kingelin-Orrenmaa använt ett frågeformulär med svar från 73 informanter för att ta reda på varför familjerna har valt att sätta sina barn i en svenskspråkig skola i Tammerfors. Informanterna är föräldrar med barn i SST. När informanterna frågades

varför de hade valt att sätta sina barn i SST var de största orsakerna att informanterna ville att svenskan bevaras i släkten, att barnet lär sig svenska, att barnet skapar en tolerans i flerspråkig miljö och att barnet utvecklar sociala färdigheter i en flerspråkig miljö. Således verkar det som att valet handlar mycket om sociala och språkliga orsaker. Instrumentella orsaker (t.ex. att det skulle vara lättare att få jobb/studieplats) spelade inte en lika stor roll i familjernas skolval. (Muntl. Kingelin-Orrenmaa 29.01.2018.)

Tvåspråkig undervisning kan indelas i två grupper. För det första finns det skolformer som syftar till att skapa tvåspråkighet hos minoritetsbarn. Undervisningens syfte kan antingen vara *språkbevarande* eller *akademisk kompetens* i både minoritets- och majoritetsspråket. (Sundman 2013b:47.) Enligt vissa definitioner är en finlandssvensk skola en tvåspråkig skola: man undervisar båda språk, men vikten läggs vid det svenska språket. Som Skutnabb-Kangas (1981:82) tar upp blir språkliga minoriteter ofta tvåspråkiga på grund av att samhället kräver det.

För det andra finns det många fler skolformer som är speciellt riktade till majoritetsbarn och för dem är tvåspråkighet ett val som de eller deras föräldrar kan göra. *CLIL* (content and language integrated learning, språk och innehållsintegrerad undervisning) är en undervisningsform som har blivit mycket populär inom EU (Sundman 2013b:70). I den här typen av undervisning undervisas barnen på främmande språk i ett eller flera skolämnen och det här anses resultera i bättre språkkunskaper (Sundman 2013b:70). I Finland har man nått klart bättre resultat med CLIL än i vanlig främmandespråksundervisning (Sundman 2013b:71). Nu för tiden finns det också speciella *språkskolor* där det är möjligt att studera till exempel på tyska, franska eller engelska.

Ett förslag till tvåspråkiga skolor i Finland har varit att öka samarbete mellan finsk- och svenskspråkiga skolor (Sundman 2013b:72). *Samlokaliserade skolor* betyder att en svenskspråkig skola och en finskspråkig skola opererar i samma skolbyggnad. Skolorna fungerar med egna administrationer och ekonomi och de har inga pedagogiska mål utan lösningen har gjorts på grund av ekonomiska skäl (Sundman 2013b:72). I Österbotten har Edsevö kommun skapat en egen modell där praktiska ämnen, gemensamma evenemang och aktiviteter sker på båda språken samtidigt för alla elever och det har varit en framgångsrik modell (Sundman 2013b:72).

Den mest kända skolformen är säkert *språkbad* som har sina rötter i Kanada. I språkbadsundervisning sker en stor del av undervisningen på minoritetsspråket. I Kanada är språkbadspråket franska och i Finland är det ofta svenska. Undervisningen börjar ofta med endast minoritetsspråket som undervisningens språk men andelen majoritetsspråk i undervisningen ökar ju äldre eleverna blir. Den första språkbadsklassen kom till Vasa i Finland år 1987 som en del av en finsk skola (Sundman 2013b:67–69). Enligt Slotte-Lüttge, From & Sahlström (2013:231) är ett problem som uppstår i vanliga språkbadsklasser att de inte möjliggör naturligt språkbruk utanför undervisningssituationen. Vidare anses språkbadsklasser inte vara för de svensk- eller tvåspråkiga barnen, eftersom målspråket ofta

är svenska och barnen som deltar i språkbad ofta är enbart finskspråkiga (Sundman 2013b:48).

Det som har diskuterats i Finland angående tvåspråkiga skolor handlar först och främst om *tvåvägsspråkbad*. Enligt den här modellen borde hälften av eleverna ha svenska som modersmål och resten finska, om möjligt. Undervisningen skulle ske på båda språken med en större andel svenska i början. Vidare skulle lärarna undervisa på sitt eget modersmål. (Sundman 2013b:80.) Målet för skolan skulle vara att skapa en positiv stämning kring multikulturalism.

3 Analys av insändartexter

De diskurser som framkommer i analysen i det insamlade materialet är *språkkunskap*, *kontakt*, *språkpolitik*, *tvåspråkigt samhälle* och *språkklimat*. Diskurserna är ofta anknutna till varandra och liknande argument kan förekomma i olika diskurser.

3.1 Språkkunskap

Språkkunskap utgör en central diskurs i de analyserade insändartexterna. Å ena sidan anser en del skribenter att tvåspråkiga skolor skulle möjliggöra snabbare språkutveckling eftersom inläringen skulle ske i språkets naturliga miljö och att barnen skulle få använda språket självständigt (se ex. 1). Det här argumentet liknar dem som kommer upp i Fitzgeralds (2011) undersökning där skribenterna tar upp goda inlärningsresultat från språkbadsklasser som ett försvar för tvåspråkiga skolor. Vanliga språkbadsklasser möjliggör inte en likadan spontan användning av det nya språket utanför undervisningen eftersom barnen umgås mest med andra barn som har samma modersmål (Slotte-Lüttge m.fl. 2013:231). Skribenten i exempel 1 tar upp hur man har forskat i språkinläring och det fungerar som ett stödande och meriterande element i argumenteringen.

Å andra sidan anser en del skribenter att tvåspråkiga skolor skulle leda till förfinskningen av svenskan eller till ren assimilation som betyder att de svenskspråkiga skulle överge sitt språk och börja använda finska istället. Skribenten i exempel 2 tar mest ställning till hur svenskan skulle lida av tvåspråkiga skolor. Skribenten är orolig eftersom svenskan redan har förfinskats och att förfinskningen accepteras genom att ge finlandssvenskan en egen definition som tillåter användningen av finskan.

- (1) Man har undersökt att barn och unga lär sig språk bäst då de får chansen att tillämpa det självständigt och i naturliga förhållanden, alltså skulle elevernas språkutveckling troligen ske snabbare än i de nuvarande enspråkiga skolorna. (Hbl 25.10.2016).
- (2) Mitt intryck är att de svenskspråkigas språkkänsla blir allt svagare, ordförrådet allt mindre och ljudbildningen allt mera finsk. Det här har hittills varit för smärtsamt att medge. I stället viftar man även i bildade finlandssvenska kretsar bort det obehag man känner när man svänger sig med finska

ord och uttryck genom att lägga till ett förment humoristiskt "som det heter på god finlandssvenska". (Hbl 17.02.2018).

Som det konstateras ovan finns det inte en etablerad definition på tvåspråkighet. Assimilation och förfinskning är något som en del skribenter är rädda för och det kan ses i exempel 2. Förfäran inför att svenskspråkiga och tvåspråkiga barnens språkkunskaper försämras betyder ju att de anser att finskan har mer makt än svenskan. Ett annat möjligt problem kan uppstå från att man inte tror att finskspråkiga elever kan uppnå tvåspråkighet i en tvåspråkig skola, det vill säga att ökade språkkunskaper i svenska hos finskspråkiga barn inte resulterar i tvåspråkighet. Om man definierar tvåspråkighet som Bloomfield (1933) gör (man behöver ha infödd kompetens i båda språken) är det ganska lätt att förstå varför människor inte tror att det finns någon nytta av tvåspråkiga skolor. Ett kriterium för att definiera tvåspråkighet är attityder som Skutnabb-Kangas (1981) tar upp. Man definierar tvåspråkighet både ur sin egen och ur andras synvinkel (Skutnabb-Kangas 1981:92). Ens känsla av tvåspråkighet har alltså mycket att göra med identitet, till exempel franska språkbads elever i Kanada identifierar sig inte alltid som tvåspråkiga även om de har studerat franska i flera år (Roy & Galiev 2011:352).

3.2 Kontakt

Kontakten mellan olika språk och språkliga grupper är också en vanligt förekommande diskurs i det undersökta materialet. Skribenterna har gjort skillnad mellan språkkontakt och kontakt med människor som talar olika språk, och därför behandlar jag dem separat.

3.2.1 Språkkontakt

Skribenter som argumenterar för tvåspråkiga skolor anser att en tvåspråkig skolmiljö producerar möjligheter att möta det andra språket (se ex. 3). På det sättet ger skribenter en konkret funktion för den nya skolformen och på det sättet är argumentet mer lockande. Om skolformen inte skulle erbjuda något nytt skulle den egentligen vara onödig. Samtidigt skulle skolformen lösa de problem som skribenten anser existera, det vill säga att finskspråkiga barn inte har chansen att komma i kontakt med det svenska språket i det nuvarande skolsystemet.

- (3) I en sådan skola skulle eleverna få chansen att röra sig kring både svenska och finska lika mycket i jämförelse med om de skulle gå i en skola där det talas bara ett språk utanför undervisningen. (Hbl 25.10.2016).
- (4) Finlands svenska lärarförbund (FSL) förespråkar mångspråkiga lösningar i skolmiljön, men understöder inte idén om en tvåspråkig skola där elever från både den svenska och den finska skolan undervisas samtidigt i en gemensam undervisningsgrupp. Den modellen skulle nämligen leda till assimilation i stället för interaktion och dessutom tvinga fram en omskrivning av skollagen. (Hbl 21.02.2017).

I exempel 4 antar skribenten däremot att en sådan kontakt inte skulle uppstå. I stället skulle de svenskspråkiga assimileras med finskspråkiga så att de skulle börja använda finska då det inte skulle uppstå kontakt mellan språken eftersom alla skulle använda finska. Skribenten i exempel 4 är ordförande för Finlands svenska lärarförbund och använder *kollektivisering* för att presentera argumenten som alla förbundsmedlemmars åsikt. Skribenten har också mera makt i *det svenska rummet* eftersom han är en del av en offentlig förening, och har därför mera *socialt* och *kulturellt kapital* (se avsnitt 1.3.1) än till exempel en finlandssvensk hemmamamma. Det skapar mera trovärdighet för hans argument eftersom han har *makt* på fältet och i diskussionen.

3.2.2 Social kontakt

Med den sociala kontakt som utgångspunkt argumenterar en skribent att den ökade kontakten skulle leda till en ökad acceptans. Argumentet förekommer i bara sådana insändartexter vars skribent förhåller sig positivt till tvåspråkiga skolor. De som argumenterar för tvåspråkiga skolor använder argument som innehåller idéer om ökade språkkontakter och utvidgade sociala cirklar som motsvarar den globaliserade världens ideal. Samtidigt understryker en del skribenter att tvåspråkiga skolor skulle öka kulturell insikt på både finskt och finlandssvenskt håll, vilket skulle kunna leda till minskade fördomar (se ex. 5). Likartade resultat kommer fram i Boyds & Palviainens (2015) undersökning i den *idealistiska linjen*. En skribent tar också upp att social kontakt även förhindras av skolan som sedan resulterar i problem under undervisningen (se ex. 6).

- (5) I en finsk-svensk skola skulle också eleverna få chansen att lära känna jämnåriga barn och unga från olika kulturer. På detta sätt kunde man minska fördomarna som kulturerna har mot varandra. (Hbl 25.10.2016).
- (6) Då jag gick i högstadiet hade vi en 90 minuters lektion tillsammans med den finska skolan och det kom som en chock eftersom vi aldrig på rasterna fick umgås med de finskspråkiga eleverna. Mitt i allt skulle vi ha en timme ihop med dem och de som inte kunde det andra språket fick stora problem med kommunikationen. (ÅU 14.10.2017).

Kontaktdiskursen kan tänkas ligga nära ramverket Global Human Capital (GHC) av Valdez m.fl. (2016) där man strävar efter att förstå andra människor från olika kulturer (se avdelning 1.4). Majoritetsspråkbarn väljer också tvåspråkighet eftersom det anses vara meriterande på något sätt (språkutveckling, kontakter). Att kunna flera språk leder till flerspråkighet som utgör en ekonomisk fördel i en global kontext (Lu & Catalano 2015:8). Men som sett i exempel 4 finns det en rädsla att en tvåspråkig skola skulle leda till enspråkighet hos finlandssvenskar, vilket inte skulle vara fördelaktigt för den finlandssvenska minoriteten. Diskussionen handlar i det här fallet mycket om det är värt att öka de finskspråkiga barnens språkkunskaper på svenskans bekostnad.

3.3 Språkpolitik

Språkpolitik syftar till relationen mellan samhället och språk, och tvåspråkiga skolor är starkt ett språkpolitiskt val som delar åsikter. I det här fallet debatteras det kring om tvåspråkiga skolor skulle vara ett bra språkpolitiskt val när man betraktar svenskans ställning i Finland. En del av skribenterna anser att det nuvarande skolsystemet inte tjänar svenskan så väl som det kunde. En skribent argumenterar att eftersom det redan finns möjligheter att studera två A-språk, skulle det vara mer rationellt att skapa en skolform som skulle förbättra och utveckla elevernas språkkunskaper för fullt (se ex. 7). Skribenten gör ett antagande att kunskaper i både finska och svenska är en fördel, men att den fördelen inte stöds tillräckligt i det nuvarande skolsystemet. Skribentens argument gäller mest sådana finlandssvenska skolor där man har möjlighet att studera modersmålsinriktad finska och vissa finskspråkiga skolor som erbjuder lång lärokurs i svenska, och därför berör inte argumentet alla elever i Finland.

- (7) Eleverna som läser två A-språk i skolan läser i praktiken två språk på modersmålsnivå. Varför skulle man då inte kunna grunda ett skolsystem för dessa elever för att förbättra deras språkliga färdigheter? (Hbl 25.10.2016).
- (8) Vi har under förflutna decennier sett hur svenskan i Finland gjort den ena domänförlusten efter den andra och hur de politiska beslutsfattarna på finskt håll rentav lurat oss genom falska löften. Antalet elever som skriver svenska har rasat, men något som helst seriöst försök till omprövning av det idiotiska beslutet har aldrig gjorts. (Hbl 03.08.2016).

De skribenter som är emot tvåspråkiga skolor anser att sådana språkpolitiska val som inrättandet av tvåspråkiga skolor skulle leda till domänförluster och svenskans försvagning i Finland. En skribent har mycket starka åsikter om tvåspråkiga skolor som sett i exempel 8. De negativa argumenten i den här diskursen liknar Boyds och Palviainens (2015) *preservationistiska linje* där svenskan anses som det svagare språket som bör skyddas. Man är rädd för olika slags skolförsök eftersom de föregående har försämrat svenskans ställning. Det som skribenten i exempel 8 syftar till är förändringen av svenskans obligatoriskhet i studentskrivningen. Antalet studenter som skriver svenska i studentskrivningen har rasat efter att det blev frivilligt (Studentexamensnämnden 2018). Taina Juurakko-Paavola (2009) har spekulerat att den här frivilligheten har förmedlat en uppfattning om att kunskaper i svenska inte är viktiga i senare livet. Om språkpolitiska beslut fattas på ett sätt som skapar en uppfattning om att svenskan inte behövs, är det en risk för svenskans överlevnad i Finland som skribenten i exempel 8 tar upp. Skribenten tillägger också att sådana beslut har fattats på finskt håll som gör en fördelning mellan starka finskspråkiga beslutfattare och underlägsna finlandssvenskar.

3.4 Tvåspråkigt samhälle

Den här diskursen är starkt bunden till språkpolitik som det framgår av avdelningen 3.3. Det är klart att ett tvåspråkigt samhälle behöver personer som talar både finska och svenska flytande, annars kan man inte tala om en tvåspråkig stat. Enligt Hult & Pietikäinen (2014:2) sker språkideologiska debatter ofta i tvåspråkiga kontexter. Åsikterna om hur man upprätthåller en tvåspråkig stat är klart indelade i två huvudlinjer i den här undersökningen. Å ena sidan anser skribenterna att tvåspråkiga skolor erbjuder en möjlighet att öka antalet tvåspråkiga personer och på det sättet garantera tvåspråkig service och tvåspråkighet i Finland. Å andra sidan anser en del av skribenterna att tvåspråkiga skolor skulle försämra svenskans ställning i det finska samhället och på det sättet riskera Finlands status som ett tvåspråkigt land.

En skribent poängterar att tvåspråkighet redan är verklighet (se ex. 9) och att tvåspråkiga skolor skulle vara ett alternativ som garanterar tjänsterna på båda språken. Argumentet kan jämföras med EH-ramverket av Valdez m.fl. (2016). Barn borde ha rätt till sina språk i skolan och i vardagen. Situationen i Finland är ändå annorlunda än situationen i Amerika. I Finland har man redan möjlighet att studera på finska eller på svenska medan det i USA inte är lika självklart att man kan sätta sina barn till exempel i en spanskspråkig skola. USA har ju inga nationella språk så det kan vara att det kanske inte finns en likadan press att skapa tvåspråkig utbildning. Om man funderar på denna angelägenhet genom Bourdieus *fältteori* anser skribenten i exempel 9 att det redan finns rörelse mellan finsk och svenskspråkiga rum när tjänsterna ”produceras över språkgränserna”. Rörelsen mellan rummen borde likväl uppmuntras vidare för att försäkra bra service på svenska. Man borde alltså tillåta inträde för flera finskspråkiga i det svenska rummet så att språket skulle bli starkare. Skribentens argument i exempel 9 är trovärdiga eftersom han är medlem i utbildningsnämndens svenska sektion. Han har en position av makt i ärenden som sammanhänger med tvåspråkiga skolor.

(9) Sanningen är ändå att finlandssvenskarna i Helsingfors lever i en tvåspråkig stad och att största delen av tjänsterna också produceras över språkgränserna, med varierande framgång ur finlandssvensk synvinkel. Vårt intresse och vår laggivna rätt är att få bra service på vårt modersmål. (Hbl 07.03.2017)

(10) Men som Allardt Ljunggren förklarar skulle en tvåspråkig skola ur ett demografiskt perspektiv sannolikt försvaga svenskan bland dem som ska föra språket vidare, de svensk- och tvåspråkiga barnen. (Hbl 17.02.2016).

Även de argument där tvåspråkiga skolor ses som ett hot motsvarar EH-ramverket (se avdelning 1.4) men på ett väldigt annorlunda sätt. Skribenterna argumenterar emot tvåspråkiga skolor för att de anser att barnen har rätt till ett starkt modersmål och den här rättigheten inte skulle bli uppfylld med tvåspråkiga skolor (se ex. 10). En del av skribenterna anser också att en tvåspråkig skola inte kan existera eftersom svenskheten i Finland inte är tillräckligt livskraftig och livskraftighet behövs för att man ska kunna försvara svenskan på både en individuell och samhällelig nivå. I det här fallet vill skribenten begränsa finskspråkigas tillträde till det svenska rummet eftersom de kunde förändra fältets regler och

konventioner, speciellt gällande språket. Om språkkunskaperna i svenska hos de svenskspråkiga barnen försvagades skulle svenskans utveckling ta slut i Svenskfinland eftersom det inte skulle finnas tillräckligt med personer som är kompetenta i språket.

3.5 Språkklimat

Den sista klart synliga diskursen handlar om språkklimatet i Finland. Svenskans ställning diskuteras med jämna mellanrum i finska medier. Den synligaste diskussionen har ofta handlat om ”tvångssvenskan” alltså den obligatoriska undervisningen av svenskan i finskspråkiga skolor. Speciellt sannfinländarna har kampanjerat för frivillig svenskundervisning men hittills har det inte skett några konkreta nationella förändringar i undervisningssystemet.

- (11) Fördomarna inför de andras kultur skulle minska och man skulle lättare kunna umgås med människor med ett annat modersmål. (Hbl 25.10.2016).
- (12) I det språkklimat som råder i landet är det viktigt att noggrant överväga förslag som skulle försämra det svenska språkets ställning både juridiskt och i praktiken. (ÅU 21.02.2017).

Både de positiva och negativa insändartexterna tar upp det rådande språkklimatet. I de positiva texterna antas att det finns fördomar mellan finsk- och svenskspråkiga i Finland och en del av skribenterna anser att tvåspråkiga skolor skulle förminska dessa fördomar (se ex. 11). Språkklimatdiskursen har likheter med den *idealistiska linjen* från Boyds och Palviainens (2015) undersökning. Insändarskribenterna diskuterar fördomar och möjligheten till närmare relationer mellan de språkliga grupperna, och presenterar tvåspråkiga skolor som en möjlighet att förbättra situationen. I en tvåspråkig skola skulle man lära sig det andra språket som skulle underlätta kommunikationen mellan språkgrupperna. Det här skulle i sin tur kunna förminska fördomar ännu mera eftersom man skulle få en djupare insikt i de andras kultur vilket motsvarar idén i GHC-ramverket av Valdez m.fl. (2016) (se avdelning 1.4). Detta ger också en konkret funktion för tvåspråkiga skolor vilket förstärker argumentet.

I de negativa texterna anser en del av skribenterna att språkklimatet tillsammans med tvåspråkiga skolor är en risk för svenskans ställning i Finland (se ex. 12). I det här exemplet tycks skribenten vara säker på att tvåspråkiga skolor skulle försämra svenskans ställning i Finland eftersom språkklimatet är ofördelaktigt för sådana förändringar. Negativiteten mot tvåspråkiga skolförsök är klart annorlunda än i USA där man är emot tvåspråkiga skolor på grund av kostnader och att en del anser att barnen borde lära sig engelska eftersom de bor i USA (se t.ex. Hruska 2006, Fitzgerald 2011). I Finland är situationen tvärtom: tvåspråkiga skolor vill skapas till exempel för att finskspråkiga barn ska lära sig svenska (Sundman 2013b). Man är kanske mer rädd för att tvåspråkiga skolor skulle signalera att svenskan är obetydlig och därför måste man integrera skolorna till en enhet.

4 Resultat

För det mesta står resultaten av den här undersökningen i linje med de tidigare undersökningarna. Nästan alla diskurser visar likartade idéer som Boyd & Palviainen (2015) har fått i sin undersökning, när det gäller *den preservationistiska* och *idealistiska linjen*. Skribenterna i den här undersökningen understryker de individuella fördelar som tvåspråkiga skolor har: förbättringen av språkliga färdigheter, nya sociala kontakter och kognitiv utveckling. Skribenterna med negativa synsätt mot tvåspråkiga skolor motiverar sina argument genom rädsla av assimilation, förfinskningen av svenskan och försvagningen av svenskans status som samhällets språk.

Skribenterna med negativa synpunkter om tvåspråkiga skolor tar inte upp identitet och dess utveckling i sina argument. För skribenterna i den här undersökningen spelar en finlandssvensk identitet inte en så stor roll utan de är mer oroliga för de språkliga och samhällsliga aspekterna. Resultaten ligger i linje även med Kingelin-Orrenmaas (muntl. 2018) undersökning. Majoriteten av familjerna i Birkaland valde SST på grund av att de ville bevara svenskan i familjen och att barnet skulle lära sig svenska. Bara 36 % av föräldrarna tyckte att det var av stor betydelse att barnet utvecklar en finlandssvensk identitet (muntl. Kingelin-Orrenmaa 29.01.2018). Skribenterna i den här undersökningen använder inte heller mycket aggregation eller kollektivisering för att bygga upp sina argument (se avsnitt 1.3.2).

Enligt Faircloughs (2013) analysmodell bör man i en kritisk diskursanalys koncentrera sig på en social orättvisa med en semiotisk aspekt. I relation till tvåspråkiga skolor har det varit svårt att identifiera vilka dessa orättvisor eller problem skulle vara. Det som anses vara problematiskt eller orättvist är starkt bundet till den ståndpunkt som skribenterna har. En del kan tänka att det är orättvist att tvåspråkiga barn inte har möjlighet att studera på båda av sina modersmål som för sin del förhindrar dem att utveckla en balanserad tvåspråkighet. Det kan sedan leda till svårigheter att till exempel hitta jobb eller få studieplats. Om man funderar ur finskspråkigas synvinkel är de på sätt och vis ojämsställda när de inte alls har möjlighet att bli tvåspråkiga i det nuvarande skolsystemet. Samtidigt kan man också tänka sig att tvåspråkiga skolor skulle kunna skapa ojämsställdhet hos de svenskspråkiga om det fanns en chans att den här skolformen skulle försvaga elevernas kunskaper i svenska genom att de skulle assimileras till finskan vilket kan ses i diskurserna *språkkunskap* och *kontakt*. Om barnen började tala finska i skolan skulle svenskan göras till ett olämpligt skolspråk och då skulle den förlora makt som skolans språk.

Det andra steget enligt Fairclough (2013) är att identifiera vad det är som förhindrar diskussionen kring problemet. Den största utmaningen i debatten är att man inte riktigt vet vad en tvåspråkig skola är. I nuläget baserar sig debatten helt på människornas egna känslor, erfarenheter och ideologier. En rädsla bland finlandssvenskar är att tvåspråkiga skolor skulle ersätta svenskspråkiga skolor på vissa orter. Om man skulle ha en riktig proposition om hur en tvåspråkig skola skulle fungera och se ut kunde diskussionen se annorlunda ut eftersom människor kunde argumentera utifrån fakta istället för enbart egen känsla. Man borde också

definiera klara syften för tvåspråkiga skolor, alltså vad målet är med en sådan undervisningsform. En av de analyserade diskurserna är *språkklimat* som kan ses som en faktor som förhindrar diskussionen kring tvåspråkiga skolor. Som en skribent anger är språkklimatet på något sätt menlig för det svenska språket i Finland. Det är möjligt att rädslan kring tvåspråkiga skolor baserar sig på språkklimatet och inte så mycket på fakta och studier om tvåspråkig undervisning. *Språkpolitiken* i den negativa aspekten kan också anses förhindra eller bromsa diskussionen på grund av de tidigare språkpolitiska val som har påverkat svenskan negativt.

Det tredje steget i analysen är att fundera på vem eller vad som drar nytta av problemets existens i den sociala omgivningen. Diskurserna *språkpolitik*, *språkklimat* och *tvåspråkigt samhälle* anknuter tydligt till det här tredje steget. Det finns personer som anser att det inte är något problem att det inte finns tvåspråkiga skolor i Finland. För de personerna är saknaden av tvåspråkiga skolor en positiv sak. Vidare finns det människor i Finland som säkert gärna skulle vilja se att svenskans betydelse skulle förminska ännu mer i vårt samhälle. Diskussionen om "tvångssvenskan", alltså den obligatoriska undervisningen i svenskan, kommer fram med jämna mellanrum. Om det fanns tvåspråkiga skolor skulle det finnas en möjlighet att flera personer skulle tala svenska. Då skulle svenskans roll kunna bli större i samhället. För dem som vill driva "ett språk – en nation"-ideologin är det kanske inte den mest frestande tanken. Det handlar också mycket om makt. Om det finns mera svensktalande personer är det mer trovärdigt att kräva ordentlig service på svenska inom flera branscher.

Den sista fasen i Faircloughs analysmodell är att identifiera möjliga lösningar till problemet. Den första möjliga lösningen skulle kunna vara att officiellt definiera "tvåspråkig skola" i en finsk kontext. Några skribenter hade förslag/krav gällande skolan. Det föreslås till exempel att man borde ha strikt elevurval till klasser i tvåvägsspråkbad. Vidare borde man ta hand om att andelen elever fördelas jämnt så att de svenskspråkiga inte assimileras till finska. Finlandssvenskar har också ansvaret att acceptera att elever från finskspråkiga hem också kan bli accepterade som tvåspråkiga och att det inte enbart är en egenskap hos de svensk- eller tvåspråkiga familjer. Som Roys & Galievs (2011) resultat visar spelar individens egen och de andras uppfattning om ens tvåspråkighet en stor roll i att en person identifierar sig som tvåspråkig (se även Skutnabb-Kangas 1981).

Jag anser att den sociala förändringen som skulle ske med tvåspråkiga skolor hänger starkt ihop med Bourdieus (se t.ex. 1984) idéer om fälten. Om man betraktar *det svenska rummet* som ett fält kan man se tvåspråkiga skolor som en port intill det och därför kan man anse debatten kring tvåspråkiga skolor som ett maktspel om svenskans roll i Finland. De som är emot tvåspråkiga skolor vill stänga rummet från finskspråkiga aktörer som möjligen har olika habitus än de svenskspråkiga. Dessa nya aktörer, om de har mera kapital än finlandssvenskar, kunde förändra fältets dynamik och regler som i sin tur kunde påverka språket negativt. Eftersom de finskspråkiga utgör en majoritet är rädslan inte helt

omotiverad. Språk, kultur och identitet är det som skiljer finlandssvenskar från finnar² och därför skiljer det svenska rummet från de finska motparterna.

En del av skribenterna talar mycket om hur man borde förminska fördomar och öka kännedom mellan de språkliga grupperna vilket skulle kräva ett mer öppet fält som är tillgängligt för finsk- och svenskspråkiga personer. Skribenterna anser att genom en närmare relation med den andra språkgruppen kunde man öka antalet svensktalande och möjligen utvidga svenskan till olika fält utanför den svenskspråkiga gemenskapen. De skribenter som förhåller sig positivt till tvåspråkiga skolor tycks vara mera optimistiska gällande finskspråkigas intresse att lära sig svenska och litar på att det räcker till för att skolformen ska kunna göras hållbar.

5 Diskussion

Syftet med den här undersökningen har varit att utreda vilka diskurser som förekommer i *Hufvudstadsbladets* och *Åbo Underrättelsers* insändartexter i relation till tvåspråkiga skolor. Mina forskningsfrågor har varit:

1. Vilka diskurser förekommer i *Hufvudstadsbladets* och *Åbo Underrättelsers* insändartexter i relation till tvåspråkiga skolor?
2. Vilka argument använder skribenterna för eller emot tvåspråkiga skolor?
3. Vilka maktstrukturer manifesteras i diskurserna?
4. Vilken social förändring kan den möjliga implementeringen av tvåspråkiga skolor anses leda till?

Jag har kunnat hitta fem olika diskurser som klart debatteras i insändartexterna: *språkkunskap*, *kontakt*, *språkpolitik*, *tvåspråkigt samhälle* och *språkklimat*. Jag har också kunnat identifiera de vanligaste för- och motargument och kunnat diskutera några maktstrukturer i diskurserna. Jag har sammanfattat resultaten i kapitel 4. Jag har också beskrivit några möjliga sociala förändringar som implementeringen av tvåspråkiga skolor eventuellt skulle leda till.

Jag anser att kritisk diskursanalys har varit en lämplig metod för min undersökning. Det har varit viktigt för mig att ha en annorlunda metod och material än Boyd & Palviainen (2015) och Slotte-Lüttge m.fl. (2013) för att undvika att repetera de studier som de har utfört. CDA som metod är likväl något problematisk på grund av att den inte är helt objektiv utan analysen bygger på forskarens subjektiva tolkningar av materialet. Men som tidigare nämnt är objektivitet inte heller CDA:s ändamål utan man borde sträva efter att identifiera olika maktstrukturer och jag anser att jag har lyckats med det.

² Finne = en finsk person som talar finska som modersmål

Jag anser att mitt material har varit mycket lämpligt för en kritisk diskursanalys och tillräckligt omfattande att dra några slutsatser. Som material är insändartexter dock lite problematiska eftersom de förmedlar enskilda individernas idéer som ofta innebär mycket starka åsikter antingen för eller emot. Eftersom det är tidskrävande att skriva insändartexter måste man vara passionerad av ämnet för att man ids börja skriva. Det är alltså vissa typer av personer som skriver insändartexter och därför representerar mina resultat inte hela befolkningens åsikter. Insändartexter passar ändå en sådan här undersökning eftersom människornas ideologier kommer fram tydligt. Insändartexter är korta och därför tar skribenterna ofta fram bara de mest väsentliga argumenten. Ett pålitligare och mer representativt sätt att mäta den finlandssvenska befolkningens åsikter skulle vara att utföra en enkätundersökning som också skulle innehålla frågor om personernas värderingar gällande språkinläring. Det skulle också vara intressant att jämföra åsikter av finskspråkiga och svenskspråkiga personer i den här debatten och ta reda på om finskspråkiga personer värderar tvåspråkig utbildning på ett annat sätt än minoriteten. Det skulle också möjliggöra en mer djupgående analys av maktstrukturerna eftersom man skulle ha ett mer omfattande material.

Tvåspråkighet och tvåspråkiga skolor är fascinerande forskningsämnen. Det är viktigt att undersöka dessa teman eftersom Finland är ett tvåspråkigt land där man har två nationalspråk och det finns personer som använder dessa språk dagligen. Tvåspråkighet kommer också att vara ett allt vanligare fenomen i framtiden, inte endast med språkparet finska-svenska, utan också på grund av invandring. Vi kommer att behöva tvåspråkiga lösningar för invandrarbarn som har flyttat till Finland till exempel på grund av krig, och finsk-svenska skolor skulle möjligen kunna vara en lämplig startpunkt för en sådan utveckling.

I Svenskfinland fortsätter diskussionen kring tvåspråkiga skolor. Utgående från min analys förefaller det vara så att alla har samma ändamål i debatten: välmående och livskraftig svenska i Finland. Personerna har dock mycket olika åsikter om hur det här ändamålet uppnås.

Referenser

Primärmaterial

- Eklund, Sture-Christian 03.08.2016: Allt skäl att undvika tvåspråkighet. *Hufvudstadsbladet*. (08.11.2017) <<https://www.hbl.fi/artikel/allt-skal-att-undvika-tvasprakighet/>>
- Grimm, Karl Mikael 07.03.2017: Helsingfors behöver tvåspråkiga skolor *Hufvudstadsbladet*. (08.11.2017) <<https://www.hbl.fi/artikel/helsingfors-behoover-tvasprakiga-skolor/>>
- Holmlund, Christer 21.02.2017. Tvåspråkiga skolor får inte hota svenskan. *Åbo Underrättelser*. (09.11.2017)

<<http://gamla.abounderrattelser.fi/news/2017/02/insandare-tvasprakiga-skolor-far-inte-hota-svenskan.html>>

Högnäs, Viking 17.02.2016: Skandinavisk skola behövs, inte en tvåspråkig. *Hufvudstadsbladet*. (08.11.2017) <<https://www.hbl.fi/artikel/skandinavisk-skola-behovs-inte-en-tvasprakig/>>

Lindroos, Jasmina 14.10.2017: Samarbete mellan tvåspråkiga skolor – till skada eller till nytta? *Åbo Underrättelser*. (09.11.2017)

<<http://www.abounderrattelser.fi/news/2017/10/insandare-samarbete-mellan-tvasprakiga-skolor-till-skada-eller-till-nytta.html>>

Puskala, Ida 25.10.2016: Tvåspråkiga skolor skulle minska fördomarna. *Hufvudstadsbladet*. (08.11.2017) <<https://www.hbl.fi/artikel/tvasprakiga-skolor-skulle-minska-fordomarna/>>

Vörlund-Wallenius, Terhi 10.03.2017: Tvåspråkiga skola. *Åbo Underrättelser*. (09.11.2017) <<http://gamla.abounderrattelser.fi/news/2017/03/insandare-tvasprakig-skola.html>>

Sekundärlitteratur

Baker, Paul & Ellece, Siboline 2011: *Key terms in Discourse Analysis*. New York: Continuum.

Bloomfield, Leonard 1933: *Language*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Bourdieu, Pierre F. 1977: *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre F. 1984: *A Social Critique of the Judgement of Taste*. Översättning: R. Nice. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre F. 1986: The forms of capital. I: John G. Richardson (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. S. 241–258.

Boyd, Sally & Palviainen, Åsa 2015: Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate About Bilingual Schools in Finland. I: Halonen, Mia; Ihalainen, Pasi & Saarinen, Taina (red.) *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol: Multilingual Matters. S. 57–89.

Dorner, Lisa M. 2011: Contested Communities in a Debate over Dual-language Education: The Import of Public Values on Public Policies. *Educational Policy*, 25(4). S. 577–613.

Einarsson, Jan 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Fairclough, Norman 2013: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Taylor & Francis. Tillgänglig: <<https://ebookcentral-proquest-com.ezp.sub.su.se/lib/sub/detail.action?docID=1397484>>

Fairclough, Norman [1989] 2015: *Language and Power*. (3 uppl.) London: Routledge.

Fairclough, Norman & Wodak, Ruth 1997: Critical Discourse Analysis. I: Teun A. van Dijk (red.) *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction: Discourse as social interaction*. London: Sage Publications.

Finnilä, Heidi 16.05.2013. Taxell om sin paradox. *Svenska Yle*. (05.01.2018)

<<https://svenska.yle.fi/artikel/2013/05/16/taxell-om-sin-paradox>>

- Finnilä, Heidi 18.02.2016. Fritjof Sahlström: Det är klart och entydigt att tvåspråkighet är bra för människor. *Svenska Yle*. (04.02.2018)
<<https://svenska.yle.fi/artikel/2016/02/18/fritjof-sahlstrom-det-ar-klart-och-entydigt-att-tvasprakighet-ar-bra-manniskor>>
- Fitzgerald, Jennifer 2011: Public Opinion on Bilingual Education in Colorado and Massachusetts. *The Social Science Journal* 48(2). S. 371–396.
- Foucault, Michel 1972: *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Ginman, Susanna 25.02.2017: Paradoxal tvåspråkighet. *Hufvudstadsbladet*. (25.11.2017).
<<https://www.hbl.fi/artikel/paradoxal-tvasprakighet/>>
- Hruska, Barbara 2006: The Construction of Bilingualism in an American Context: Three Levels of Analysis. *Etnography and Education*, 1(3). S. 345–364.
- Hult, Francis M. & Pietikäinen, Sari 2014: Shaping Discourses of Multilingualism Through a Language Ideological Debate. The Case of Swedish in Finland. *Journal of Language and Politics* 13(1). S. 1–20.
- Juurakko-Paavola, Taina 2009: Students' Proficiency in Swedish and Their Motivation to Study Swedish at the Finnish Universities of Applied Sciences. I: Kantelinen, Ritva & Pollari, Pirkko (red.) *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. S. 203–222.
- Jørgensen, Marianne, W. & Phillips, Louise 2000: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kingelin-Orrenmaa, Zea 2018: Tammerfors som svensk språkö – en etnografisk studie av svenska rum i det inre av Finland. Tammerfors Universitet: föreläsning i POHA15 Introduktion till Nordistiken 29.01.2018.
- Leskinen, Hannele & Soronen, Hannu 2006: *Sosiaaliset distinktiot. Bourdieun makuteoria*. (29.4.2018)
<http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/s2006/teoriat/esitykset/Raportti_Leskinen_Soronen_141106.pdf>
- Lu, Jia & Catalano, Theresa 2015: Let Them Learn English: Reader Response to Media Discourse about Dual Language Education. *International Journal of Language Studies* 9(2). S. 1–26.
- Macnamara, John 1969: How can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? I: Kelly, Louis G. (red.) *Description and measurement of bilingualism. An international seminar, University of Moncton*. Toronto: University of Toronto Press.
- Roy, Sylvie & Galviev, Albert 2011: Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review* 67(3). S. 351–376.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Slotte-Lüttge, Anna; From, Tuuli & Sahlström, Fritjof 2013: Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland*. Helsingfors: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. S. 221–244.
- Statistikcentralen 2016: *Befolkningsstruktur*. (14.02.2018)
<https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html>
- Studentexamensnämnden 2018: Anmälning till olika prov. (05.04.2018)

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2018A2009T2010.pdf>

Sundman, Marketta 1999: *Barnet skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki University Press.

Sundman, Marketta 2013a: Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland*. Helsingfors: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Sundman, Marketta 2013b: *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma-studie 4/2013. Tankesmedjan Magma. Tillgänglig:

<http://magma.fi/images/stories/reports/ms1304_webb.pdf>

Suomen kasvatustieteellinen seura (FERA) 2013. Kaksikielinen koulu – luksusta suomenkielisille vai harmia suomenruotsalaisille? Tiedote 29.01.2013. (30.01.2018.) <<https://ktl.jyu.fi/tiedotteet/tiedotteet-2013/kaksikielinen-koulu-2013-luksusta-suomenkielisille-vai-harmia-suomenruotsalaisille>>

Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen Heidi 2013: *Tvåspråkig skola – ett tvåspråkigt Finland*. Helsingfors: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Thomson, Patricia 2014: Field. I: Grenfell, Michael (ed.) *Pierre Bourdieu*. Durham: Acumen. S. 65–80.

Turun Sanomat 07.10.2013. *Suomi valtaa ruotsinkielisiä kouluja*. (10.04.2018)

<<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/543933/Suomi+valtaa+ruotsinkielisia+kouluja>>

Utbildningsstyrelsen 2016: Två- och flerspråkigheten i den finlandssvenska skolan. (21.02.2018)

<http://www.edu.fi/planera/forskoleundervisning/om_barns_sprak/tvasprakighet/tva_-_och_flersprakigheten_i_finlandssvenska_skolan>

Valdez, Verónica E.; Delavan, Garret & Freire, Juan A. 2016: The Marketing of Dual Language Education Policy in Utah Print Media. *Education Policy* 30(6). S. 849–883.

Weinreich, Uriel 1953. *Languages in contact*. Haag: Mouton.

Finlandssvensk modersmålsundervisning, tvåspråkig eller inte?

En jämförande undersökning av modersmålsundervisningen i två svenska skolor belägna i olika språkomgivningar i Finland

Sara Kerke

1 Inledning

För tvåspråkiga elever som ännu håller på att utveckla sin språkliga kompetens är det inte självklart att de två språken hålls i balans och att båda språken är lika lätta för barnet att behärska. På språköar, där omgivningen och samhället fungerar på ett majoritetsspråk, och bildningsspråket är ett minoritetsspråk, kan det vara svårt att hålla de två språken isär. Som *språkö* i Finland anses en liten svenskspråkig gemenskap i en helt finskspråkig stad, där det även är möjligt att gå i skola på svenska (Henricson 2005). Modersmålsundervisningen i svenska följer läroplanens riktlinjer, men ibland är måste lärarna närma sig eleverna på sitt eget sätt för att uppnå det bästa möjliga inlärningsresultatet hos dem. Den nya läroplanen ger dock spelrum och till och med uppmuntrar till användning av flera språk i modersmålsundervisningen, närmare sagt av alla de språk som eleverna använder i sin vardag. Läroplanen ger även riktlinjer för att lärarna borde uppmuntra eleverna till ett så mångsidigt språkbruk som möjligt, i stället för att bara koncentrera undervisningen på ett enda språk, som är elevernas modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2014:287.)

Jag har själv gått hela grundskolan och gymnasiet i en svenskspråkig skola på en språkö och kommer ihåg att finska språket hade en stadig plats i min och alla mina skolkamraters vardag. De lärare som inte själva behärskade finska kunde ha problem med att bemöta eleverna eftersom dessa ibland var tvungna att välja finska ord här och där på grund av tvåspråkighet och språklig obalans. Senare har jag arbetat som vikarierande lärare i en svenskspråkig skola på en språkö och kan än idag bekräfta, möjligen även starkare, att det finska språket integrerar sig i modersmålsundervisningen på språköar. I den här studien tar jag reda på vilken roll finska språket spelar i den svenska modersmålsundervisningen, och hur lärarna förhåller sig till undervisningens tvåspråkighet.

Undersökningen är viktig eftersom resultatet ger empirisk information om tvåspråkighet i modersmålsundervisningen, om lärarna i modersmålet anser att tvåspråkighet är något som främjar inläringen och underlättar undervisningen eller inte. Undersökningens resultaten diskuteras i ljuset av Utbildningsstyrelsens (US) riktlinjer för modersmålsundervisningen i årskurs 7–9 och med det som US skriver om en flerspråkig modersmålsundervisning och dess implementering i undervisningen. Denna undersökning kan ge upphov till en vidare, mera djupgående undersökning om tvåspråkiga elevers modersmålsinläring och till en diskussion kring det om undervisningen i modersmålet för tvåspråkiga elever borde vidareutvecklas.

1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att ta reda på om och i så fall till vilken grad lärare i svenskspråkiga skolor använder sig av det finska språket i undervisningen i modersmålet svenska, och om de anser att användningen av landets majoritetsspråk har en främjande inverkan på elevernas språkkompetens beroende på var skolan är belägen. Jag jämför även undersökningens resultatet med läroplanens riktlinjer för modersmålsundervisningen. Jag jämför modersmålsundervisningen i en svenskspråkig skola på en språkö (härefter språköskolan) med en skola i en stad där majoritetsspråket är svenska (härefter skolan i Svenskfinland). Genom att göra detta undersöker jag om det förekommer stora skillnader i modersmålsundervisningen beroende på var i Finland och i en hurdan språkmiljö skolan är belägen. Undersökningen baserar sig på lärarnas egna erfarenheter, observationer och uppfattningar. Om läraren anser att det finska språket utgör en del av modersmålsundervisningen, tar jag reda på om finskans närvaro i undervisningen enligt lärarna är en stärkande eller bristande faktor av tvåspråkiga elevers språkliga kompetens.

Undersökningen styrs av följande forskningsfrågor:

1. Använder lärarna finska i sin svenska modersmålsundervisning och i så fall hur och till vilken grad?
2. Är det möjligt att entydigt och konsekvent följa läroplanens riktlinjer gällande flerspråkighet i modersmålsundervisningen?
3. Anser lärarna att tvåspråkig modersmålsundervisning främjar elevens språkkompetens och i så fall hur?

Hypotesen som styr min undersökning lyder enligt följande: Det finns skillnader i modersmålsundervisningen beroende på var i det svensktalande Finland skolan ligger, eftersom omgivningen till viss mån styr elevens språkkompetens och på grund av detta är modersmålslärare tvungna att anpassa sig till flerspråkigheten på språköar.

1.2 Material

Som egentligt material i denna undersökning använder jag intervjusvar givna av fyra modersmålslärare i två olika städer. Frågorna är desamma för alla fyra informanter (se bilaga 1), det vill säga två modersmålslärare från de båda undersökta skolorna. Alla fyra lärare kommer själva från olika språkbakgrunder, antingen från enspråkigt svenskt hem eller tvåspråkigt hem men ingen av lärarna har en enbart finsk språkbakgrund. Informanterna har inte förberett svaren till frågorna i förväg eftersom jag önskar att svaren inte är speciellt konstruerade eller att frågorna är för utförligt granskade, tolkade och analyserade av informanterna. Intervjun innehåller frågor som lärarna svarar på ur sin egen synvinkel, det vill säga grunden för min empiri baserar sig på lärarnas erfarenheter om tvåspråkighet i

modersmålsundervisningen och på hur de går till väga i sin egen undervisning gällande detta tema.

Beskrivning av informanterna:

Informant 1 (I1): Enbart svenskspråkig bakgrund, arbetat som modersmåls lärare sedan år 2013. Undervisar på högstadiet och i gymnasiet.

Informant 2 (I2): Enbart svenskspråkig bakgrund, nu för tiden tvåspråkig (vuxenålder), arbetat som modersmåls lärare sedan år 2004, jobbat i en svensk skola på en språkö före den nuvarande skolan. Undervisar på högstadiet och i gymnasiet.

Informant 3 (I3): Enbart svenskspråkig bakgrund, nu för tiden tvåspråkig (vuxenålder), arbetat som modersmåls lärare sedan år 1990. Undervisar på högstadiet och i gymnasiet i en svensk skola på en språkö.

Informant 4 (I4): Enbart svenskspråkig familj, blivit tvåspråkig i barndomen på grund av flytt från svenskspråkig stad till tvåspråkig, arbetat som modersmåls lärare sedan början av 1980-talet. Undervisar på högstadiet och i gymnasiet i en svensk skola på en språkö.

Intervjun är indelad i två delar. Den första delen omfattar frågor om eleverna, undervisningen och språken i allmänhet, och den andra delen utgörs av tre utdrag ur *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (US 2014). Alla intervjufrågor är öppna frågor, eftersom jag önskar att lärarna diskuterar kring frågorna fritt och speglar sin egen undervisning via frågorna. Den andra delen, som utgörs av läroplanens riktlinjer, har jag med i intervjun eftersom jag jämför lärarnas intervju svar med läroplanens riktlinjer. Jag önskar att lärarna diskuterar sin egen undervisning jämfört med riktlinjerna och ger en definition på hur de tolkar riktlinjerna. Även diskussionen kring utdragen är öppen, jag har alltså inte några frågor gällande utdragen, utan ber lärarna att fritt diskutera kring varje utdrag.

Eftersom det andra temat i avhandlingen är att betrakta modersmålsundervisningens riktlinjer i läroplanen, använder jag Utbildningsstyrelsens *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* som utgångspunkt för vad som förväntas av modersmålsundervisningen i årskurs 7–9. Ur läroplanen betraktar jag endast kapitlet för modersmålsundervisningen (s. 287–295) och även närmare de övriga riktlinjerna (s. 287–289). För att även ge en sociolingvistisk synvinkel på tvåspråkighet fungerar Jan Einarssons *Språksociologi* (2004) som stödande teoretiskt material.

Som ytterligare bakgrundsmaterial om tvåspråkighet i både skol- och vardagskontexten använder jag Una Cunninghams bok *Grownig up with two languages – A practical guide for the bilingual family* (2011), som innehåller information om hur ett barn utvecklar sig i en tvåspråkig miljö. Delar ur Heidi Grönstrands och Kristiina Malmios essäsamling *Både och, sekä että – Om flerspråkighet Monikielisyydestä* (2011) använder jag också som bakgrund. Boken innehåller genuina erfarenheter av tvåspråkiga individer runt om i världen. *Tavoitteena Kaksikielisyys* (1989) av Leonore Arnberg (översättning: Outi Peck) utvidgar

teorin gällande barnets tvåspråkiga språkutveckling och språkkompetens samt ackommodation, det vill säga anpassning, i en tvåspråkig vardag.

1.3 Metod

I denna artikel, som baserar sig på min kandidatavhandling, redogör jag för en intervjuundersökning med fyra lärare som informanter. Jag intervjuar informanterna skilt och jämför deras svar med varandra för att hitta likheter och olikheter som sedan kunde bilda svar på mina forskningsfrågor. Alla informanter har svarat på frågorna vid skilda intervjutillfällen, fastän jag har intervjuat två lärare från båda skolorna. Alla fyra intervjuer har samma utgångspunkt, och svaren behandlas på samma sätt och med samma utgångspunkt. Efter att intervjuerna är utförda granskar jag svaren och transkriberar endast väsentliga och tydliga skillnader och likheter mellan svaren. Hela intervjun transkriberas alltså inte, utan bara de delar som jag anser viktiga och värdefulla för min undersökning och som står inom ramen för mina undersökningsfrågor och min hypotes. Jag vill alltså hålla mig till en så noggrann analys som möjligt för att nå reliabla svar på mina undersökningsfrågor (Tuomi & Sarajärvi 2009:92)

Efter att intervjuerna, transkriberingen och understrykningen av den relevanta informationen är gjorda, granskar jag punkterna ur forskningsfrågornas synvinkel. Jag reder ut om det finns likheter eller skillnader i lärarnas svar och kategoriserar svaren enligt dessa likheter och skillnader. Vid slutna intervjufrågor, som kan svaras på med ”ja” eller ”nej”, kategoriserar jag lärarnas svar i positiva och negativa svar och tar reda på om det finns någon gemensam orsak till varför läraren svarar antingen positivt eller negativt, det vill säga om till exempel lärarna som undervisar i samma språkomgivning svarar liknande på någon fråga. De öppna frågorna, som får ett lite längre svar, kategoriserar jag utifrån de teman som kan identifieras i svaren och som handlar om lärarens egen undervisning. När kategoriseringen är gjord, vill jag ta reda på om svaren jag fått är likadana mellan lärarna i båda skolorna, eller om det förekommer skillnader inom en och samma skola. Ifall det inte förekommer några stora skillnader mellan svaren givna av lärarna i samma skola, men det finns skillnader mellan skolorna, har jag nått ett resultat som stöder min hypotes gällande skillnader i undervisningen beroende på i vilket språkligt läge en finlandssvensk skola ligger.

Även om utgångspunkten är att nå trovärdig information om undervisningen i de valda skolorna, är det alltid viktigt att diskutera för- och nackdelar med intervjusvar som material för en undersökning. I kvalitativa undersökningar är det viktigt att granska sitt material kritiskt, eftersom det inte är frågan om någon teoretisk ram, utan informanterna svarar på frågorna ur sin egen synvinkel och utgående från sina egna erfarenheter. Därför bör materialgranskaren komma ihåg att granska svaren utgående från att informanterna som intervjuas är jäviga och svarar utgående från sin egen erfarenhet (Tuomi & Sarajärvi 2009:135). Jag anser att det i min undersökning är ytterst viktigt hur jag förhåller mig till intervjusvaren, speciellt i den andra delen av intervjun som betraktar läroplanens riktlinjer för undervisningen. Alla lärare som intervjuas känner till riktlinjerna i läroplanen och

förväntas följa dem till en så stor grad som möjligt. Därför kan det vara svårt för dem att svara trovärdigt om de själva anser att de inte följt riktlinjerna. Här kan det alltså vara möjligt att läraren diskuterar kring läroplanen på ett sådant sätt som hen förväntas och inte som hen själv anser sin undervisning vara.

1.4 Tidigare forskning

Tvåspråkighet har över lag undersökts i stor utsträckning och en del av undersökningarna har även utförts ur en tvåspråkig finsk–svensk synvinkel. Många av undersökningarna har fokuserat i synnerhet på tvåspråkiga barns språkutveckling och olika metoder av tvåspråkig uppfostran. Una Cunningham beskriver till exempel i sin bok *Growing up with two Languages – A practical guide for the bilingual family* (2011) sina undersökningar kring flerspråkiga barns språkutveckling och i synnerhet hur ett barn uppfostras tvåspråkigt. Cunningham diskuterar kort även lärarens och skolans roll i ett barns språkuppfostern, men detta utgör inte huvudtemat i boken. Därför korrelerar dock egentligen Cunninghams undersökningar inte med min undersökning eftersom det i min undersökning i synnerhet är frågan om modersmålsundervisningen i en tvåspråkig miljö där språkökontexten utgör en part av jämförelsen.

Viking Brunell har i sin undersökning *Dialekt, tvåspråkighet och modersmålsundervisning i den finlandssvenska grundskolan* (1983) kommit närmast det tema som jag undersöker, och diskuterar även lärarnas synvinklar på de tvåspråkiga elevernas modersmålsinläring (Brunell, 1983:35). Brunell har kommit fram till att skillnaden i antalet tvåspråkiga elever mellan finlandssvenska orter och språköar är relativt stor, men man måste ta hänsyn till att undersökningen är gjord på 1980-talet och situationen har ändrat sedan dess. En minoritet av eleverna i det egentliga Svenskfinland är enspråkigt svensktalande medan en så hög procent som 70 % av eleverna på språköar är tvåspråkiga. Brunell använder sig i sin undersökning av frågor och påståenden som han ställer till både lärare och elever. Ett påstående som är värt att nämna här är ”Man kan tillåta att eleverna använder enstaka finska ord till exempel när de svarar på frågor i klassen.” Om detta påstående har lärarna i Brunells undersökning delade uppfattningar och ingen entydig åsikt uppkommer enligt Brunell (1983:36). Lärarinformanterna i studien anger att det finns stora skillnader i elevernas språkkompetens då det gäller essäskrivande. Det finns både duktiga elever men även elever som har tydliga svårigheter med skrivandet. Det som Brunell har kommit fram till är att ju högre upp i skolstadierna eleverna går anser lärarna att desto större svårigheter i skrivandet på det egna modersmålet har i synnerhet de tvåspråkiga eleverna. (Brunell 1983:38–39.)

I sin artikel ”*Ingen pratar svenska här*” – om svenskan på språköarna (2005) som baserar sig på Sofie Henricsons avhandling pro gradu, skriver Henricson att på språköen Tammerfors har 0,5 % av invånarna svenska som modersmål jämfört med till exempel Helsingfors där andelen svenskspråkiga är 6,2 %. Henricson har undersökt hur ungdomar i svenska gymnasier på språköar använder sina flerspråkiga resurser i gruppsamtal. Hennes avsikt har

varit att få svar på ett flertal frågor gällande ungdomarnas språkbruk och hur de förhåller sig till svenskan och sitt modersmål, som Henricson beskriver att för största delen är finska, för 5% svenska men 25% av de undersökta föll ändå inom ramen för tvåspråkiga. Två frågor som väckte mitt intresse och som gör Henricsons studie värd att ta upp, lyder enligt följande: ”I vilken utsträckning använder unga svenskspråkiga på språköarna sitt modersmål? Är svenskan alls deras modersmål?”. Dessa frågor ligger relativt nära det tema som jag har i min studie. Det som kommer fram i Henricsons avhandling är att de flesta elever som går i svenska skolor på språköar anser sig ha finskan som sitt dominerande språk (Henricson 2005), en poäng som även jag tar i beaktande i min undersökning.

Zea Kingelin-Orrenmaa undersöker i sin bilaudaturuppsats *Tammefors som svensk språkö i Finland – En etnografisk studie av Svenska samskolan i Tammerfors* (2010) språkön Tammerfors och språket i Svenska samskolan i Tammerfors. Kingelin-Orrenmaa undersöker vilka språk som är närvarande i skolan, både när det gäller elever, lärare och övrig personal som använder språken. De språk som betraktas är finska och svenska eftersom Tammerfors är ett svenskt rum i en finsk omgivning. Slutsatsen i Kingelin-Orrenmaas studie är att även om skolan är svenskspråkig är det finska språket närvarande i skolans vardag. Hon påpekar även att lärare uttrycker sin oro över elevernas språkanvändning och i synnerhet kompetensen av det svenska språket eftersom finskan dominerar i elevernas språkliga vardag. Lärarna anser att de behöver arbeta ytterst hårt med elevernas språkbruk eftersom kunskaperna i svenska är betydligt svagare än i finska. Detta resulterar i att språkinläringen ofta sker på bekostnad av annan inläring. (Kingelin-Orrenmaa 2010:42.)

2 Språket på språköar

Utöver det egentliga Svenskfinland, som enligt Henricson (2013:5,12) beskrivs som finlandssvenska regioner belägna vid kustområdet, är en minoritet av de svenskspråkiga bosatta på så kallade språköar, till vilka i huvudsak räknas städerna Tammerfors, Björneborg, Uleåborg, och Kotka. Av dessa städer beräknas Tammerfors vara den största på basis av antalet svensktalande (Kingelin-Orrenmaa 2010:6). Som språkö i Finland betraktas en stad där majoritetsspråket är finska, men där en minoritet av invånarna talar svenska som sitt modersmål och där det finns mindre svenskspråkiga gemenskaper (Henricson 2013:5). Språket styr inte enbart språkstatuset i en stad, utan i en språkstad bör det även finnas en grundskola som erbjuder undervisning på minoritetsspråket.

Elever som går i en svensk skola på en språkö kommer från ett flertal olika språkbakgrunder. I den skola som jag valt som den andra parten i min jämförelse går det elever som är tvåspråkiga med en finskspråkig förälder och en svenskspråkig förälder. Elever som kommer från en helt svenskspråkig bakgrund och familj är väldigt få och antalet elever som kommer från ett helt finskspråkigt hem har ökat under de senaste åren (informant 3). Det språk som språkoelever med tvåspråkig bakgrund talar, är en blandning av både finska och svenska. Ungdomarna kan byta språk mitt i en mening och det kommer tydligt fram att finskan har en stadig plats även i deras svenska språkbruk. Finskans inverkan på ungdomarnas

språkanvändning syns inte bara i det talade språket utan även som problem med den svenska grammatiken i skrift, problem som tydligt härstammar från att finskan är en stor del av ungdomarnas vardag, vilket även Henricson (2012 och 2013) har kommit fram till.

3 Modersmålsundervisningen i årskurserna 7–9 enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014

Enligt läroplanens riktlinjer för modersmålsundervisningen ska undervisningsmodellen tolkas som flerspråkig. Som det konstateras ovan uppmanar Utbildningsstyrelsen (härefter US) lärare i modersmålet att inkludera alla elevens språk, vare sig det är hans eget modersmål eller ett främmande språk, i undervisningen och lektionstillfällena. Som elevens alla språk anses inte bara de andra hemspråken, utan, ”även de som används på fritiden”. (US 2014:287.)

Den nya läroplanen förmedlar en känsla av att det i modersmålsundervisningen är frågan om mycket mera än bara elevens eget modersmål, i det här fallet svenskan, eftersom inkluderingen av flera språk, och även specifikt elevens alla språk understryks. Ytterligare är det i fallet för språköar möjligt att elevens registrerade modersmål inte är svenska, vilket betyder att hen i detta fall får undervisning i sitt bildningsspråk i stället för sitt modersmål. Läroplanen framhäver att modersmålsundervisningen har som mål att stärka elevens språkkunskaper, men specificerar inte att det med språkkunskap avses kunskaper i ett enda språk. Ett citat ur läroplanen under rubriken *Språkpedagogik och språkutveckling* definierar strävan till en flerspråkig undervisning och det ovanstående fenomenet på följande sätt: ”Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt” (US 2014:287).

Utöver att läroplanens riktlinjer för modersmålsundervisningen uppmuntrar till att undervisningen stödjer elevens alla språk, upprepas begreppet ”olika språk” ett flertal gånger (US 2014:287). Genom att begreppet används utan några definitioner kan de olika språken tolkas på flera sätt, det kan egentligen handla om vilka språk som helst utöver svenska. I och med att läroplanen innehåller sådana fritt tolkbara linjer för undervisningen, kan man påpeka att alla lärare kan tolka riktlinjerna på olika sätt beroende på vad de prioriterar i sin undervisning. Läroplanen lämnar relativt mycket odefinierat och detta kan resultera i att undervisningen inte är likadan på alla håll i Finland beroende på lärarnas olika tolkningar av läroplanen.

4 Tvåspråkighet och språkutveckling hos barn

Tvåspråkighet kan delas in i tre kategorier: samordnad tvåspråkighet, sammansatt tvåspråkighet och underordnad tvåspråkighet. *Samordnad tvåspråkighet* innebär att talaren håller de två språken helt isär och att hen har två totalt från varandra skilda enheter för ett ord eller föremål. Med enhet menar Einarsson (2004) den förståelse och det begrepp som

språkbrukaren har för ett föremål. *Sammanfatt tvåspråkighet* betyder att talaren har två olika uttryck för ett och samma föremål, alltså bara uttryckssätten skiljer sig från varandra, enheten är densamma. Underordnad tvåspråkighet betyder att talaren behärskar sina språk på två olika nivåer, det ena är starkare och det andra svagare. Talaren härleder uttrycket för en enhet via det starkare språket, till det svagare. (Einarsson 2004:95.)

I teorin kan man även tala om ett fjärde sätt att bruka två språk, då talas det om *balanserad tvåspråkighet*. *Balanserad tvåspråkighet* innebär att personen som är tvåspråkig använder sina båda språk lika väl och anser att de ligger på en lika hög kompetensnivå, det vill säga att språken ligger i balans gentemot varandra. Det är dock väldigt få språkbrukare som uppnår balanserad tvåspråkighet eftersom individens omgivning starkt påverkar hans språkbruk och i synnerhet vilket av språken som används mera. Det språk som en tvåspråkig språkbrukare väljer styrs av fenomen som konstant ändras. Arbetet, familjen, staden där individen bor och vänkretsen är några av de centrala fenomen som påverkar en tvåspråkig individs val av språkanvändning. (Einarsson 2004:96.)

Språkvalet och kompetensen kan förtydligas enligt följande exempel: Individen kommer från ett tvåspråkigt hem där ena föräldern talar svenska och den andra finska, och går ut skolan från lågstadiet till gymnasium på svenska. Då hen börjar studera flyttar hen till en finskspråkig stad och studerar på finska, vilket resulterar i att finskan blir det primära språket. Senare stiger individen in i arbetslivet och arbetar på en svenskspråkig arbetsplats, och så småningom tar svenskan över som förstaspråk och finskan används mera sällan. Med andra ord finns det bara få livssituationer där en tvåspråkig individ har möjlighet att använda sina två språk i lika stor utsträckning, vilket resulterar i att det ena språket alltid är starkare och det andra svagare. (Grönstrand & Malmio 2011:320.)

Den tvåspråkiga språkutvecklingen hos barn har undersökts i stor utsträckning. I flera undersökningar har man kommit fram till att för ett barn som vid tidig ålder lär sig två språk följer både nytta i språkbruket och brister i språkkompetens som följd av en simultan inlärning av två olika språk. Barn som är tvåspråkiga och har i sin utvecklingsålder använt två språk kan enligt undersökningar använda ett bristfälligt språk, både då det gäller det starkare och det svagare språket. Tvåspråkiga barn tenderar att använda sig av enkla meningsbyggnader och ett klumpigt språk och det förekommer även brister i både det aktiva och passiva ordförrådet. (Arnberg 1989:25–26.)

Det förekommer även ofta att tvåspråkiga barn blandar sina två språk då de kommunicerar. En del tvåspråkiga barn, och även vuxna, gör det om de vet att diskussionens andra part även är tvåspråkig. I sådana fall kan det vara möjligt att barnet blandar språken eftersom det då är lättare och snabbare för hen att kommunicera. Ju äldre ett barn blir desto mer medvetet blir hen om att hen är tvåspråkig och lär sig i och med det att hålla isär de två språken. Vid tidigare tillfällen, då barnet blandat språken utan att veta om lyssnaren är tvåspråkig eller inte, väljer hen vid äldre ålder att bara tala det ena språket då lyssnaren är enspråkig. Det tar dock en relativt lång tid för ett tvåspråkigt barn att behärska användningen av språken skilt och att förstå vad tvåspråkighet innebär, men språket utvecklas bäst om föräldrarna lär sig

att hålla sig till en person–ett språk-metoden (härefter: EPES-metoden). Denna så kallade EPES-metod innebär att de personer som lär barnet att tala två språk håller sig konsekvent vid ett språk, sitt eget, och alltid talar samma språk med barnet. (Cunningham 2011: 35, 40–41.)

5 Två- och flerspråkighet som stöd i undervisningen

Som Henricson (2012) påpekar använder tvåspråkiga individer ofta en blandning av de två språken när de kommunicerar med andra tvåspråkiga som talar samma språk. Att blanda språk är mycket vanligt för barn som är uppvuxna på språköar eftersom de dagligen kommer i kontakt med sina båda språk och utvecklar sin språkliga kompetens i samma takt i de båda språken. García och Seltzer (2015) har introducerat i ett symposium sin teori om *Translanguaging pedagogy*, vilket innebär att flera språk kunde tas med i språkundervisningen då det gäller två- och flerspråkiga barn. Denna form av språkundervisning låter barnet använda och bli förstått på sina båda språk och gör det möjligt för barnet att lära sig även nya språk och använda de egna språken som stöd för ny språkinläring. *Translanguaging* – eller transspråkande som det heter på svenska – som språkbeteende går inte direkt att jämföra med kodväxling¹ eftersom det inte är frågan om att byta från språk till språk, utan snarare om att använda språken över språkliga gränser, enligt García och Seltzer ”to go beyond the concept of code-switching” (García & Seltzer 2015:23).

Det som jag anser viktigt för min undersökning ur transspråkandets synvinkel är att García och Seltzer (2015) anser att idén med teorin är att man inte ska tyda en tvåspråkig elevs språkkunskaper och lingvistiska kunnighet i hans egna språk som ett hot för ny språkinläring. Det vill säga att man till så hög grad som möjligt borde se tvåspråkiga elevers tidigare kunskaper i deras starkare språk som ett stöd för användningen och inläringen av det svagare språket. I stället för att se tvåspråkiga elevers språkbruk och svagare kunskaper i det ena språket som ett resultat av en ständig användning av två språk på samma nivå (Arnberg, 1989:25–26) kunde det ha en positivare inverkan på elevens språkliga kompetens om språken kunde anses stöda varandra.

Även om *Translanguaging* inte kräver att läraren är tvåspråkig, kunde teorin berika modersmålsinläringen på språköar eftersom elever tenderar att använda sig av sina båda språk dagligen. I svenska skolor på språköar är lärarna ofta själva tvåspråkiga och då kunde de till och med smidigare använda flera språk i modersmålsundervisningen för att stöda elevens kompetens i det svagare språket, som i de svenska skolorna på språköar ofta är det svenska språket (Henricson, 2013). Hittills har nämligen *balanserad tvåspråkighet* ansetts som något som egentligen fungerar bara i teorin, men som i verkligheten är svårt att nå (Einarsson 2004). Bland annat Arnberg (1989) har ansett att tvåspråkighet till en viss grad har en bristande inverkan på någotdera av språkbrukarens språk, men *Translanguaging pedagogy* ändrar på det tänkesättet.

¹ Enligt Palmén (2014) att växla kod, det vill säga att helt växla eller byta mellan två olika språkvarieteter.

Anna Slotte-Lüttge och Liselott Forsman (2013) har kommit fram till ett sätt att närma sig språkinriktad inläring i sitt verk *Skolspråk och lärande*. Forskarna poängterar att det är en rikedom att kunna flera språk, men att speciellt elever i årskurs 7–9 som bor på orter där finskan fungerar som majoritetsspråk möter de största motgångarna i skolspråket. Denna åldersgrupp verkar ofta ha de mest bristande kunskaperna i svenskan trots att skolspråket är svenska. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013:12.) Slotte-Lüttge och Forsman menar, i enlighet med teorin om *Translanguaging pedagogy*, att för att främja och stöda en stark språkanvändning, vare sig det är frågan om flerspråkiga eller enspråkiga elever, går undervisningen ut på ett fungerande samarbete mellan lärare och elev. Om eleven har svårt med svenskan ska läraren gå tillväga genom att förklara vissa ord noggrannare och diskutera kring teman som verkar svåra för eleven. Idén om en språkinriktad inläring förklarar Slotte-Lüttge och Forsman (2013:23) i följande citat: ”Vi ska alltså stödja i stället för att enbart förenkla.”

6 Jämförande analys av intervjuerna

Jag börjar med att ta reda på hurdan språklig bakgrund lärarna själva kommer ifrån för att få veta om deras egen språkanvändning har någon inverkan på hur de undervisar i modersmålet. Även om alla informanter kommer från en enbart svenskspråkig bakgrund behärskar alla finska i alla fall till någon grad. I3 och I4 är nu för tiden helt och hållet tvåspråkiga och säger sig behärska finska ungefär lika väl som svenska. I1 har den mest begränsade kunskapen i finska, men hen förstår och kan tala finska. Hen säger att det inte är helt obemärkt att hen är finlandssvensk, då hen berättar om sina kunskaper i finskan (se ex. 1).

(1) [...] men man hör ju no på mej att ja e finlandssvensk [...] (I1)

Om elevernas språkliga bakgrund berättar I1 att det i skolan, där omgivningen är svenskspråkig, finns skilda klasser för elever som har lika starka kunskaper i finska som i svenska, så kallade MoFi -klasser, det vill säga klasser där finskundervisningen sker modersmålsinriktat. I den svenska skolan på språkön sker all finskundervisning modersmålsinriktat, och detta visar en tydlig skillnad mellan elevernas språkliga bakgrund i de undersökta skolorna. I1 och I2 bekräftar att största delen av eleverna i skolan är enspråkigt svenskspråkiga och resten är tvåspråkiga, men med svenska som betydligt starkare språk. I1 berättar att bara några enskilda elever i skolan har starkare kunskaper i finska än i svenska.

6.1 Språket i undervisningen

Informanterna i språköskolan (I3 och I4) berättar att elevernas språkkunskaper är en av de största faktorer som påverkar undervisningens innehåll. I4 bekräftar elevernas bristfälliga kunskaper i svenska genom att berätta att hen ofta ser på elevernas reaktioner till någon viss

uppgift att de inte förstår vad det är frågan om och därefter följer också frågor som ”är det här [finskt ord] på finska?”. Enligt Einarsson (2004:95) är dessa elevers tvåspråkighet samordnad, eftersom eleverna helt och hållet skiljer på sina två språk (se kapitel 5). Både I3 och I4 konstaterar att liknande frågor förekommer dagligen, nästan under varje lektion. I kontrast tycker informanterna I1 och I2 i skolan i Svenskfinland att elever behöver hjälp eller bekräftelse via finskan ungefär en gång per månad, alltså väldigt sällan. Tillfällen där elever behöver bekräftelse för något som följd av att hen inte förstår vad det talas om uppstår ofta i samband med en viss sorts uppgifter. Då säger I1 att det handlar om uppgifter med specifika uppgiftsramar eller anvisningar som ska tolkas av eleven själv. I2 instämmer med att det handlar om ”lässvaga” elever som i första hand har problem med det svenska språket. Enligt informant I2 har de elever som läser bara sällan ofta en synnerligen bristfällig och enkel vokabulär som ofta kommer fram i längre skrivuppgifter där eleven själv ska producera text.

I och med att eleverna i språkskolan relativt ofta byter till finskan då de inte förstår den svenska motsvarigheten bemöts I3 och I4 ständigt med finskan under lektionstid. På frågan hur lärarna går tillväga i sådana situationer (se bilaga 1, fråga 4) svarar I4 att hen så långt det går bemöter eleven på svenska och vill samarbeta med eleven genom att möjligen svara på frågan via en diskussion (se ex. 2). Svaret motsvarar det som Slotte-Lüttge och Forsman skriver i *Skolspråk och lärande* (2013) om att samarbeta med eleven för att främja språkkunskaper (se kapitel 5). Utgående från de svar som lärarna i språkskolan (I3 och I4) har gett, kan det konstateras att finskan egentligen är närvarande i modersmålsundervisningen i språkskolan. På följande fråga som handlar om lärarnas egen användning av finska språket under lektionerna (se bilaga 1, fråga 5) svarar både I3 och I4 att de inte känner sig tvingade att använda finska och att de inte heller brukar göra det. De använder svenska i alla situationer så långt som möjligt och de enda tillfällen som styr språkbytet är enligt I3 ordkunskap, men även där förklarar I3 orden via svenska synonymer så långt det är möjligt. Finskan är alltså trots sin dagliga närvaro aldrig ett primärt val av läraren vid undervisningstillfällen. Användningen av båda språken i undervisningen kan dock även anses ha en positiv inverkan på inlärningen, vilket bland annat Garcia och Seltzer (2016) har kommit fram till i sin teori (se kapitel 5).

- (2) [...] nog spinner jag vidare på det [elevens fråga på finska] sen att jag ger till exempel naturligtvis bekräftelse att jo, men sen försöker jag nog förklara på svenska ändå ytterligare att [...] (I4)

Största delen av alla informanters elever är tvåspråkiga, vilket betyder att de möjligtvis dagligen använder både finska och svenska, om inte i skolkontexten, så utanför skolan och på fritiden. Lärarna fäster speciell uppmärksamhet på de tvåspråkiga elevernas sätt att använda språket, eftersom sättet avviker från ett fullständigt rent sätt att tala svenska. När man jämför svaren på fråga 7 (se bilaga 1) mellan I2 och I4 kan man se att det förekommer en tydlig skillnad i elevernas språkkompetens beroende på vilken skola det är fråga om. Läraren i språkskolan (I4) påpekar att elever har starkare kunskaper i finska även om eleverna kan kallas tvåspråkiga. I skolan i Svenskfinland påverkar språkverkligheten utanför skolan elevens kunskaper i svenska positivt, eftersom de är i kontinuerlig kontakt med svenskan och kanske använder finskan mer sällan. (Se exempel 3 och 4.)

- (3) [...] oj! Alltså i språket så vet jag inte om jag alltså jag tycker inte att jag här upplever att det åtminstone att det skulle vara negativt. Att kan man ett språk så tycker jag nästan att det bara stöder det andra språket [...] dom tvåspråkiga som bor här är så fullständigt tvåspråkiga att dom har inte... dom har den här svenskan som språk som är relativt stark i och med att dom pratar svenska, dom hör svenska och dom lever i en svensk verklighet [...] (I2)
- (4) [...] att jag skulle nog säga att många av våra elever är nog ändå litet starkare i finskan, även om jag ändå kallar dem tvåspråkiga. Det märks då bland annat i användning av prepositioner, väldigt stor osäkerhet [...] (I4)

Fråga 8 (se bilaga 1) handlar om elevernas ordkunskaper. För att tydliggöra hur tvåspråkigheten hos I4:s elever syns i deras språkbruk, frågar jag om man hör finskans närvaro då det gäller att välja vilket svenskspråkigt ord som ska användas i något visst sammanhang. I4 svarar att eleverna ibland har svårt med ord och användningen av sitt ordförråd. Svårigheterna uppstår inte bara i situationer då eleven själv ber läraren om en översättning för något visst ord, men även då eleven fritt får producera text. Vid intervjun med I4 kommer det även fram att svårigheter med att skriva längre texter har att göra med att elevens tankegång fungerar på finska, och då är eleven tvungen att först översätta från finska till svenska för att kunna producera en längre text på svenska.

6.2 Lärarens stöd till tvåspråkighet i undervisningen

Syftet med fråga 9 (se bilaga 1) är ta reda på om lärarna stödjer tvåspråkighet eller flerspråkighet till exempel genom att erbjuda eleverna olika typer av övningar där de får använda sig av sina språkliga resurser mångsidigt. Informanternas svar på frågan skiljer sig tydligt åt beroende på var i Finland skolan de arbetar i är belägen. I1 i skolan i Svenskfinland ger undervisningen i kontrastiv grammatik som exempel på sitt sätt att inkludera flera språk i undervisningen. Hen konstaterar likväl att eleverna tycker att det är konstigt att finskan tas med i modersmålsundervisningen, eftersom finskan inte har en stadig plats i alla elevers vardag. På samma fråga svarar I2 att hen inte använder några undervisningsmedel eller uppgifter som tydligt skulle stöda tvåspråkighet eller inkludera finskan i undervisningen. Informanterna i skolan på språkön ger ett jämförelsevis annorlunda svar på frågan. I4 säger nämligen att hen använder sig av en arbetsbok i undervisningen som till och med innehåller rena översättningsuppgifter för eleverna. Översättningarna som görs från finska till svenska används för att stöda det tvåspråkiga språkbruket de flesta av språköskolans elever har. Även I3 bekräftar finskans närvaro (se ex. 5) när det gäller tvåspråkiga undervisningsmetoder. I3 säger att hen mest använder finskan som stöd i undervisningen då det handlar om begreppsinlärning och skillnader mellan betydelser hos olika begrepp i svenska och finska.

- (5) Jo, tvåspråkigheten syns. (I3)

Intervjun inkluderar en diskussion om tvåspråkiga elevers grammatik och om tvåspråkighetens synlighet i elevernas kunskaper i svensk grammatik. Som det framgår i I4:s svar ovan (se ex. 4) är svårigheter med prepositioner en tydlig markör för brister i kunskaper

i den svenska grammatiken. Bristerna beror på att hela det svenska språkbeteendet och tänkandet för många elever i skolan på språkön sker via finska till svenska. Detta problem och i synnerhet bristande kunskaper i grammatik på grund av tvåspråkighet diskuterar även Arnberg (se kapitel 5) i sitt verk om en tvåspråkig uppväxt. Även Henricson (2005) har kommit fram till att tvåspråkiga elever kan ha svaga grammatikkunskaper (se avdelning 1.4). I2 berättar, då hen reflekterar kring sin tid som modersmållärare i en språköskola innan hen började arbeta i staden med fler svenskspråkiga elever, att hen aldrig skulle ta sig till samma undervisningsmetoder i den nuvarande skolan som hen gjorde då hen arbetade i en språköskola (se ex. 6). Hen konstaterar även att hen under sin tid som lärare i språköskolan ständigt var tvungen att förklara olika begrepp och ord till eleverna via finskan, eftersom elevernas förstaspråk i de flesta fall var finska och allt tänkande och all språklig prestation gick via finskan till svenskan.

- (6) [...] men jag skulle till exempel aldrig komma mig för att undervisa i ordföljdsschema i [den nuvarande skolan] vilket jag gjorde på gymnasienivå i [språköskolan] att det är något som är så självklart här [...]. (I2)

Genom frågan som handlar om lärarens undervisande ur en tvåspråkig synvinkel (se bilaga 1, fråga 10) vill jag ta reda på om läraren själv anser att tvåspråkigheten borde utgöra en större del av hela undervisningen, eller om hen anser att undervisningen ska anpassas enligt elevernas behov och kunskaper. I1 nämner litteratur av finska författare som ett exempel på material hen skulle vilja inkludera i sin undervisning. Litteratur utgör en stor del av modersmålsundervisningen, men I1 påpekar att de inte med eleverna behandlat en enda bok som ursprungligen är skriven av en finsk författare. Böcker översatta från engelska till svenska behandlas upprepningsvis, men eleverna har egentligen ingen kunskap i finsk litteratur, i alla fall ingen kunskap de fått under modersmålslektionerna. Diskussionen kring litteratur handlade snarare om mångkulturell undervisning, eftersom I1 inte direkt menade finskspråkig litteratur utan skönlitteratur skriven av finska författare.

Litteratur är överlag något som alla informanter tog upp under sitt intervju tillfälle. Alla informanter håller med om att eleverna läser alldeles för lite och det korrelerar med att eleverna, i båda skolorna, har ett bristfälligt ordförråd. García och Seltzer (2016) diskuterar även problem med tvåspråkiga elevers ordförråd i sin teori om *Translanguaging pedagogy* (se kapitel 4). I2 specialiserar sig på litteratur i undervisningen och påpekar att eleverna absolut borde läsa mera. I1 och I2 berättar dock att en orsak till varför läsandet inte utgör en så stor del av undervisningen är att tiden inte räcker till. Det stoff som bör behandlas i undervisningen i modersmål innehåller i sig bara en liten andel litteraturkunskap, men lärarna skulle vilja inkludera mera, eftersom de anser att det är genom litteratur och aktiv läsning som eleven bygger upp ett välvärdat och korrekt språk. Även I3 kommenterar att hen inte önskar mera läsning i enbart svenska, utan att eleverna skulle vara intresserade av läsning även på finska. Detta anser I3 eftersom hen under intervjun ofta påpekar att om elevens starkare språk (i det här fallet finska) är välvärdat är det även lättare för eleven att lära sig behärska det svagare språket väl (se ex. 7).

(7) Allmän språkkompetens är grund för alla språk [...] (I3)

6.3 Kommentarer kring läroplanens riktlinjer för flerspråkighet

Följande tre utdrag använder jag som exempel för läroplanens riktlinjer för flerspråkighet i undervisningen. Jag ber lärarna reagera på utdragen och berätta hur de själva tolkar dessa riktlinjer. Lärarna får fritt diskutera kring varje utdrag och möjligen reflektera kring hur dessa idéer syns i deras egen undervisning. Lärarna får även kommentera hur och om användningen av dessa riktlinjer helt och hållet går i uppfyllelse i deras undervisning.

1. "Utgångspunkten för skolans språkundervisning är att språket används i olika situationer och sammanhang. Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt." (US 2014:287)
2. "De [eleverna] ska också uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att använda sin kompetens i olika språk som stöd för allt lärande i alla läroämnen." (US 2014:287)
3. "Även betydelsen av minoritetsspråken och de utrotningshotade språken ska behandlas i undervisningen och den ska stödja elevens flerspråkighet genom att inkludera elevens alla språk, även de som används på fritiden." (US 2014:287)

När det gäller det första utdraget är I1 och I2 i skolan i Svenskfinland av samma åsikt att det med språkets användning "i olika situationer och sammanhang" avses den omgivning som finns utanför skolan. Med andra ord är det fråga om att be och få service på svenska i olika situationer. Båda informanterna påpekar att då omgivningen fungerar lika bra på svenska som på finska och i vissa fall även bättre på svenska är det inte centralt att tala om flerspråkighet vid tolkning av det första utdraget. I1 tillägger att hen uppmanar sina elever att använda så mycket svenska som möjligt eftersom det är ett minoritetsspråk och därför inte självklart att det i alla situationer används som primärt språk. Dessutom poängterar I1 att när det gäller hans elever är frågan om ur vilken synvinkel man granskar de situationer eleven kunde välja antingen finska eller svenska. De elever som inte har en stark finska uppmuntrar hen till att ibland tala finska då de befinner sig någonstans utanför skolan.

I4 i språköskolan menar i sin tur att det i viss mån finns en rädsla för att om finskan skulle integreras i undervisningen i större utsträckning, skulle elevens kunskaper i svenska försämrans (se exempel 8). I3 beskriver det första utdraget ur läroplanen med uttrycket "funktionell språkinlärning" och berättar att det i funktionell språkinlärning handlar om att "språk hör ihop och stöder varandra och inte motverkar eller tävlar mot varandra".

- (8) Nå jag tycker att det är en fin tankegång, men [...] det är den där verkligheten som kommer emot [...] vi strävar efter att integrera mer, alltså vi har den där tanken hela tiden att vi borde, vi borde, vi borde men vi gör inte tycker jag så annorlunda. (I4)

Då det andra utdraget diskuteras med I2 bekräftar hen att det i läroplanens grunder för modersmålsundervisningen har gjorts ett medvetet val för att stödja olika typer av tvåspråkighet, och att elever från alla olika språkbakgrunder tas hänsyn till i undervisningen (se exempel 9). I2 påpekar att det andra utdraget går in på det första eftersom det i staden hens elever bor inte är centralt att inkludera finskan i undervisningen. Ur svenskans synvinkel påpekar I4 att det är viktigt att använda sig av flera språk i undervisningen av lånord och stavning. Då är det även naturligt och definitivt önskat att läraren använder flera språk för att förklara och framföra vad lånord är, varifrån de härstammar och hur de bildas.

- (9) [...] jag har jobbat med nya läroplanen där nu också och granskat alla de här orden och där har vi just diskuterat det här att det *måste* ju finnas med det här, eftersom det i Svenskfinland finns så många elevverkligheter, där språken är eller andra språk är så starka i jämförelse med svenska [...]
(I2)

Det tredje utdraget handlar i huvudsak om att även minoritetsspråken och de utrotningshotade språken ska behandlas i modersmålsundervisningen, och att undervisningen ska stödja elevens flerspråkighet även på fritiden. Jag ber lärarna att närmare fästa uppmärksamhet på elevens fritidsspråk, som nämns mot slutet av utdraget, och hur läraren kan och vill inkludera detta under lektionstid. En central fråga, som ställs till lärarna i språköskolan är om de *låter* eleven tala finska under lektionen, eller om de i sådana fall blandar sig i elevens språkbruk. I4 säger att hen nog påpekar det, men blandar sig inte desto mera i språkbruket eftersom det i vissa fall kan vara frågan om elevens eget modersmål. I så fall handlar lärarens ovilja att anmärka på användningen av finska om respekt mera än om att stöda användningen av svenska. I4 och I3 tycker båda att det är önskvärt att eleven använde enbart svenska i skolan, men att verkligheten i dag är en annan. Allt flera elever har en starkare finska och därför använder eleven även finska i flera fall under skoldagen. I kontrast anser I1 och I2 att elevernas fritidsspråk är svenska i och med att en stor del av omgivningen utanför skolan och största delen av elevernas hobbyer fungerar på svenska, och därför är det inte nödvändigt att ta upp finskan som ett fritidsspråk. Eleverna talar även sällan finska under skoldagen eftersom största delen av dem har en starkare svenska än finska och är därför vana vid att alltid tala svenska med sina vänner.

7 Sammanfattande diskussion

Syftet med min undersökning har varit att ta reda på om och i så fall till vilken grad lärare i svenskspråkiga skolor använder sig av det finska språket i undervisningen i modersmålet svenska och om de anser att användningen av landets majoritetsspråk har en främjande inverkan på elevernas språkkompetens beroende på var skolan är belägen. Analysen i min avhandling har jag gjort genom att jämföra intervjusvar av fyra modersmåls lärare i svenska högstadieskolor i Finland. Två av dem arbetar i en stad i Svenskfinland där omgivningen utanför skolan inte är enbart finskspråkig, utan starkt svenskspråkig. De andra två lärare arbetar på en språkö, där den språkliga omgivningen styrs av finska och eleverna kommer inte i kontakt med det svenska språket utanför skolan eller hemmet. Sammanfattningsvis

kan konstateras att det förekommer skillnader i undervisningen beroende på var skolan är belägen. I och med de nya riktlinjerna för modersmålsundervisningen i klasserna 7–9, som handlar om en flerspråkig inriktning i undervisningen, framkommer i min undersökning även att flerspråkigheten som en del av undervisningen sker till en stor grad på en språk, men inte i en stad där elevernas vardag enbart styrs av det svenska språket. I språköskolan är finska språket närvarande varje dag, och det resulterar även i att finskan får en plats i modersmålsundervisningen. Jämförelsevis påpekar lärarna i skolan i Svenskfinland att finskan inte naturligt får en plats i undervisningen. Dessutom tycker eleverna att det är konstigt om finskan skulle finnas med på ett eller annat sätt i undervisningen. Den del av min hypotes som tar upp skillnader i modersmålsundervisningen mellan skolorna, ligger i linje med det som lärarna i båda skolorna påpekar gällande språket i undervisningen.

Undersökningen stöder sig på teorin om tvåspråkighet och i synnerhet på språkutvecklingen av tvåspråkiga barn. Inom ramen för denna undersökning kan konstateras att teorin återspeglas i undersökningen, men att den inte kan tillämpas som sådan. De tidigare undersökningar som gjorts före 2000-talet, till exempel Arnberg (1989), visar till en viss grad att språken inte alltid samspelar hos en person som är tvåspråkig. Undersökningar som har publicerats efter år 2000, till exempel Cunningham (2011) och Henricson (2013), visar dock att flera språk anses stöda varandra och främja inläringen av ytterligare språk. Analysdelen relateras delvis till läroplanens riktlinjer för modersmålsundervisningen i klasserna 7–9.

Det som alla de fyra informanterna önskar är att undervisningen skulle ta en mer flerspråkig syn. I språköskolan ses en totalt tvåspråkig undervisning som för svår att uppnå, men egentligen bara i gymnasiet eftersom inlärningsmålet där ligger i studentskrivningen som ännu inte anpassat sig till den nya läroplanen. I skolan i Svenskfinland önskar lärarna däremot att de kunde inkludera finskan i undervisningen i och med att elevernas kunskaper i finska brister och en tvåspråkig undervisning kunde stärka deras allmänna språkkompetens. En informant nämner även att hen vill uppmuntra sina elever att även våga använda finska, dock utanför skolan, för att se en bredare språkverklighet än den som hen själv lever i. Här går inte informanternas svar ihop med min hypotes, eftersom lärarna i båda skolorna önskar att undervisningen kunde vara mer tvåspråkig och att finskan fick en stadigare plats i undervisningen. Dock är syftet med finskans inkludering olikt i de olika skolorna.

En av de tydligaste skillnaderna i differentieringen av språkanvändningen på modersmålslektionerna är att lärarna på språkön kan säga att eleverna dagligen, även under varje lektion, frågar om något ord eller uttryck på finska. Eleverna vill ofta ha en översättning från finska till svenska för att bekräfta att de förstått något. Lärarna i skolan i Svenskfinland berättar att detta förekommer ungefär en gång i månaden, men i kontrast säger båda lärarna i språköskolan att det förekommer dagligen. För att få reda på om läraren då anpassar sig till elevens språkanvändning, berättar lärarna i språköskolan att de inte allt för lätt byter språk, utan förklarar så utförligt som möjligt på svenska, till exempel genom användning av synonymer, förrän de ger en motsvarighet av till exempel ett ord på finska. Detta gör lärarna

eftersom de är medvetna om att elevens svenska språk måste förstärkas på grund av en starkare finska än svenska.

Tre av de fyra informanterna är av den åsikten att finskan och tvåspråkigheten överlag inte har en bristande effekt på modersmålet svenska, utan snarare stöder språken varandra. Allmän språkkunskap nämns av en av informanterna, då hen förklarar att ju flera språk eleven behärskar desto starkare kunskaper och bättre färdigheter har hen att lära sig och behärska ett annat språk. Av detta kan man dra slutsatsen att lärarna vill stöda tvåspråkighet, och inte bara ur en svenskspråkig synvinkel utan stödjande av elevens båda språk resulterar i en god språkkompetens. Även om tvåspråkighet önskas av lärarinformanterna kan språkölärarna bekräfta att finskans närvaro har en påverkan på elevernas kunskaper i grammatik. De flesta av felen eleverna gör i grammatiken är resultat av att all text de producerar kommer via en översättning från finska. Felaktig användning av prepositioner samt problem med ordföljden använder båda lärarna på språkön som exempel, och de bekräftar även att felen är ett resultat av elevens starka kunskaper i finska.

I den senare delen av intervjun fick informanterna ta ställning till läroplanens riktlinjer gällande flerspråkig undervisning. Det som har kommit fram i intervjuerna är att lärarna som undervisar på språkön instämmer med riktlinjerna starkare än lärarna som arbetar i skolan i Svenskfinland. I1 och I2 anser dock att riktlinjerna är något de skulle vilja sträva efter, men eftersom eleverna inte kommer i kontakt med finskan varje dag i staden i Svenskfinland är det inte aktuellt för lärarna att ta in finskan i sin undervisning. I4 påpekar att flerspråkigheten tas i hänsyn i undervisningen, men att den inte i alla tillfällen får plats i undervisningen.

Forskningsfrågorna som har styrt denna undersökning lyder enligt följande:

1. Använder lärarna finska i sin svenska modersmålsundervisning?
2. Är det möjligt att entydigt och konsekvent följa läroplanens riktlinjer gällande flerspråkighet i modersmålsundervisningen?
3. Stödjer flerspråkig modersmålsundervisning elevens språkkompetens

Resultatet av den första frågan fördelar sig mellan de undersökta skolorna. Lärarna på språkön skulle helst inte vilja använda finskan i själva undervisningen, men gör det ändå för att hjälpa eleven att bättre förstå vissa begrepp i olika situationer. Dessutom närmar sig eleven ofta läraren med en fråga på finska. I skolan i Svenskfinland önskar lärarna att de till någon grad kunde använda finska i sin undervisning för att stöda tvåspråkigheten. Verkligheten är dock en annan och det är i första hand eleverna som anser att finskan inte hör hemma i deras modersmålsundervisning.

Den andra frågan får ett entydigt svar av alla informanter. Tvåspråkigheten ur undervisningens synvinkel styr inte undervisningen för tillfället. Det är önskat att finskan i framtiden kunde ha en stadigare plats i undervisningen i synnerhet på språkön, men i och med att elevernas, i synnerhet gymnasieelevernas, fokus i undervisningen ligger i

studentskrivningarna stöder en flerspråkig undervisningsstil inte framgången i studentprovet. Informanterna i skolan i den svenskspråkiga omgivningen anser också att det vore önskat att ha en undervisning som riktas mera mot tvåspråkighet, men i och med att eleverna i skolan inte lever i en tvåspråkig språkverklighet är det inte nödvändigt att introducera finskan i modersmålsundervisningen.

Sista frågan är den enda frågan som alla lärare ger samma svar på. Ju flera språk eleven behärskar desto bättre. Både finskan och svenskan stöder varandra och språkkompetensen överlag, och ju flera språk eleven behärskar desto lättare har eleven för att lära sig ytterligare språk. Det enda som lärarna påpekar i språköskolan är att det för eleverna är svårt att hålla finskan och svenskan skilda, eftersom språken går in på varandra och det gör att vissa svårigheter förekommer i användningen av svenskan.

I och med att denna undersökning baserar sig på information och erfarenheter av fyra lärarinformer från två olika skolor kan man inte dra alltför långtgående slutsatser. Två skolor är bara en liten andel av det svenskspråkiga Finlands skolverklighet och det vore viktigt att utvidga undersökningen till flera skolor för att uppnå noggrannare resultat. I och med att läroplanen har tagit en ny riktning i modersmålsundervisningen, en riktning som mera betonar flerspråkighet, är språket i undervisningen ett tema som kunde undersökas vidare. Det vore viktigt att även undersöka om eleverna anser att finskan borde ha en plats i undervisningen för att få reda på om förändringen i läroplanen under en längre tidsperiod hade en inverkan på till exempel elevernas motivation att behärska modersmålet svenska väl. Ett tema som kunde granskas närmare är språköskoleelevernas kunskaper i svensk grammatik eller närmare sagt brister i kunskaperna vilket tyder på ett finskt inflytande. En framtida studie kunde kartlägga vissa typiska drag i elevens språkbeteende som har att göra med en tvåspråkig språkverklighet.

Referenser

- Arnberg, Leonore 1989: *Tavoitteena Kaksikielisyys*. Översättning: Peck, Outi. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Brunell, Viking 1983 (red.): *Dialekt, tvåspråkighet och modersmålsundervisning i den finlandssvenska grundskolan*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Cunningham, Una 2011: *Growing up with Two Languages – A practical guide for the bilingual family*. New York: Routledge.
- Einarsson, Jan 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Grönstrand, Heidi, & Malmio, Kristiina 2011: *Både och, sekä että – Om flerspråkighet Monikielisyystestä*. Helsingfors: Schildts.
- Henricson, Sofie 2005: "Ingen pratar svenska här" – om svenskan på språköarna. *Språkbruk* 4/2005. Tillgänglig: <<https://www.sprakbruk.fi/-/-ingen-pratar-svenska-har-om-svenskan-pa-sprakoarna>>.
- Henricson, Sofie 2012: Där svenskan möter finskan. *Språktidningen* 8/2012. Tillgänglig:

- <<http://spraktidningen.se/artiklar/2012/08/dar-svenskan-moter-finskan>>.
- Henricson, Sofie 2013: *Svenska i finsk miljö – Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. (Doktorsavhandling.) Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40361/henricson_avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kindenberg, Björn 2016 (red.): *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber AB.
- Kingelin-Orrenmaa, Zea 2010: *Tammerfors som svensk språk i Finland – En etnografisk studie av Svenska samskolan i Tammerfors*. (Bilaudaturuppsats.) Institutionen för språk- och översättningsvetenskap. Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig: <<http://tampub.uta.fi/handle/10024/82101>>
- Slotte-Lüttge, Anna & Forsman, Liselott 2013: *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Utbildningsstyrelsen. (9.5.2018)
<http://www.oph.fi/download/150655_Skolsprak_och_larande.pdf>
- Statistikcentralen 2016: *Två tredjedelar av finländarna bor i sitt födelselandskap*. Helsingfors. (31.1.2018) <http://www.stat.fi/til/vaerak/2016/01/vaerak_2016_01_2017-09-22_tie_001_sv.html>.
- Språkinstitutet (u.å.): *Karta över dialekter i Svenskfinland*. (31.1.2018)
<<https://www.sprakinstitutet.fi/files/3699/dialektOvedit.jpg>>
- Utbildningsstyrelsen 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. (31.1.2018)
<http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf>
>

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du fungerat som modersmållärare?
2. Är du tvåspråkig?
3. Hur stor del av eleverna är tvåspråkiga och hur stor del är enspråkigt svensktalande?
4. Finns det elever som har det svårare att lära sig då undervisningen sker endast på svenska och anser du att de möjligen skulle behöva finska som stöd?
5. Är du tvungen att ibland använda finska vid undervisningstillfällen?
6. Finns det elever som ber dig till exempel översätta något till finska, eller som själva använder finska då de närmar sig med en fråga till exempel?
7. Anser du att de tvåspråkiga eleverna är lika kompetenta i båda språken, eller förekommer det brister? I så fall hurdana?
8. Finns det något i elevernas grammatik som tydligt tyder på att de har finska som ett av hemspråken?
9. Använder du dig av några övningar i din undervisning som stöder tvåspråkighet, eller som har fått idén av tvåspråkighet?
10. Finns det något ur tvåspråkighetens synvinkel du anser borde ändras i modersmålsundervisningen? I så fall vad? Eller har du några egna idéer som du skulle vill integrera i undervisningen som skulle främja elevernas tvåspråkighet?

Ur läroplanen för grundläggande utbildning

Diskutera kring följande utdrag ur läroplanen:

1. ”Utgångspunkten för skolans språkundervisning är att språket används i olika situationer och sammanhang. Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt.”
2. ”De ska också uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att använda sin kompetens i olika språk som stöd för allt lärande i alla läroämnen.”
3. ”Även betydelsen av minoritetsspråken och de utrotningshotade språken ska behandlas i undervisningen och den ska stödja elevens flerspråkighet genom att inkludera elevens alla språk, även de som används på fritiden.”

Skribenter

Heidi Aronen, HuK, avlägger sin filosofie magisterexamen vid Tammerfors universitet med nordiska språk som huvudämne och engelska och pedagogik som biämnen. Aronen är intresserad av att bli ämneslärare i engelska och svenska samt att utbilda sig till filosofie doktor. Aronen skriver sin pro gradu-avhandling om den digitala studentexamen och dess påverkan på svenskundervisningen. Vad gäller forskning fokuserar Aronen ofta på olika sociolingvistiska frågor eller ämnen som har med språkundervisning att göra.

Rebecca Borg, HuK, avlade sin kandidatexamen vid Tammerfors Universitet i studieinriktningen i nordiska språk. Nu avlägger hon sin magisterexamen i språkvetenskap med inriktning mot tvåspråkighet vid Stockholms universitet. Vuxen upp i en tvåspråkig familj har Rebecca ett intresse för andraspråksinlärning, tvåspråkig utveckling och samhällsfrågor kring minoritetsspråk.

Eija Heikkala, FM, är lärare i svenska. Hon försvarar ett tänkesätt enligt vilket läsning av skönlitteratur förstärker ungdomars förmåga att förstå och analysera textinnehåll. Utöver modersmålet gäller detta även i inlärningen av främmande språk. Läsning av svenskspråkig skönlitteratur utgör en central del av Heikkalas undervisning såväl på högstadiet som i gymnasiet. Under de senaste åren har polariseringen av elevernas språkliga kunskaper sysselsatt hennes tankar och hon har blivit intresserad av olika lässtrategier. Kärnfrågan är ungdomars intresse för skönlitteratur kan väckas och hur läsning av litteratur på främmande språk och på svenska kan stödjas i språkundervisningen.

Kaisu Kalliomäki, FM, studerade nordiska språk som huvudämne vid Tammerfors universitet. Förutom språk studerade hon bland annat kommunikationsvetenskap, pedagogik och marknadsföring. Under studierna fick hon intresse för olika slags identitetsfrågor. Slutresultatet blev en pro gradu-avhandling där hon tar reda på blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter.

Sara Kerke, HuK, avlade sin kandidatexamen i nordiska språk vid Tammerfors universitet och har fortsatt sina studier i magisterprogrammet. Kerke har redan avlagt sina pedagogiska studier och sin praktik som svensklärare. Hon studerar engelska som biämne och har avlagt studierna på kandidatnivå i ämnet, vilket ger henne behörighet att undervisa i engelska vid sidan av svenska. Inom språkstudierna är Kerke intresserad av två- och flerspråkighet och har utöver sin kandidatavhandling genomfört flera kortare studier om flerspråkighet inom skolkontexten i samband med de pedagogiska studierna.

Johanna Koivisto, FT, arbetar som universitetslektor i nordiska språk vid Tammerfors universitet. I sin forskning är hon intresserad av multimodalitet, i synnerhet när det gäller textanalys, och av olika språkdidaktiska ämnen som handlar om inlärning av och undervisning i och på svenska. Även teoretiska och metodologiska frågor inom språkvetenskap hör till hennes intresseområden.

Oskar Muurinen, FM, är lärare med ämneskompetens i svenska och hälsokunskap. Han har utexaminerats från Tammerfors universitet år 2018. Som lärare och tränare är han intresserad av pedagogik och retorik. Inom språkforskningen är det just retorik som han anser vara en fascinerande forskningsinriktning. För tillfället lever han sin dröm som volleybollstränare i

Sverige. I sitt nuvarande yrke arbetar han i en miljö där pedagogik, retorik och det svenska språket anknyter till varandra.

Nelli Nyström, FM, är ämneslärare i svenska och engelska. Hon arbetar som universitetslärare i svenska på språkcentret vid Tammerfors universitet och är intresserad av att utveckla svenskundervisningen. I sin pro gradu-avhandling har hon undersökt målspråksanvändningen på svensklektioner.

Mira Peltonen, HuK, är magisterstuderande i nordiska språk vid Tammerfors universitet. Hon är intresserad av pedagogik och kommer att bli ämneslärare och klasslärare. Dessutom intresserar hon sig för svenskundervisningen speciellt på lågstadienivån samt för svenskas ställning som obligatoriskt skolämne och som det andra inhemska språket i Finland.

Sini Souru, FM, är ämneslärare i svenska och tyska. För tillfället arbetar hon med svenskspråkig grundläggande undervisning och svenskundervisning i Tavastehus. Hon intresserar sig speciellt för hur man får inläraren att själv ta en aktiv roll i språkinläringen, samt för vilka slags arbetssätt och inlärningsmaterial som motiverar elever idag. Sourus magisteravhandling belönades med Afinlandiapriset av den finländska föreningen för tillämpad språkvetenskap AFinLa år 2018.

Jenni Tammela, HuK, studerar vid magisterprogrammet i språk vid Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation vid Tammerfors universitet. Som huvudämne har Tammela nordiska språk men vid sidan av detta studerar hon också tyska och pedagogik. Varmt om hennes hjärta ligger olika språk- och allmänpedagogiska frågor. Som blivande ämnes- och klasslärare är Tammela speciellt intresserad av begreppet *motivation* som spelar en central roll både när det gäller inläringen och undervisningen.

Abstracts in English

HEIDI ARONEN

“She stays at home, and he becomes a manager”

Gender roles in grammar books’ example sentences from 1920 to 2010

In my chapter, I examine gender roles and their development in the example sentences of three Swedish grammar books from the 1920s, 1960s and 2010s. The purpose of the study is to describe how women and men are portrayed in the books and whether there is a fair distribution of references to women and men. In addition, I examine the development of equality between the grammar books. My research material consists of example sentences in the books’ preposition sections.

The results obtained in the quantitative part of the analysis show that the male gender dominates the female gender in the example sentences in the two older books. In the latest book, there is a more equal distribution of references between the sexes. The qualitative analysis of the data also indicates that there are no large changes in the male and female descriptions between the older books. The descriptions in both books largely represent the sexist gender roles of women and men, with a few exceptions. The biggest change occurs in the descriptions in the latest book in which women and men are described mainly equally in different situations. Thus, both the quantitative and the qualitative analysis of the data show that the greatest change in equality between women and men occurs in the latest grammar book.

REBECCA BORG

Bilingual schools in the middle of a powerplay

A critical discourse analysis of letters to the editor in two Finnish-Swedish newspapers

Bilingual schools have been a subject of debate in Finland since 2011. In this chapter, I analyze opinion pieces related to this debate from two Finnish-Swedish newspapers, *Hufvudstadsbladet* and *Åbo Underrättelser* published between 2016 and 2017. I am interested in the discourses in the texts and the arguments used by the writers to express their stance. Furthermore, I am looking at power structures that are manifested in the discourses and also the potential social change that could follow the implementation of bilingual schools in Finland. I use Critical Discourse Analysis following the principles and concepts of Norman Fairclough, while also making use of Pierre Bourdieu’s field theory.

The discourses that emerge from the analysis are *language ability*, *contact*, *language politics*, *bilingual society* and *language climate*. *Det svenska rummet* is concept that describes the Finnish-Swedish spaces in Finland. Both supporters and critics view bilingual schools as a potential gateway for Finnish speakers into these spaces but disagree on the influence that this might have. Supporters of bilingual schools argue that this type of schools would improve the language skills of both Finnish and Swedish speaking children and enable more cross-linguistic contact. Critics, on the other hand, fear that the Swedish

speaking children would assimilate to speaking Finnish, which in turn could have a negative influence on the societal status of Swedish in Finland, such as domain loss.

EIJA HEIKKALA

Open the book, open the mouth – open the eyes!

A lifeworld phenomenological study of secondary school students' experiences of reading fiction and discussing the texts according to reading strategies

In this chapter, I focus on how fictional literature can enrich Finnish students' language proficiency and further, how reading fiction following specific reading strategies and discussions of literature can affect the motivation to study foreign languages, in this case Swedish as the second official language in Finland.

Finnish students have shown excellent results in reading literacy in the PISA survey for years. However, the polarization of reading skills between the 15-year-old students has grown alarmingly and the interest towards studying foreign languages has decreased. I have therefore wanted, as a Swedish teacher for Finnish students, to examine how students relate to reading fiction in a second language. This research is a qualitative and lifeworld phenomenological study that focuses on people's experience, perception and knowledge.

The empirical material for this study comes from the response of a group of six secondary school graduates in Tampere. The study inspired the students to read, think and speak Swedish as well as to listen to each other. The students experienced reading Swedish literature combined with discussions as motivating, encouraging, instructive, beneficial and as a meaningful approach to learning. In addition to learning language proficiency, the students learned from each other and got to know other people's worldviews.

KAISU KALLIOMÄKI

Fluent, self-confident and competent enough?

Future Swedish teachers' perceptions of their linguistic identities and teacher identities

Each and every Swedish teacher has their very own perception of what it is like to be a Swedish teacher. In this study, I describe future Swedish teachers' perceptions of their linguistic identities and teacher identities as well as the relationship between these two identities. The 39 informants who contributed to the study are Swedish teachers-to-be studying at four different universities in Finland. The collected material is analysed using phenomenography. The aim is to find out how future Swedish teachers see the profession of teaching Swedish and to categorise the different perceptions they have.

The results show that future Swedish teachers' perceptions of their linguistic identities and teacher identities are complex and varied. Some informants feel that they truly are fluent, self-confident and competent professionals. Others still need some time to reflect on what their professional aims are and who they are as possible future Swedish teachers. The analysis suggests that in order to help Swedish teachers-to-be to feel fluent, self-confident and competent enough to start working after graduating, identity-related themes should be

given more attention during pedagogical studies. Building one's identity as a Swedish teacher is indeed a complex, never-ending process.

SARA KERKE

Swedish teaching for Swedish speaking Finns, bilingual or not?

In regions where Finnish is the main language, bilingual (Swedish-Finnish) children are often faced with difficulties in language-use due to insufficient language-competence. This results in a clash between the two languages and difficulties in keeping the languages separate. In my study, I focus on whether or not Swedish teachers use Finnish during class as well as if and to what degree they come across pupils using Finnish during class. I also aim to determine if it is noticeable that the pupils' insufficient skills in their mother tongue, in this case Swedish, noticeable to the teachers is a result of a daily use of Finnish.

This study is based on interviews with four Swedish teachers. Two of them teach in a school in Swedish speaking Finland and the other two teach in a school on a Swedish language island in Finland. In the interviews, my intention was to discover if any differences in language-use is apparent depending on which region the teaching occurs in. The analysis showed that in the school on the language island use of Finnish does occur more often than in the school in Swedish speaking Finland. The teachers in the school in Swedish speaking Finland mentioned that sometimes pupils use Finnish but mostly out of curiosity rather than to support the Swedish language. In the school on the language island, the teachers stated that their pupils use Finnish during every class and that they, as teachers, are occasionally forced to use Finnish as a supporting language. Nevertheless, the teachers claim that they strive to use only Swedish in order to strengthen their pupils' competence in the weaker language, which on the language island often is their mother tongue, Swedish.

OSKAR MUURINEN

The Swedish teacher – *vir bónus dicéandi perítus*?

A case study of high school Swedish teachers from a rhetorical point of view

Today's classroom is a rhetorical arena where the teacher is the key communicator in different kind of situations. The teacher's proficiency in rhetoric influences how good or effective the teacher is as a speaker, how believable she or he is and how the lessons are structured. In my chapter, I examine how Swedish teachers employ rhetoric, how the traditional parts of rhetoric (*retorices partes*) occurs in their teaching and what characterizes them as rhetorical speakers. For the study, I interviewed six Swedish teachers at three different high schools. The interviews were complemented by observing lessons of each teacher. This is a qualitative study that employs content analysis as its method. The main emphasis in the study is on the interviews of Swedish teachers and their personal beliefs on their rhetorical acting and the researcher's notes from the observed lessons.

The analysis of the data reveals that the majority of the Swedish teachers in this study envision their teaching from a rhetorical point of view. However, the traditional parts of rhetoric have only an unconscious function for the teachers. It became apparent in the interviews that *logos* and *pathos*, as the qualities oriented to a speaker, are superior to *ethos*.

The analysis also indicates that the researcher's insights gained during observations highly correlate with the interview answers given by the teachers.

NELLI NYSTRÖM

Teaching Swedish in Swedish? Students' perceptions of the use of the target language in Swedish lessons

In my study, I examine students' perceptions of the teacher's language use in Swedish lessons. I also examine if the students' perceptions and wishes coincide with the teacher's language use. The data has been collected in two upper secondary schools and it consists of observations, questionnaire answers and group interviews.

The analysis of the data shows that the students' perceptions and wishes mainly coincide with the teacher's language use. The teacher uses Swedish in routine situations, for example when the teacher greets students or gives simple instructions. The teacher uses Finnish when she or he teaches grammar, when the instructions are more complex or if someone does not understand what the teacher has said in Swedish. The data also shows that students are mostly satisfied with the teacher's current language use.

MIRA PELTONEN

What do the Swedish teachers think of advancing the starting time of the compulsory Swedish instruction? A comparative study of Swedish instruction for sixth- and seventh-graders

In 2016, compulsory Swedish tuition was advanced to start from grade six as opposed to grade seven. In this chapter, I describe Swedish teachers' opinions on the reform: whether they think that the two age groups and instructing them differ from each other. I also describe the teachers' opinions on questions regarding competence and the qualifications required from Swedish teachers and the reform in the first place. The material for the study consists of survey responses given by 63 Swedish teachers around Finland. The study is qualitative with some quantitative features using the methods of content analysis.

According to the results of the study, the teachers see themselves as competent in teaching Swedish and think that teachers should be both competent and fulfill the official qualifications to be allowed to teach the subject. They also find differences between sixth and seventh grades in, for example, the students' motivation and attitude, which makes it different to teach these age groups. Furthermore, the teachers use different teaching methods with the groups. Slightly over half of the respondents do not find the reform a good solution because of incompetent teachers, lack of lessons and teaching material that is unsuitable for younger children.

SINI SOURU

To learn Swedish or to be taught in the language?

Sixth-graders' and teachers' understandings of learner agency in learning Swedish

My article is based on my master's thesis where my aim is to find out what kind of understanding sixth-graders have on their learner agency in Swedish learning. In addition, I examine what experiences their Swedish teachers have on the topic, and in which ways they try to support the evaluation of learner agency in their own work. By learner agency, I refer to the learner's ability and will to control his/her own learning by actively taking advantage of different kinds of learning opportunities that the learning environment offers. I approach the topic by examining for example which types of exercises sixth-graders find useful for learning, how they would describe their roles in Swedish lessons, and which factors affect their agency positively and which ones negatively. In the end of the study, I also compare the students' and the teachers' understandings of learner agency.

The research material has been collected from three groups of sixth-graders (59 students) and their Swedish teachers in the Pirkanmaa region. I surveyed the students' understandings with a questionnaire and teachers' experiences with short interviews. I also observed a few lessons of each group in order to get personal experience of the ways in which the groups and the teachers work.

The results show that over half of the sixth-graderinformants find their learner agency strong and say that they show a lot of agency during the lessons. However, the material also includes students who feel strong agency, but do not show it a lot, as well as students who have negative experiences of their agency. The results also show that the more positive an experience a student has of his/her learner agency, the more types of exercises he/she finds useful for learning. According to the students, their agency is boosted by factors related to both inner and outer motivation, while the factors that limit their agency are most often related to a lack of motivation, a low level of energy, or social factors in the classroom. When examining the teachers' understandings, it becomes apparent that all three teachers connect learner agency with a student's active role in learning, but there are some differences in their experiences of the topic. In addition, it can be stated that the students' and the teachers' understandings on the nature of agency resemble each other considerably.

JENNI TAMMELA

“It is hard but interesting”. Pupils' motivation for and attitudes towards the Swedish language in a Finnish secondary school.

This article studies the attitudes of Finnish secondary school pupils towards the Swedish language, as well as their motivation for studying it. The article aims to examine the different attitudes the pupils have towards Sweden, native speakers of Swedish, studying Swedish, and the Swedish language in itself. Another focus point is the pupils' level of motivation for studying Swedish, the factors contributing to it, and the concrete effects of these factors. The material was collected by organising semi-structured interviews in the spring of 2016. I interviewed a total of six (6) Finnish-speaking, Swedish level B1 secondary school pupils (ages 13–16), of whom four (4) were females and two (2) were males. All interviews were held individually.

After conducting a content analysis on the material, I concluded that the interviewees have a generally positive attitude towards Sweden, native speakers of Swedish, studying Swedish, and the Swedish

language. The majority of the interviewed pupils are instrumentally motivated to learn Swedish. All the pupils agree that being able to speak Swedish will prove beneficial in the future, and only one of the interviewees hoped that it would no longer be obligatory to study Swedish in Finland in the future. The pupils' peers and other close acquaintances have a great impact on the pupils' learning motivation. The pupils share their experiences on studying Swedish with their friends which, in turn, has an impact on the pupils' expectations for their own Swedish studies, for example. The pupils' personal experiences with previous language studies also have an impact on their attitudes towards studying Swedish. Both the parents and the Swedish teachers themselves have encouraged the pupils to study hard. The pupils find learning in groups to be the most enjoyable setting. The atmosphere in the learning environment has an impact on the pupils' motivation as well.