

Emma Vesala

HUR SER SPRÅKLÄRARE DEN TIDIGARELAGDA SVENSKUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS SEX?

En kvalitativ intervjustudie av fem språklärares
uppfattningar om och erfarenheter av
svenskundervisningen i årskurs sex

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation

Studieinriktningen i nordiska språk

Pro gradu -avhandling

Maj 2022

TIIVISTELMÄ

Emma Vesala: Hur ser språklärare den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex? En kvalitativ intervjustudie av fem språklärares uppfattningar om och erfarenheter av svenskundervisningen i årskurs sex.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

Toukokuu 2022

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani kieltenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia varhennetusta ruotsin opettamisesta kuudennella luokalla. Tarkempaan tutkimukseen tavoitteena on selvittää, miten kieltenopettajat Pirkanmaalla näkevät kuudennella luokalla opetettavan B1-ruotsin sekä minkälaisia kokemuksia heillä on kuudesluokkalaisten suhtautumisesta ja motivaatiosta suhteessa B1-ruotsiin. Olen myös kiinnostunut selvittämään, miten kieltenopettajat näkevät B1-ruotsin opettamisen mahdollisen varhentamisen alakoulussa.

Tutkimukseni teoreettinen tausta pohjautuu Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin koskien kielten ja erityisesti B1-ruotsin opetusta. Tämän lisäksi esittelen erilaisia kieltenopetuksen teorioita, toisen kielen oppimista, lasten kielenoppimista sekä motivaatiota suhteessa oppimiseen.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla etähaastatteluilla viiden kieltenopettajan kanssa joului- ja tammikuun 2021–2022 aikana. Kieltenopettajat ovat koulutukseltaan aineenopettajia ja he ovat kaikki opettaneet B1-ruotsia kuudennella luokalla. Haastattelujen analysoinnissa käytettiin kvalitatiivista sisällönanalyysiä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kieltenopettajat kokevat kuudennella luokalla opetettavan B1-ruotsin pääasiassa positiivisena asiana. Kieltenopettajat nostavat B1-ruotsista hyvinä puolina esiin mm. kuudesluokkalaisten innostuneisuuden uusille asioille ja kuudesluokkalaisten hyvän motivaation ruotsin oppimiseen. Toisaalta huonoina puolina B1-ruotsin opettamisesta kuudennella luokalla kieltenopettajat nostavat esiin esimerkiksi yläkoulun ruotsin opetuksen tuntimäärän vähenemisen sekä B1-ruotsin opettamisen kuudennella luokalla mahdollisesti luokanopettajan toimesta.

Kieltenopettajat näkevät, että kuudesluokkalaiset suhtautuvat pääasiallisesti positiivisesti B1-ruotsin opetukseen ja oppimiseen. Osa kieltenopettajista kuitenkin kokee, että myös kuudennella luokalla on negatiivista suhtautumista ruotsin opetukseen. Suurin osa kieltenopettajista näkee, että kuudesluokkalaisten motivaatio oppia ruotsia on hyvä. Motivaatiossa oppia ruotsia on havaittavissa kuitenkin myös vaihtelua. Kaikki kieltenopettajat nostavat esiin, että pelillisyyden ja leikit ovat kuudesluokkalaisten oppimismotivaatiota lisääviä opetustapoja. Suurin osa kieltenopettajista suhtautuu skeptisesti B1-ruotsin varhentamiseen alkamaan yhä aiemmin alakoulussa. Kieltenopettajien mielestä nykyinenkin malli vähentyneiden yläkoulun B1-ruotsin vuosiviikkotuntimäärien vuoksi on haitallinen oppilaiden ruotsin kielitaitoja ajatellen.

Avainsanat: kieltenopetus, kielenoppiminen, kieltenopettaja, varhennettu kieltenopetus, B1-ruotsin opettaminen, motivaatio.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SAMMANDRAG

Emma Vesala: Hur ser språklärare den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex? En kvalitativ intervjustudie av fem språklärares uppfattningar om och erfarenheter av svenskundervisningen i årskurs sex.

Pro gradu -avhandling
Tammerfors universitet
Magisterstudier i nordiska språk
Maj 2022

I denna avhandling pro gradu undersökte jag fem språklärares uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Jag utredde hurdana för- och nackdelar språklärarna lyfter upp och hur sjätteklassister förhåller sig till svenskundervisningen enligt språklärarna. Jag tog även reda på hurdana uppfattningar och erfarenheter språklärarna har om sjätteklassisters motivation att lära sig svenska samt hur de ser på svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning.

Den teoretiska referensramen i undersökningen baserar sig på grunderna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) gällande språkundervisning och speciellt B1-svenskundervisning. Utöver detta presenterar jag begrepp som olika språkundervisningsteorier, andraspråksinläring, barn som inlärare av språk och motivation i inläring.

Materialet samlades in med distansintervjuer gjorda med fem språklärare i Birkaland. Intervjuerna genomfördes under december 2021 och januari 2022. Alla språklärare har utbildning som ämneslärare och alla har undervisat i svenska i årskurs sex. I analysen av materialet användes kvalitativ innehållsanalys.

Resultaten visar att språklärarna uppfattar B1-svenskundervisningen i årskurs sex som en allmänt positiv sak. Å ena sidan lyfter de fram som fördelar till exempel sjätteklassisters entusiasm för nya saker och goda motivation att lära sig svenska. Å andra sidan tar språklärarna upp som nackdelar till exempel minskat timantal av svenskundervisning på högstadiet och att klasslärare undervisar B1-svenska i årskurs sex.

Språklärarna anser att sjätteklassister förhåller sig mestadels positivt till B1-svenskundervisningen. En del av språklärarna upplever ändå att det också finns negativa inställningar till svenskundervisningen hos sjätteklassister. Största delen av språklärarna anser att sjätteklassister har en god motivation att lära sig svenska. Det finns ändå också variation i sjätteklassisters motivation. Alla språklärare konstaterar att olika spel och lekar är undervisningsmetoder som utökar sjätteklassisters inlärningsmotivation. Största delen av språklärarna förhåller sig skeptiskt till den möjliga vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen på lågstadiet eftersom de anser att även den nutida modellen med de minskade årsveckotimmarna av B1-svenskundervisningen på högstadiet har varit skadlig för elevers kunskaper i svenska.

Nyckelord: språkundervisning, språkinläring, språklärare, tidigareläggning av språkundervisning, B1-svenskundervisning, motivation.

Originaliteten av denna avhandling har granskats med Turnitin OriginalityCheck - programmet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INLEDNING | 1 |
| 1.1 | Syfte..... | 3 |
| 1.2 | Tidigare forskning | 5 |
| 2 | TEORI | 9 |
| 2.1 | Läroplanen och grunderna för den grundläggande utbildningen | 9 |
| 2.1.1 | Läroplanen och grunderna för den grundläggande utbildningen 2014 9 | |
| 2.1.1 | Språkundervisning i Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014 | 10 |
| 2.1.2 | Lärokursen B1-svenska i Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014..... | 11 |
| 2.2 | Undervisning av språk..... | 13 |
| 2.2.1 | Den gemensamma europeiska referensramens (CEFR) principer för undervisning av språk..... | 14 |
| 2.2.2 | Olika språkundervisningsteorier..... | 15 |
| 2.3 | Andraspråksinläring | 16 |
| 2.4 | Barn i skolålder som inlärare av språk | 17 |
| 2.5 | Motivation i inläring..... | 20 |
| 3 | MATERIAL OCH METOD | 23 |
| 3.1 | Material..... | 23 |
| 3.2 | Insamlingsmetod..... | 24 |
| 3.3 | Analysmetod..... | 24 |
| 3.4 | Forskningsetik | 26 |
| 4 | ANALYS OCH RESULTAT | 28 |
| 4.1 | Informanternas bakgrundsinformation | 30 |
| 4.2 | Språklärarnas allmänna uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex..... | 31 |
| 4.2.1 | Positiv uppfattning..... | 31 |
| 4.2.2 | Varierande uppfattning..... | 32 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.3 | Den tidigarelagda svenskundervisningens fördelar | 33 |
| 4.3.1 | Svenskundervisningen är lättare att börja i årskurs sex..... | 34 |
| 4.3.2 | Lärares bättre kännedom om elever i olika undervisningsgrupper. | 35 |
| 4.3.3 | Sjätteklassisters entusiasm för nya saker..... | 36 |
| 4.3.4 | Det kollegiala samarbetet med andra lågstadielärare | 38 |
| 4.4 | Den tidigarelagda svenskundervisningens nackdelar | 39 |
| 4.4.1 | Varierande undervisningsgrupper..... | 39 |
| 4.4.2 | Minskat timantal i svenskundervisningen på högstadiet | 41 |
| 4.4.3 | Bristfälliga bokserier och deras innehåll | 42 |
| 4.4.4 | Undervisningen av B1-svenska av klasslärare | 44 |
| 4.4.5 | Sjätteklassisters eventuellt negativa attityd mot svenskan | 46 |
| 4.5 | Sjätteklassisters inställningar till svenskundervisningen..... | 47 |
| 4.5.1 | Positiva inställningar | 47 |
| 4.5.2 | Varierande inställningar | 48 |
| 4.5.3 | Neutrala inställningar | 49 |
| 4.6 | Sjätteklassisters motivation att lära sig svenska | 50 |
| 4.6.1 | Sjätteklassister har i allmänhet bra motivation..... | 50 |
| 4.6.2 | Sjätteklassister har varierande motivation..... | 52 |
| 4.6.3 | Sjätteklassister har neutral motivation..... | 53 |
| 4.6.4 | Undervisningsmetoderna som utökar sjätteklassisters motivation. | 54 |
| 4.7 | B1-svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning till årskurser ett– fem | 55 |
| 4.7.1 | Skeptisk inställning | 56 |
| 4.7.2 | Allmänt negativ inställning | 57 |
| 5 | SAMMANFATTANDE DISKUSSION | 59 |
| | LITTERATURFÖRTECKNING | 70 |
| | BILAGA 1 | 74 |
| | BILAGA 2 | 76 |

1 INLEDNING

I dag betonas den mångkulturella och mångspråkiga kompetensens betydelse alltmer i olika sammanhang. Världen omkring oss blir mer mångkulturell och det här syns också på Finlands grundskolors läroplaner. I Utbildningsstyrelsens (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* framhävs betydelsen av språkfostran och mångsidig språkkompetens genom att konstatera att utveckling av språkkunskaper börjar i småbarnsåldern och fortsätter som livslång process. Den nya utgångspunkten för språkundervisning i grundskolan kan sägas ligga i användningen av språk, oavsett vilket språk man använder eller hur man använder det ifrågavarande språket.

Den här nutida uppskattningen av mångspråkighet har också påverkat språkundervisningen i de finska skolorna. Språkundervisningen i den grundläggande utbildningen har upplevt stora förändringar under de senaste åren. Från och med år 2020 har alla barn i finska skolor börjat studera A1-språk, det vill säga det första främmande språket, i årskurs ett. Undervisningen av det första främmande språket för förstaklassister är ändå måttfull eftersom A1-språket undervisas två timmar per vecka på den första klassen. (Utbildningsstyrelsen, 2019.)

Målet för språkundervisningen av A1-språket på den första klassen ligger ändå inte i grammatiken eller rättstavningen utan det viktigaste uppdraget i undervisningen i främmande språk i årskurserna ett till två är att väcka en positiv attityd hos eleverna till språkinlärning samt att uppmuntra elever att tro på sin egen förmåga lära sig språk. Det kan konstateras att meningen med den här undervisningen är att väcka elevernas nyfikenhet för språk och språkinlärning. (Utbildningsstyrelsen, 2019.)

Samtidigt som A1-språkundervisningen har upplevt förändringar har också undervisningen i det andra inhemska språket förnyat sig. Utbildningsstyrelsen (2014) har utfärdat att svenskundervisningen (B1-svenska) nuförtiden inleds redan i årskurs sex. Undervisningen av svenska som obligatoriskt ämne i årskurs sex orsakades av de nya grunderna för den grundläggande utbildningen som togs i bruk från och med 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Denna tidigareläggning av svenskundervisningen har

ytterligare lett till att antalet årsveckotimmar av svenskundervisning på högstadiet inte har ökat utan minskat. Det vill säga har årsveckotimmar som nuförtiden undervisas i årskurs sex tagits från högstadiets årsveckotimmar, vilket betyder att det nuförtiden finns ett mindre antal årsveckotimmar i svenskundervisning på högstadiet än före år 2016. Regeringen (Utbildningsstyrelsen, 2014) har angett att vi genom att tidigarelägga språkundervisningen kan utvidga barns kunskaper om olika språk. Således ligger målsättningarna för svenskundervisning som B1-språk i följande sektorer: kulturell mångfald och språkmedvetenhet, språkfärdigheter för språkstudier, växande språkkunskap – förmåga att kommunicera, växande språkkunskap – förmåga att tolka texter och växande språkkunskap – förmåga att producera texter.

Jag intresserar mig för detta ämne därför att jag själv har arbetat som språkdusklärare på olika daghem i Tammerfors och jag har upplevt att den tidiga språkundervisningen har positiva fördelar för barns språkliga kunskaper och utveckling. Således ville jag i min avhandling pro gradu undersöka något likadant tema utifrån språklärares erfarenheter och uppfattningar gällande lite äldre barn (se kapitel 2).

Min undersökning är viktig med avseende på ämnesområdet nordiska språk av flera skäl. För det första behövs det undersökningar av tidigarelagd språkundervisning eftersom temat är aktuellt just nu. Det har nu gått lite över fem år sedan denna förnyelse av svenskundervisningen trädde i kraft och det är viktigt att ta reda på hurdana konkreta erfarenheter språklärare i svenska har om den tidigarelagda svenskundervisningen i grundskolor, i detta fall i Birkaland. Det är viktigt att utreda språklärarnas tankar för att undervisningen av B1-svenskan ska kunna vidareutvecklas i framtiden.

För det andra är denna undersökning viktig eftersom med hjälp av sådana här undersökningar kan man lyfta fram betydelsen av en högklassig svenskundervisning och språkundervisning i allmänhet i den finska grundläggande utbildningen. Det kan konstateras att uppmärksamheten för svenska språket och svenskundervisningen i Finland även kan vara väldigt viktig för språkets framtid i det finländska samhället.

Till sist är denna undersökning viktig utifrån en samhällslig aspekt. Jag anser att min undersökning kan bidra till värdefull information om svenskundervisningen och dess

framgång i det finska samhället enligt språklärare som undervisar i svenska. Med hjälp av min undersökning och dess resultat kan vi få värdefull information om språklärarnas erfarenheter av svenskundervisningen, och möjligen även utveckla svenskundervisningens kvalitet i den finska grundläggande utbildningen.

Min avhandling pro gradu inleds med kapitel 1 som behandlade undersökningens syfte och tidigare forskning. I kapitel 2 introducerar jag de teoretiska ramarna för min undersökning för att skapa en teoretisk grund för mitt undersökningsämne. Först behandlar jag *den grundläggande utbildningen* i delkapitel 2.1 och därefter tar jag upp *undervisning av språk* i delkapitel 2.2. I delkapitel 2.3 behandlar jag *barn som inlärare av språk* och i delkapitel 2.4 presenterar jag begreppet *andraspråksinlärning*. Till slut behandlar jag *motivation i inlärning* i delkapitel 2.6. I kapitel 3 redogör jag för mitt material samt mina insamlings- och analysmetoder. I kapitel 4 presenterar jag min analys och mina resultat. Till sist, i kapitel 5, koncentrerar jag mig på att sammanfatta mina resultat och diskutera undersökningen i sin helhet.

1.1 Syfte

I min undersökning utforskar jag fem språklärares uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda svenskundervisningen ur den synvinkeln hur de ser den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Jag vill ta reda på hurdana erfarenheter och uppfattningar språklärare har om den tidigarelagda svenskundervisningen samt hurdana för- och nackdelar de lyfter fram. Jag är också intresserad av att utreda hur sjätteklassister förhåller sig till svenskundervisningen och hurdan motivation de har att lära sig svenska enligt språklärarna. Därtill koncentrerar jag mig på att hur språklärarna förhåller sig till svenskundervisningens möjliga vidare tidigareläggning i den finska grundläggande utbildningen.

Sammanfattningsvis lyder mina forskningsfrågor som följande:

- Hurdan allmän uppfattning har språklärarna om den tidigarelagda svenskundervisningen?

- Hurdana för- och nackdelar lyfter språklärarna fram om den tidigarelagda svenskundervisningen?
- Hur förhåller sig eleverna i årskurs sex till svenskundervisningen och hurdan motivation har de att lära sig svenska enligt språklärarna?
- Hur förhåller sig språklärarna till B1-svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning?

För det första antar jag att språklärarna ser den tidigarelagda svenskundervisningen som en mestadels positiv sak. Jag är av den åsikten eftersom jag antar att språklärarna är medvetna om att det finns motiveringar för att det lönar sig att börja inläringen av nya språk så tidigt som möjligt. Lenneberg (1967:176) anser att barn har bättre förutsättningar att lära sig ett nytt språk än vuxna. Detta är på grund av att inläringen av nya språk efter puberteten kräver mycket mer medvetet och systematiskt arbete och därför kan språkinläringen vara enklare för yngre barn (Lenneberg, 1967:176). Fast jag antar att informanterna ser den tidigare B1-svenskundervisningen mestadels i ett positivt ljus är jag också medveten om de tidigare forskningsresultaten som visar att lärarna också kan vara ganska skeptiska eller negativa till tidigareläggningen av språkundervisningen (Miinin, 2019; Boman & Riikonen, 2020).

För det andra antar jag att språklärarna vill lyfta fram vissa nackdelar och mål för utveckling av den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Kieliverkosto (2017) har gjort en undersökning om klass- och ämneslärares upplevelser av svenskundervisning i årskurs sex och undersökningens resultat visar att ämneslärare i svenska upplever att de behöver mer fortbildning om olika undervisningsmetoder. Svensklärarna konstaterar att de speciellt behöver mer kunskap om att hur man undervisar för barn i årskurs sex i svenska på ett åldersanpassat sätt. Således baserar jag min andra hypotes på den här undersökningen. (Kieliverkosto, 2017.)

För det sista antar jag att språklärarna anser att ämneslärare i svenska borde lära ut svenska i årskurs sex. Jag baserar det här antagandet på Fredmans och Martikainens (2019) undersökningsresultat. Fredman och Martikainen (2019) har kartlagt lärarnas syn på tidigareläggningen av B1-lärokursen i svenska och studien fokuserade på att utreda

hurdan syn har lärarna i årskurserna sex-nio på tidigareläggningen av B1-svenskan. Resultaten visar att största delen av informanterna var av den åsikten att lärarna som undervisar i svenska i årskurs sex borde vara ämneslärare i svenska. Således är jag av den åsikten att mina informanter som språklärare i svenska kan antas ha en likadan uppfattning om B1-svenskundervisningen i årskurs sex.

1.2 Tidigare forskning

Den tidigarelagda svenskundervisningen i den grundläggande utbildningen diskuteras för tillfället i vårt samhälle och ämnet har också undersökts under de senaste åren. I detta kapitel presenteras tidigare undersökningar som handlar om teman relaterade till min undersökning. De här undersökningarna utgår från olika perspektiv men gemensamt för alla är att de fokuserar på svenskundervisningen i den finska grundläggande utbildningen.

Olli-Pekka Salo (2010) beskriver svensklärares erfarenheter och tankar om sitt yrke och svenskundervisning i sin akademiska artikel i webbtidningen Kieliverkosto. Salo (2010) har undersökt svensklärarnas erfarenheter av och tankar om deras yrke och hur de upplever svenskundervisningen i de finska grundskolorna. Resultaten av denna undersökning visar att största delen av svensklärarna som deltog i denna undersökning betonar yrkets utmanande karaktär. Salo (2010) har också utrett svensklärarnas åsikter om en eventuell tidigareläggning av svenskundervisningen. Resultaten visar att alla svensklärare var eniga om att högstadielärover har en starkare emotionellt laddad inställning till svenskundervisningen och till svenska språket i allmänhet än vad yngre barn har. Således upplever dessa svensklärare utifrån det här att det skulle vara bättre att börja undervisa svenska på lågstadiet. (Salo, 2010.)

Suomen ruotsinopettajat ry (2014) har utrett finska svensklärares uppfattningar om den nya timfördelningen från och med år 2016 gällande undervisningen i B1-svenska genom en enkätundersökning. Enkätundersökningen samlade svar från 131 svensklärare i Finland och syftet var att utreda hur mycket svensklärarna har kunskap om den nya läroplanens grunder och kriterier samt att kartlägga svensklärarnas uppfattningar om den här förnyelsens effekter på deras arbete. Resultaten av denna enkätundersökning visar att

svensklärarna upplever att de inte har tillräckligt kunskap om denna förnyelse och dess effekter på deras arbete. Informanterna ser flera utmaningar än möjligheter i de här förändringarna. (Suomen ruotsinopettajat ry, 2014.)

Kaisa Ottavainen-Nurkkala (2017) beskriver i en akademisk artikel på Kieliverkoston webbsidor förnyelsen gällande B1-svenskundervisningen i årskurs sex. I artikeln beskrivs förnyelsen genom att man redogör för en fortbildning för svensklärare organiserad av AIKOPA (Aikuis- ja täydennyskoulutuspalvelut). Det tas också upp hur denna fortbildning har påverkat svensklärares kunskaper och färdigheter att undervisa i svenska i årskurs sex. Det konstateras att fortbildningen avsevärt förbättrade ämneslärares ämneskompetens och i synnerhet den pedagogiska kompetensen angående framför allt undervisningsmetoder som kan användas med de yngre eleverna. (Ottavainen-Nurkkala, 2017.)

Mäkikunnas (2017) undersöker i sin avhandling pro gradu hur sjätteklassarnas svenskundervisning har organiserats efter den nya timfördelningen 2016 och hur lärarna klarar sig i den nya situationen. Hon koncentrerar sig på att ta reda på vem som undervisar svenska för sjätteklassare, hur svensklärarna beaktar den nya målgruppens behov och hur stort stöd svensklärarna har fått eller skulle behöva i den nya situationen. Resultaten visar att både klass- och ämneslärare har sina egna styrkor och utmaningar gällande svenskundervisningen i årskurs sex. Å ena sidan har ämneslärare i svenska förstås en stark ämnesdidaktisk bas vilket leder till att de har bättre förutsättningar att undervisa i svenska. Å andra sidan förstår klasslärare bättre lågstadiets vardagliga pedagogik och dess detaljer. (Mäkikunnas, 2017.)

Miinin (2019) koncentrerar sig på att forska i svensklärares tankar om förändringar i Läroplanen 2014 gällande B1-svenska i sin avhandling pro gradu. Den här kvalitativa intervjuundersökningens syfte var att ta reda på hur undervisningen på lågstadiet har fungerat och vem som enligt lärarna är bäst lämpad att undervisa i svenska i årskurs sex. Å ena sidan visar resultaten att lärarna mestadels upplever de här förändringarna som positiva. Å andra sidan tycker ämneslärarna att svensklärarna i årskurs sex borde vara

språklärare eller sådana klasslärare som har studerat ämnesstudier i svenska och därmed är behöriga att undervisa i svenska. (Miinin, 2019.)

Fredman och Martikainen (2019) kartlägger lärarnas syn på revideringen av läroplanen och tidigareläggningen av B1-lärokursen i svenska i sin pro gradu -avhandling. Den här fallstudien genomförs i årskurserna sex–nio och fokuserar på att utreda hurdan syn lärarna i årskurserna sex-nio har på tidigareläggningen av B1-svenskan. Resultaten visar att tidigareläggningen av svenskundervisningen upplevdes som en positiv sak men att största delen av informanterna var av den åsikten att lärarna som undervisar i svenska i årskurs sex borde vara ämneslärare i svenska. (Fredman & Martikainen, 2019.)

Mönkkönen (2019) undersöker för sin del den tidigarelagda svenskundervisningen ur den synvinkeln hurdana funktionella metoder en lärare kan använda i tidigarelagd svenskundervisning och hur eleverna i årskurs ett upplever svenskundervisning som baserar sig på funktionella metoder i sin avhandling pro gradu. Resultaten av den här undersökningen visar att eleverna tycker mest om sådana undervisningsmetoder där man är i interaktion med andra. Därtill visar resultaten att eleverna ser sig själva som språkinlärare i ett positivt ljus och att deras förhållande till svenska är positivt. (Mönkkönen, 2019.)

Reinikainen (2019) har i sin avhandling pro gradu utrett finskspråkiga elevers attityder och motivation till svenskinlärning i årskurserna fyra och sex. Den här enkätstudien visar att eleverna i årskurs fyra har mycket positiva attityder och hög motivation till svenskinlärning. Attityderna till svenskinlärning hos eleverna i årskurs sex är mer negativa fast många sjätteklassister ändå hade svarat att det är trevligt att lära sig svenska. Motivationen att lära sig svenska visar i alla fall sig vara relativt hög i båda årskurserna enligt denna studies resultat. (Reinikainen, 2019.)

Vahtola (2020) närmar sig det här temat utifrån att undersöka lärarnas syn på tidigarelagd språkundervisning i skolan och i årskurserna ett–två. Undersökningen utreder hurdana pedagogiska färdigheter lärarna har för att ta hand om den tidigarelagda språkundervisningen. Resultaten av den här enkät- och intervjuundersökningen visar att

lärarna har en positiv syn på tidigarelagd språkundervisning och att lärarna anser sig ha tillräckliga språkkunskaper att undervisa, men att de önskar sig fortbildning framför allt i undervisningsmetoder som kan användas med de yngre eleverna. (Vahtola, 2020.)

Boman och Riikonen (2020) kartlägger för sin del i sin pro gradu -avhandling hurdana åsikter lärarna har om tidigareläggnen av svenskundervisning. Boman och Riikonens (2020) enkätundersökning fokuserar på att utreda hur lärare som undervisar i svenska i årskurs sex förhåller sig till tidigareläggnen och till hur svenskundervisningen har ordnats i årskurs sex. Undersökningen har som informanter både klass- och ämneslärare samt lärare som hör till gruppen ”De övriga”. Resultaten visar att lärargruppernas åsikter om den tidigarelagda svenskundervisningen varierar men att alla lärargrupper förhåller sig positivt till förnyelsen. Ämneslärarna lyfter också fram flera problem som anknyter till tidigareläggnen av svenskundervisningen. Ett problem som ämneslärarna tar upp är till exempel att klasslärare inte borde undervisa i svenska utan ämneslärare i språk borde alltid undervisa i svenska i årskurs sex. (Boman & Riikonen, 2020.)

Peltonen (2021) undersöker i sin avhandling pro gradu hur tidigareläggnen av svenskundervisningen har påverkat niondeklassares språkkunskaper. Peltonens studie är en enkätundersökning av 158 ämneslärare runt Finland och lärarna är ämneslärare, klasslärare och dubbelbehöriga lärare. Undersökningens resultat visar att enligt lärarnas åsikter har niondeklassares språkkunskaper försämrats och detta syns på lektionerna bland annat så att eleverna behöver repetition av det som har lärts redan tidigare och eleverna behöver i allmänhet mer stöd. Därtill konstaterar lärarna att niondeklassares motivation att lära sig svenska har sjunkit. (Peltonen, 2021.)

2 TEORI

Syftet med det här kapitlet är att presentera den teoretiska referensramen för min avhandling pro gradu. Jag presenterar fem delkapitel som därtill innehåller separata avsnitt. I delkapitlet 2.1 presenterar jag grunderna för den grundläggande utbildningen och i delkapitlet 2.2 utreder jag begreppet undervisning av språk. I delkapitlet 2.3 behandlar jag andraspråksinlärning och delkapitlet 2.4 handlar om barn som inlärare av språk. Till sist koncentrerar jag mig i sin tur på motivation i inlärning i delkapitel 2.5.

2.1 Läroplanen och grunderna för den grundläggande utbildningen

I det här delkapitlet presenterar jag den finska grundläggande utbildningens läroplan, vad den egentligen är, varför den behövs och vad som har ändrat i den i och med år 2016 revidering. Eftersom fokus i min avhandling pro gradu ligger på språk och speciellt på svenskundervisning tar jag särskilt upp de detaljerade läroplansgrunderna för B1-svenska som nuförtiden börjar i årskurs sex. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

2.1.1 Läroplanen och grunderna för den grundläggande utbildningen 2014

Läroplanen och Grunderna för den grundläggande utbildningen (2014) utarbetas på basis av lagen och förordningen om grundläggande utbildning. Utbildningsstyrelsen gör en nationell föreskrift om grunderna för läroplanen och en lokal läroplan utfärdas sedan enligt den här föreskriften av den lokala utbildningsanordnaren. Syftet med grunderna för den grundläggande utbildningen är kort sagt att garantera jämlikheten för alla elever i grundläggande utbildning. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Det konstateras i Grunderna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014:9–10) att den lokala läroplanen skapar en gemensam grund och riktning för det dagliga skolarbetet. Därtill kan man konstatera att den lokala läroplanen har som uppgift att stöda och styra organiseringen av undervisningen och skolarbetet samt främja ett

jämlikt förverkligande av den likvärdiga grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014:9–11).

Läroplanen och dess grunder gäller alla skolor i Finland och det är alltid skolorna som är ansvariga för att förmedla den kunskap som anges i läroplanen. Läroplanen innehåller bestämmelser om undervisningen, bedömningen och fostran samt om hur hem- och skolsamarbete, handledning och elevvård ska ordnas i skolan. Eftersom omvärlden förändrar sig kontinuerligt utarbetas dessa bestämmelser alltid med tanke på omvärlden. Detta bidrar till att de lokala utbildningsanordnarna har en tidsenlig och giltig grund att följa när de utarbetar den lokala läroplanen. (Utbildningsstyrelsen, 2014:9–11)

2.1.1 Språkundervisning i Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014

Språkundervisning i den grundläggande utbildningen delas in i gemensamma och frivilliga lärokurser. I den finska grundläggande utbildningen innefattar språkundervisningen ett gemensamt A-språk och ett frivilligt B-språk. Det är obligatoriskt för alla elever att studera minst en lång kurs (A1-språk) och en medellång kurs (B1-språk) i språk. En av de här kurserna måste ändå vara det andra inhemska språket (finska eller svenska) och något främmande språk eller samiska. Om utbildningsanordnaren erbjuder ytterligare lärokurser i språk, kan eleverna förstås studera mera frivilliga lärokurser i främmande språk men detta är inget villkor som krävs enligt lag eller Utbildningsstyrelsen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

A-språket (A1-språk, lång lärokurs) är det första språket som eleverna börjar studera och studierna börjar i årskurs ett. Regeringen beslöt våren 2018 att undervisningen av A1-språk ska börja redan i årskurs ett från och med året 2020. A1-språk får eleverna självständigt välja men detta sker förstås tillsammans med elevernas föräldrar. Engelska är tydligt det populäraste A1-språket i Finland för år 2017 valde 89,9 % av tredjeklassarna engelska som första främmande språk. (Suomen kieltenopettajien liitto, 2017.)

B-språket (B1-språk, medellång lärokurs) är för sin del det språk som eleverna börjar studera senast i årskurs sex och det är oftast det andra inhemska språket svenska. Det finns ändå en möjlighet att börja studera svenska redan tidigare om man väljer svenska som sitt A1-språk. Minimiantalet för undervisningen av B1-språket i årskurs sex är sex årsveckotimmar. I det följande avsnittet beskriver jag närmare B1-språkets innehåll enligt Grunderna för den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

2.1.2 Lärokursen B1-svenska i Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014

Det konstateras i Grunderna för den grundläggande utbildningen (2014) att mål för lärokursen B1-språk (svenska) innefattar att språkundervisningen väcker ett intresse för omvärldens språkliga och kulturella mångfald hos eleverna. Därtill ska språkundervisningen i svenska uppmuntra elevernas tro på sin egen förmåga som språkinlärare och också stärka deras förtroende för sina kunskaper att använda detta språk. Det är viktigt att eleverna får pröva sina språkkunskaper i en trygg omgivning och får stöd under sin inläring från lärare. Ytterligare måste eleverna ha gott om möjligheter att bekanta sig med finskans och svenskans ställning som nationalspråk samt med finskans och svenskans starka samband på grund av ländernas gemensamma historia gällande Sveriges regeringstid i Finland. (Utbildningsstyrelsen, 2014:190–193.)

Grunderna för den grundläggande utbildningen (2014:190–193) presenterar följande närmare sektorer som hör till målen för lärokursen B1-svenska. Den första är *tillväxt till kulturell mångfald och språkmedvetenhet*. Den här sektorn innefattar elevernas kunskaper att förstå sambandet mellan alla språk de känner till och svenskans ställning som det andra inhemska språket i Finland. Den andra sektorn *kunskapen att lära sig språk* omfattar vägledning av eleverna att öka sin kommunikationsförmåga i en tillåtande atmosfär och även genom att använda varierande informations- och kommunikationsteknologi. Därtill omfattar denna sektor att eleverna lär sig att ta ansvar för sina studier och för sin kompetens att utvärdera sin egen utveckling.

Den tredje sektorn är *växande språkkunskap – förmåga att kommunicera*. Denna sektor innebär att eleverna lär sig att vara med i olika muntliga kommunikationssituationer vilket betyder att eleverna ska lära sig att använda även icke-verbala medel för att få sitt budskap förstått. Den nästa sektorn heter *växande språkkunskap – förmåga att tolka texter* och denna innefattar att eleverna lär sig att ta reda på lätt och åldersanpassad skriven eller talad texts innehåll med hjälp av kontexten. Till sist finns det en sektor för *växande språkkunskap – förmåga att producera texter*. Denna sektor omfattar att eleverna har gott om möjligheter att öva produktion av olika talade eller skrivna svenskspråkiga texter genom olika åldersanpassade och korta diskussions- och skrivuppgifter på lektioner. Detta bidrar till att eleverna lär sig att självständigt producera olika typer av svenskspråkiga talade eller skrivna texter. (Utbildningsstyrelsen, 2014:190–193.)

Det redogörs i Grunderna för den grundläggande utbildningen (2014:205–206) att det även finns specifika mål i B1-svenskans läroplan för inlärningsmiljöer, arbetsätt, handledning, differentiering, stöd för lärande och bedömning av lärande. Inlärningsmiljöerna i B1-svenska ska vara sådana som stöder par- och smågruppsarbete samt i allmänhet samarbetsorienterat lärande. Lekar, spel, sånger och drama ska fungera som hjälpmedel därför att de hjälper eleverna att lära sig att pröva sina växande språkkunskaper. Undervisningen i B1-svenska ska innehålla olika typer av kommunikationskanaler och -verktyg. Eleverna ska lära sig att vara aktiva aktörer samt att ta ansvar för sin egen inläring med hjälp av Europeisk språkportfolio eller något annat motsvarande verktyg. Därtill ska svenska språket alltid användas i undervisningen när det är möjligt. (Utbildningsstyrelsen, 2014:205–206.)

Angående handledning, differentiering och stöd för lärande ges det följande instruktioner i B1-svenskans läroplan. Man ska handleda eleverna att använda språket modigt och erbjuda gott om möjligheter att öva olika kommunikativa kunskaper. Å ena sidan ska sådana elever som har språkrelaterade inlärningssvårigheter ges tillräckligt stöd och å andra sidan ska sådana elever som är mer avancerade i svenska också ha utmanande uppgifter och övningar att göra. På det här sättet tar man hänsyn till differentiering i B1-svenskans undervisning. (Utbildningsstyrelsen, 2014:206.)

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014:206) ska bedömning och respons av B1-svenskans lärande vara uppmuntrande och mångsidig. Mångsidig och uppmuntrande bedömning erbjuder möjligheter att visa sin kompetens även för sådana elever som antingen har språkrelaterade inlärningssvårigheter eller som annars har annorlunda förutsättningar att lära sig språk. Vid bedömning av elevernas utveckling och kunskaper ska läraren använda de rikstäckande bedömningskriterierna för lärokursen B1-svenska. Det är viktigt att lärandet bedöms på olika sätt, bland annat genom själv- och kollegial bedömning så att olika typer av inlärare blir beaktade i bedömningen. Bedömningen ska ta hänsyn till alla aspekter av språkkunskaper och den ska grunda sig på den europeiska referensramen och på den finska tillämpningen av denna. (Utbildningsstyrelsen, 2014:206.)

2.2 Undervisning av språk

I det här delkapitlet presenterar jag begreppet undervisning av språk utifrån sådana aspekter som är viktiga med tanke på mitt undersökningsämne. Begreppet språkundervisning är så brett att det känns bättre att koncentrera mig på några vissa aspekter av detta begrepp som har med min undersökning att göra. Jag tar upp sådana aspekter av språkundervisningen som tillhör speciellt undervisningen av språk för barn eftersom min undersökning fokuserar på elever i årskurs sex.

Språkundervisning representerar ingen ny pedagogik utan den har redan en lång historia bakom sig. Undervisningen av språk har varit en väsentlig del av människors vardag i en ganska lång tid eftersom människor har varit intresserade av att lära sig grammatiken i sitt modersmål redan under 1600-talet (Wheeler, 2013:6–7). Det var en allmän uppfattning under den här tiden att genom att man lär sig de grammatiska aspekterna av ett visst språk kan man sedan det här språket ordentligt. Under 1600-talet fanns det inte språkundervisning för barn utan de som lärde sig om olika språk och grammatik var vuxna. (Wheeler, 2013:6–7.)

2.2.1 Den gemensamma europeiska referensramens (CEFR) principer för undervisning av språk

I Finland följer språkundervisningen i den grundläggande utbildningen i stort sett principerna i den gemensamma europeiska referensramen för språk (Utbildningsstyrelsen, 2018:1–2). Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning (CEFR) publicerades år 2001 i Finland under temaåret för språken i Europa och Finland var ett av de första länderna som integrerade referensramen i landets nationella läroplaner. Referensramen är avsedd för att främja likvärdiga utbildningsrättigheter och ge konkreta verktyg för lärare att använda i undervisningen och bedömningen. (Utbildningsstyrelsen, 2018:1–2.)

Den gemensamma europeiska referensramen (Utbildningsstyrelsen, 2018:5) beskriver språkundervisning som en lärandeprocess där språkanvändaren eller språkinläraren är en social aktör. Detta betyder att man främjar elevens egen självstyre och aktiva roll i sin inlärandeprocess. Med andra ord konstaterar Utbildningsstyrelsen (2018:5) att: ”I detta funktionella tillvägagångssätt är det i stället en läroplan som tar elevens behov och språkanvändning i olika situationer i det verkliga livet som utgångspunkt”. Den här typen av syn på språkundervisningen betonar kunnande i stället för fel och brister (Utbildningsstyrelsen, 2018:5).

Därtill anses det i den gemensamma europeiska referensramen (Utbildningsstyrelsen, 2018:5–6) att undervisningen av språk borde basera sig på inlärares kunskaper och kunnighet, oavsett hur skicklig språkanvändare den ifrågavarande inläraren är. Det vill säga framhäver referensramen vikten av positiv feedback och ’jag kan’-uttalanden i undervisningen av nya språk för eleverna i grundskolan (Utbildningsstyrelsen, 2018:5–6). Referensramen tar också upp den mångkulturella och mångspråkiga kompetensens betydelse i undervisningen av nya språk för barn. Det kan konstateras att den gemensamma europeiska referensramen har haft ett positivt inflytande på att vikten av kulturell mångfald och mångspråkighet i undervisningen av nya språk i de finländska grundskolorna har ökat på 2000-talet. (Utbildningsstyrelsen, 2018:5–6.)

2.2.2 Olika språkundervisningsteorier

Härnäst presenterar jag olika språkundervisningsteorier som både Pietilä och Lintunen (2014) och Järvinen (2014) tar upp i sina verk. Språkundervisning kan basera sig på forskning vilket betyder att man operationaliserar undersökningsresultatens principer så att man använder dessa i undervisningen (Järvinen, 2014). Det vill säga förs de principer som har uppkommit i undersökningar om språkundervisning och -inläring till konkret undervisning (Järvinen, 2014:89). Ett exempel på en sådan här språkundervisningsteori är inläring på elevernas villkor. Järvinen (2014:89) konstaterar att denna teori utgår ifrån att lärare ger en stimulus och inlärarna reagerar på denna stimulus vilket bidrar till inläring. Läraren ska alltså fungera som vägledare för elever och deras individuella inläring (Järvinen, 2014:89).

Ytterligare finns det värdebaserade humanistiska teorier om språkundervisning som betonar mänskliga värderingar, självförståelse och förståelse för utanförskap. I sådana teorier framhävs lärares kompetens att agera på ett sätt som passar för situationen. Angående den här typen av teorier är det viktigt att läraren hela tiden utvecklar sitt eget sätt att undervisa. Det vill säga är det både viktigt att utveckla sitt eget sätt att lära ut och anpassa detta sätt till var och en varierande undervisningssituation. (Järvinen, 2014:90.)

Därtill kan vi granska språkundervisning ur den synvinkeln hurdan målet med språkinläring och -undervisning är (Järvinen, 2014:90–91). Vi kan dela in dessa teorier i ytterligare två grupper: sådana metoder som prioriterar språkets struktur och sådana metoder som prioriterar språkets instrumentella och kommunikativa karaktär. De förstnämnda metoderna ser språk som ett system som producerar olika betydelser. Dessa metoder ser att syftet med inläring ligger i struktur och grammatik, inte i användning av språk. Metoderna som prioriterar språkets instrumentella och kommunikativa karaktär ser i stället språk som kommunikation och interaktion. Det vill säga betonar kommunikativa metoder förmedlandet av innebörd och interaktion med andra personer. (Järvinen, 2014:91.)

De här ovannämnda teorierna har så småningom förlorat sin position i samhället och idag kan vi sägas leva i en period efter dessa teoriers guldålder. Fast andra aspekter idag betonas som viktigare i undervisning än för några år sedan, ska vi inte underskatta fördelarna med de här teorierna. Teorierna för med sig systematik som bidrar till effektiv undervisning. Ytterligare ger metodologiska kunskaper lärare redskap att utnyttja dessa i sitt eget sätt att undervisa. Dessutom kan de här metoderna fungera som en värdefull bas för en begynnande lärare som inte har hunnit få så mycket undervisningserfarenhet och behöver stöd för att klara olika typer av undervisningssituationer. (Järvinen, 2014:110–112.)

Den nutida perioden i språkundervisningen präglas av elevcentrering, autonomisk inläring, färdighet att lära sig, autenticitet och kontextualitet (Järvinen, 2014:111). Läraren fungerar som vägledare och stödjare för eleverna och hen väljer bland olika metoder, teorier och tillvägagångssätt de lämpligaste sätten för sin egen undervisning. Järvinen (2014:112) uppfattar att undervisningen kan sägas basera sig på inlärnarnas interaktion med varandra i en unik kommunikationssituation, det vill säga kommunikativa och interaktiva kunskaper betonas nuförtiden mycket i språkundervisningsteorier. (Järvinen, 2014:111–112.)

2.3 Andraspråksinläring

Man kan tala om andraspråksinläring då ett nytt språk (= andraspråk) studeras efter att man redan kan ett eller flera språk (= förstaspråk) ordentligt (Viberg, 1987:10–11). Det vill säga att man behärskar åtminstone de mest grundläggande strukturerna i ett språk samtidigt som man påbörjar andraspråksinläringen av något nytt språk. Andraspråksinläring handlar i allmänhet om människor som inleder inläringen av ett nytt språk åtminstone några år efter att de har börjat lära sig sitt första språk (Mitchell, Miles & Marsden, 2013).

Andraspråksinläring kan ske genom medvetet eller omedvetet arbete (Pietilä & Lintunen, 2014:9–12). Man kan tillägna sig något nytt språk efter att man ha lärt sig sitt modersmål genom att man till exempel flyttar till ett nytt land. Ytterligare kan man

bestämma sig att lära sig ett nytt språk och då måste man göra medvetet och systematiskt arbete för att lära sig språket. Inläringen av det nya språket kommer inte att ske automatiskt om man inte hör eller använder det regelbundet i sin vardag. (Mitchell, Miles & Marsden, 2013; Pietilä & Lintunen, 2014:9–12.)

Viberg (1987:11) presenterar två olika typer av andraspråksinläring: *informell inläring* och *formell inläring*. Den informella andraspråksinläringen sker i en miljö där andraspråket används aktivt så att inläringen av det nya språket sker utan systematisk undervisning. Den formella andraspråksinläringen sker i sin tur genom strukturerad och systematisk undervisning så den kan äga rum antingen i eller utanför målspråksmiljön. De här båda typerna av andraspråksinläring kan sägas representera undervisningen av nya språk i de finländska grundskolorna. (Viberg, 1987:11.)

Ett viktigt begrepp som man måste ta hänsyn till när man pratar om andraspråksinläring är *transfer* (Viberg 1987:11). Viberg (1987:11) konstaterar att: 'Ett språk som lärs in efter ett eller flera andra språk kan uppvisa spår av olika former av transfer, överföring av element från ett tidigare inlärt språk.' Således spelar inlärningsordningen av olika språk en viktig roll i andraspråksinläringen. Vikten av modersmålets inflytande på inläringen av andraspråket kan inte betonas för mycket eftersom barn verkar lära sig andraspråk genom likadana faser som vid tillägnandet av förstaspråket. Detta betyder att det skulle kunna vara rationellt och lönsamt att använda likadana metoder i andraspråksinläringen som man har använt med tillägnandet av modersmålet. (Viberg, 1987:11.)

2.4 Barn i skolålder som inlärare av språk

Att lära sig ett nytt språk som barn är ett mångsidigt fenomen. Barn lär sig nya språk i olika sammanhang, men mestadels förstås i skolan (Pietilä & Lintunen, 2014:11–12). Inläring av nya språk betyder att man lär sig olika regler som man sedan kan tillämpa i olika språkliga situationer (Pietilä & Lintunen, 2014:11–12). Med tanke på barn som inlärare av språk är det speciellt viktigt att barn hör att det nya språket talas omkring dem. Detta beror på att barn inte nödvändigtvis har lika utvecklade kunskaper att utnyttja skriftligt material om det nya språket som vuxna har (Pietilä & Lintunen, 2014:11–12).

Med tanke på inläring av nya språk i skolåldern är det viktigt att förstå skillnaden mellan barn som *lär sig* nya språk och barn som *tillägnar sig* sitt modersmål (Pietilä och Lintunen, 2014:12–13). I min undersökning koncentrerar jag mig på barn som lär sig nya språk. Pietilä och Lintunen (2014:13) anser att lärande alltid är en medveten aktivitet. Som ett resultat av lärande lär barn sig olika regler och vanor som de kan använda i sina språkinlärningsprocesser. På det här sättet kan språkinläring sägas handla om att välja att lära sig ett nytt språk. (Pietilä & Lintunen, 2014:12–13.)

Barn i skolålder har tillräckliga kunskaper att lära sig nya språk vilket betyder att de är helt kapabla till språkundervisning och -inläring (Ambridge & Lieven, 2017:1–3). Barn kan sägas ha en infödd kompetens att lära sig språk eftersom de i allmänhet lär sig mycket olika saker genom att lyssna på och observera vuxna och deras beteende (Ambridge & Lieven, 2017:1–3). Barn kan förstås utnyttja den här kompetensen också med inläringen av nya språk genom att observera vilka språk de vuxna använder och hurdana regelbundet förekommande saker det ingår i vart och ett språk. (Ambridge & Lieven, 2017:1–3).

Det kan konstateras att det finns mycket variation i inläring av nya språk gällande barn i skolåldern. McLaughlin (1985:15–16) konstaterar att barn lär sig genom olika språkinläringstekniker. Vissa barn lär sig genom att ord för ord analysera språk och vissa barn genom att lära sig hela fraser och använda dessa i sitt tal. Man kan säga att det inte finns något rätt sätt att lära sig språk eftersom språkinläring alltid är en så individuell process. McLaughlin (1985:177) lyfter också fram att mindre barn verkar lära sig utantill, det vill säga de lär sig genom att härmas, lyssna och titta på vuxna. Äldre barn för sin del har vanligen bättre kognitiva kunskaper vilket leder till att barn som är över 12 år har mest nytta av traditionell och systematisk undervisning av nya språk. Mindre barn kan i stället sägas dra nytta av mera funktionella och aktiva undervisningsmetoder. (McLaughlin, 1985:177.)

Tidig inläring av nya språk kan även förlänga människas totala period av lärande. Det kan konstateras att ju längre en lärandeperiod är desto mer sannolikt är det att man kommer att uppnå avancerade språkkunskaper. Inläringen av nya språk kräver alltid

arbete men med yngre barn behövs det lite mindre systematiskt arbete för att lära sig ett nytt språk. Barn är helt förmögna till språkinläring och de har den kompetens som behövs för att lära sig nya språk (Rokita-Jaśkow & Pamula-Behrens, 2019). I enlighet med detta har Wheeler (2013:147–149) också konstaterat att lärandeperiodens längd spelar en avsevärd roll i barns språkinläring. Språkinläringen verkar vara lättare för barn som har lärt sig något visst språk under en längre tid eftersom de redan har utvecklat olika personliga metoder för språkinläringen (Wheeler, 2013:147–149).

Lenneberg (1967:175–176) presenterar en teori om barns språkinläring och språkliga utveckling som baserar sig starkt på människans biologi. Enligt teorin finns det en viss ålder då det är mer lönsamt att introducera barn till nya språk på grund av en viktig period i utvecklingen av barns hjärna. Lenneberg (1967:176) uppfattar att de flesta människor har bättre förutsättningar att lära sig ett nytt språk under barndomen än senare i livet. På grund av att inläringen av nya språk efter puberteten kräver mycket mer medvetet och systematiskt arbete kan andraspråksinläringen vara enklare för yngre barn. (Lenneberg, 1967.)

Språkinläring är alltid dynamisk och beror mycket på inlärares ålder (Ladberg, 2003:55). Det vill säga lär människor sig på olika sätt i olika åldrar. Ladberg (2003:55) konstaterar att barn vanligen lär sig saker utantill vilket betyder att de inte arbetar medvetet utan de lär sig genom att lyssna, härma och minnas. Ladberg (2003:55) anser att ju tidigare i livet man börjar lära sig nya språk desto djupare känsla får man för språket. Följaktligen kan man konstatera att tidig kontakt med något visst språk är mycket viktigt gällande barn som inlärare av språk eftersom deras förutsättningar att lära ett nytt språk är bättre när de är små. (Ladberg, 2003:55.)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att barn som inlärare av språk är receptiva och aktiva aktörer. För att ett barn ska lära sig ett språk behöver hen göra mindre systematiskt och planerat arbete än vad vuxna behöver göra. Således kan man sammanfatta att barn verkar vara bra på att lära sig ett nytt språk utan långt och stort arbete.

2.5 Motivation i inläring

I det här delkapitlet redogör jag för begreppet motivation i inläring. Begreppet är omfattande och därför utgår jag ifrån sådana synvinklar som har kommit upp i resultaten av de tidigare undersökningarna (se delkapitel 1.2) och vilka således verkar vara viktiga att ta upp här.

Mitchell, Myles & Marden (2013:22–23) konstaterar att motivation består av tre olika aspekter: önskan att uppnå ett mål, ansträngningen i detta mål och tillfredsställelsen med detta mål. Med tanke på motivation behöver man skapa ett mål för sig själv för att bli engagerad i uppgiften. Utan målet och ansträngningen i detta mål kan det vara svårt att bli motiverad för uppgiften (Mitchell, Myles & Marden, 2013:22–23).

Det kan konstateras att motivation alltid anknyter till någon viss situation och den har med individens varierande psykiska tillstånd att göra (Ruohotie, 1998:36–37). Motivation handlar om att man har någon intern stimulus som inspirerar en att lära sig. Den kan sägas avgöra med vilken flit och entusiasm man gör någon viss sak. Således styr motivation människans beteende och känslor samt hjälper hen att uppnå olika typer av mål. (Ruohotie, 1998:36–37.)

Det kan konstateras att om man har motivation att göra någon sak så är det mer sannolikt att man ska lyckas med att verkligen göra den saken. Motivationen hjälper en att ställa upp mål och den påverkar även de val som individen gör (Ruohotie, 1998:37). Peltonen & Ruohotie (1987:25–26) tar också upp inre och yttre motivation. Den inre motivationen kännetecknas av att man belönar sig med själva arbetet så att motivationen kommer inifrån och människans beteende baserar sig på de inre motiveringarna. Den yttre motivationen baserar sig i stället på arvoden och samtidigt på bestraffningar. Detta betyder att motivationen kommer utifrån och att man gör något för att uppnå någon viss position eller prestige. (Peltonen & Ruohotie, 1987:25–37.)

Motivation kan ses som ett dynamiskt begrepp med flera aspekter som påverkas av den enskildes uppfattningar, attityder och känslor (Giota, 2002:283–287). Detta betyder att

om man pratar om motivation i skolvärlden borde man alltid ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter och intresse kring det som händer i klassrummet. Gällande elevernas egen inre motivation skulle det vara viktigt att hitta en balans mellan elevernas egna syften att lära sig och de allmänna lärandemålen som de själva och skolan sätter upp för eleverna. Detta kan betyda till exempel att läraren är medveten om sina elevers intresse för att hen skapar undervisning som eleverna upplever som motiverande. (Giota, 2002:283–287.)

Motivation i inläring kräver alltid förmåga att bilda konkreta och tydliga mål för sig själv (Salmela-Aro, 2018:8–10). Därtill för att man ska vara motiverad i en inlärningsmiljö måste man kunna arbeta med andra människor oavsett om man har olika åsikter om vissa saker än de. Det är också viktigt att man ser olika möjligheter och kan identifiera olika lösningar på till och med stora utmaningar. Motivation i förhållande till något visst skolämne har också mycket med elevers egna preferenser att göra. Ju mer man är intresserad av något ämne, desto bättre lär man sig detta ämne. Det här är på grund av att man känner sig bekväm att studera ämnet. (Salmela-Aro, 2018:8–10.)

Motivation kan även ses som en förutsättning för att elever ska ägna sig åt inlärande (Saeed & Zyngier, 2012:253–254). I undervisningen hänvisar motivation således till i vilken grad elever fokuserar och satsar på lärande för att uppnå framgångsrika resultat. Saeed och Zyngier (2012:253–254) betonar att det är viktigt att ta hänsyn till att motivation kan variera mellan olika elever samt inlärnings- och undervisningssammanhang. Läraren är alltid ansvarig för att hen försöker undervisa på varierande sätt så att olika typer av inlärare och olika motivation skulle bli beaktade i klassrummet. Det kan konstateras att om lärare har en bra förståelse för de olika typerna av motivation hos olika elever, har läraren och eleverna säkert bättre förutsättningar att tillsammans skapa en mer gynnsam inlärningsmiljö som kan bidra till elevernas framgångsrikare inläring. (Saeed & Zyngier, 2012:253–254.)

En viktig aspekt av motivation i inläringen är engagemang. Saeed & Zyngier (2012:255–257) konstaterar att elevers engagemang i inläring är något som väsentligt påverkar deras motivation. Den kan förmodligen bidra till att man lättare eller mer sannolikt uppnår framgångsrika skolrelaterade eller akademiska resultat. Engagemang i inläring avser

kvalitet på ansträngning och deltagande i autentiska inlärningsaktiviteter. Det kan ses som aktivt och medvetet görande vilket leder till att om elever är engagerade i inläring måste de också vara uppmärksamma och närvarande. Således måste elever vara engagerade i uppgiften och hitta något inneboende värde i det som hen ombeds att göra. Det vill säga att den engagerade eleven inte bara utför sina uppgifter utan gör uppgiften med entusiasm och flit. (Saeed & Zyngier, 2012:255–257.)

Engagemang i inläring kan också beskrivas som elevers känslor av tillhörighet till skolvärlden, acceptans av skolans värderingar och aktivt deltagande i skolans aktiviteter (Saeed & Zyngier, 2012:255–257). Högt engagemang i inläring visar hög motivation vilket betyder att dessa två faktorer har ett inflytande på varandra. Överhuvudtaget är man överens om att engagemang i inläring är viktigt för elevers akademiska eller skolrelaterade framgång. (Saeed & Zyngier, 2012:255–257.)

3 MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet presenterar jag mitt undersökningsmaterial samt de insamlings- och analysmetoder som jag har använt. Jag inleder delkapitel 3.1 med en beskrivning av mitt material och fortsätter med att motivera de val som har med dess omfattning och avgränsning att göra. Därefter i delkapitel 3.2 tar jag ställning till valet av min materialinsamlingsmetod och i delkapitel 3.3 presenterar jag min analysmetod. I det sista delkapitlet 3.4 tar jag också ställning till de forskningsetiska aspekterna i min undersökning.

3.1 Material

Mitt undersökningsmaterial består av fem distansintervjuer med fem språklärare på olika lågstadier i Birkaland. Materialinsamlingen för denna undersökning skedde under december 2021 och januari 2022. Min materialinsamlingsprocess började med att jag skickade e-post om min undersökning (se bilaga 2) till flera slumpmässigt valda språklärare i Birkaland. Efter några månader fick jag svar från fem frivilliga språklärare i Birkaland som skulle kunna delta i mina intervjuer. Därefter kom vi överens om tidpunkten för intervjun som genomfördes som distansintervju via Zoom. Jag valde att genomföra intervjuerna på distans på grund av att den rådande pandemisituationen fortfarande var dålig i Finland och det kändes bättre att minimalisera alla sociala kontakter.

Som informanter har jag fem språklärare i olika grundskolor i Birkaland och speciellt sådana språklärare som har undervisat i svenska i årskurs sex. Fyra av informanterna är språklärare i svenska och en av informanterna har utbildning som språklärare i tyska. Jag har velat ta med en språklärare utan egentlig svensklärarens kompetens i undersökningen för att få mångsidigare resultat. Jag har valt att intervjua fem språklärare därför att undersökningsmaterialet inte skulle bli för stort att analysera. Jag är ändå medveten om att mina undersökningsresultat inte således kan generaliseras till att hur språklärare i

allmänhet upplever det forskade fenomenet eftersom resultaten enbart handlar om de här informanternas uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda B1-svenskundervisningen.

Alla intervjuer var halvstrukturerade temaintervjuer. Tuomi och Sarajärvi (2018:65) konstaterar att temaintervjuer strävar efter att man finner betydelsefulla svar i enlighet med undersökningens syfte och problemställning. Jag hade bestämt mina huvudsakliga intervjufrågor på förhand och jag ställde exakt samma frågor till alla informanter. Informanterna fick svara på frågorna helt fritt och jag kunde även ställa tilläggsfrågor om det förekom något som jag spontant skulle vilja fråga. Halvstrukturerade temaintervjuer passade bra för min undersökning därför att jag kunde jämföra informanternas utsagor eftersom de hade svarat på exakt samma intervjufrågor. Jag intervjuade informanterna på finska därför att alla informanter hade finska som modersmål och jag ville att de får uttrycka sig själv på sitt eget modersmål.

3.2 Insamlingsmetod

Som insamlingsmetod i min undersökning använde jag kvalitativa halvstrukturerade temaintervjuer. Kvalitativ temaintervju passade för sin del bäst som insamlingsmetod för min undersökning eftersom jag var intresserad av informanternas erfarenheter av och uppfattningar om ett visst ämne och jag ville tolka informanternas utsagor med tanke på mina forskningsfrågor (Tuomi & Sarajärvi, 2018:65). Därtill hade nästan alla tidigare undersökningar om likadana ämnen varit enkätundersökningar och därför ville jag välja någon annan insamlingsmetod för att eventuellt få annorlunda och nya resultat om ämnet.

3.3 Analysmetod

Som analysmetod i min undersökning använde jag den kvalitativa innehållsanalysen. En kvalitativ metod valdes för min undersökning eftersom en kvalitativ undersökning strävar efter att beskriva, förstå och göra en tolkning av det fenomen som man forskar i (Tuomi & Sarajärvi, 2018:78–81). Det mest centrala är att hitta kategorier och beskrivningar i

materialet som bäst beskriver och redogör för det valda undersökningsämnet (Tuomi & Sarajärvi, 2018:78–81). Innehållsanalys passade bra för min undersökningsmetod eftersom mitt syfte uttryckligen var kategorisera, söka efter likheter och olikheter samt gruppera meningsfull information ur mitt material. (Tuomi & Sarajärvi, 2018:78–81.)

Innehållsanalysen kan vara antingen teori- eller materialbaserad (Tuomi & Sarajärvi, 2018:78–81). I min undersökning genomförde jag analysen med hjälp av den materialbaserade innehållsanalysen. Materialbaserad innehållsanalys avser att materialet är i huvudroll och att teorin bara ger stöd för att man ska kunna tolka och förklara resultat (Tuomi & Sarajärvi, 2018:78–81). Den här typen av analys passade bäst för min undersökning därför att jag i första hand ville fokusera på mina informanternas erfarenheter och uppfattningar, det vill säga på mitt material.

Därtill använde jag också som bas för den kvalitativa innehållsanalysen i min undersökning Miles och Hubermans (1994) modell för att hur man kan analysera kvalitativt material. Modellen följer likadana steg som Tuomi och Sarajärvi (2018:78–81) presenterar i sin bok men jag upplevde att Miles och Hubermans (1994) modell presenterade analysprocessen genom mera konkreta exempel som ledde till att jag även ville använda den här modellen som bas för min analys. Modellen avser att den kvalitativa innehållsanalysen är en process med tre steg: först ska man reducera materialet, därefter kommer det gruppindelning av materialet och till sist ska man skapa teoretiska begrepp i anslutning till undersökningsämnet. Jag genomförde analysprocessen av mitt material med hjälp av de här tre stegen. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi och Sarajärvi, 2018:78–81).

Analysprocessen av mitt material började med att jag transkriberade alla intervjuer till en skriftlig form. Med tanke på mitt undersökningssyfte var det inte nödvändigt att göra en noggrannare transkribering för det var inte meningen att beskriva *hur* man säger något utan bara *vad* man säger. Efter transkriberingen började jag gruppera informanternas utsagor genom att skapa olika kategorier enligt sådana teman som upprepas i materialet. Vid hanteringen av intervjumaterial måste man alltid bestämma sig för i vilken utsträckning och med vilken noggrannhet man ska granska materialet och hur man ska

presentera det för läsaren (Ruusuvuori, 2010:356–358). Jag har bestämt mig att vid hanteringen av materialet fokusera på innehållet och inte på de språkliga dragen i mina informanternas utsagor. Det har jag valt på grund av att med tanke på mitt undersökningssyfte är det inte väsentligt att fokusera på de retoriska eller symboliska aspekterna utan på informanternas uppfattningar och erfarenheter. (Ruusuvuori, 2010:356–358.)

Därefter började jag göra en noggrannare genomgång av de här kategorierna genom att jag jämförde dem med mina forskningsfrågor. I samband med denna genomgång började jag identifiera mina huvudkategorier och deras underkategorier. I min analys bildar alltså var och en forskningsfråga sin egen huvudkategori och under dessa huvudkategorier har jag bildat olika underkategorier angående det ifrågavarande temat. Underkategorierna bildade jag genom att jag letade efter meningsbärande och återkommande element i informanternas utsagor inom var och en huvudkategori och jämförde dessa med mina forskningsfrågor och teoretiska ramar. Således samtidigt som jag gick igenom informanternas utsagor började jag jämföra de teoretiska ramarna (se kapitel 2) med det som jag har upptäckt i mitt material. Jag kopplade ihop viktiga och återkommande drag i utsagorna med sådana viktiga begrepp och teorier som jag presenterar i teoridelen. (Ruusuvuori, 2010:356–358.)

3.4 Forskningsetik

Forskningsetik är en viktig del av en vetenskaplig undersökning. Jag tog hänsyn till forskningsetiken genom olika tillvägagångssätt i min undersökning. Jag har inte samlat in sådan information om mina informanter som skulle avslöja att de har deltagit i min undersökning, det vill säga har informanterna uppträtt i min undersökning som anonyma deltagare. Deltagande i mina intervjuer har varit valfritt och intervjufrågorna finns som bilaga i slutet av min avhandling pro gradu (se bilaga 1). Därtill har jag också följt god vetenskaplig praxis i min undersökning genom att hänvisa till andra forskares verk på ett korrekt sätt och se till att deras arbete respekteras. (Forskningsetiska delegationen, 2012.)

Om man samlar in material till sin undersökning med hjälp av informanter, finns det vissa forskningsetiska principer som måste tas i beaktande (Forskningsetiska delegationen, 2012). Den allra mest centrala etiska principen är att informanten har rätt att få veta vad som är undersökningens innehåll, hur den genomförs och hur hans personuppgifter samt hans utsagor kommer att behandlas i undersökningen. Därtill har informanten alltid rätt att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Till de goda vetenskapliga principerna hör att man ger all den här informationen skriftligt alltid när det är möjligt. (Forskningsetiska delegationen, 2012.) Jag har både skickat bakgrundsinformation om min undersökning via e-post till alla informanter (se bilaga 2) och tagit upp den i början av var och en intervju. Detta har jag gjort på basis av goda vetenskapliga praxis för att säkerställa att mina informanter är medvetna om undersökningen och dess innehåll.

4 ANALYS OCH RESULTAT

I det här kapitlet redogör jag för analysen av informanternas svar på mina intervjufrågor. Jag presenterar resultaten en huvudkategori och dess underkategorier åt gången. Jag har delat in mitt material i två delar: jag har identifierat sex huvudkategorier utifrån mina forskningsfrågor med tillhörande underkategorier (se tabell 1 och 2). Dessa underkategorier har även delats in i sådana som tillhör de tre första intervjufrågorna och sådana som tillhör de tre sista intervjufrågorna. En av intervjufrågorna, den fjärde frågan (se bilaga 1), har inte bildat någon egen huvudkategori utan analys och resultat gällande den här frågans tema presenteras i sammanhang med de andra underkategorierna. Således har jag i slutet av vissa underkategorier en koppling till den fjärde frågan. De här utsagorna handlar om informanternas förslag för utvecklingen av den tidigarelagda svenskundervisningen i framtiden, till exempel om de har kommit med någon idé gällande det här temat. Därtill har jag inte velat analysera svaren på den sjunde frågan (se bilaga 1) eftersom denna fråga har varit för öppen och allmän för att bidra till någon giltig och tillförlitlig information för min undersökning. Således har jag ansett att den här frågan inte skulle bereda mig sådana undersökningsdata som skulle vara relevanta för undersökningens syfte.

I allmänhet har jag analyserat informanternas utsagor på det sättet att samma uppfattning eller erfarenhet kan användas för analys av flera olika huvud- och underkategorier. Därtill analyserar jag mitt material också mer djupgående genom att jag kopplar ihop teori, hypoteser och tidigare forskning med mina resultat samt lyfter fram konkreta exempel ur intervjuerna. Alla exempel är informanternas direkta citat på det ursprungliga språket, det vill säga på finska. Därtill har jag översatt de finskspråkiga exemplen till svenskspråkiga och dessa översatta exempel kan finnas efter vart och ett ursprungligt finskspråkigt exempel.

TABELL 1. ANALYSKATEGORIER AV DE TRE FÖRSTA INTERVJUFRÅGORNA.

| HUVUDKATEGORI | UNDERKATEGORIER |
|--|---|
| SPRÅKLÄRARNAS ALLMÄNNA UPPFATTNING OM DEN TIDIGARELAGDA SVENSKUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS SEX | <ol style="list-style-type: none"> 1. POSITIV UPPFATTNING 2. VARIERANDE UPPFATTNING |
| FÖRDELAR MED DEN TIDIGARELAGDA SVENSKUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS SEX | <ol style="list-style-type: none"> 1. SVENSKUNDERVISNING ÄR LÄTTARE ATT BÖRJA I ÅRSKURS SEX 2. LÄRARES BÄTTRE KÄNNEDOM OM ELEVER I OLIKA UNDERVISNINGSGRUPPER 3. SJÄTTEKLASSISTERS ENTUSIASM FÖR NYA SAKER 4. DET KOLLEGIALA SAMARBETET MED ANDRA LÄRARE PÅ LÅGSTADIET |
| NACKDELAR MED DEN TIDIGARELAGDA SVENSKUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS SEX | <ol style="list-style-type: none"> 1. VARIERANDE UNDERVISNINGSGRUPPER 2. MINSKAT TIMANTAL I SVENSKUNDERVISNING PÅ HÖGSTADIET 3. BRISTFÄLLIGA BOKSERIER OCH DERAS INNEHÅLL 4. UNDERVISNING AV SVENSKA UTFÖRS AV KLASSLÄRARE 5. SJÄTTEKLASSISTERS EVENTUELLT NEGATIVA ATTITYD MOT SVENSKAN |

TABELL 2. ANALYSKATEGORIER AV DE SISTA TRE INTERVJUFRÅGORNA.

| HUVUDKATEGORI | UNDERKATEGORIER |
|---|--|
| SJÄTTEKLASSISTERS INSTÄLLNINGAR TILL SVENSKUNDERVISNING | <ol style="list-style-type: none"> 1. POSITIVA INSTÄLLNINGAR 2. VARIERANDE INSTÄLLNINGAR 3. NEUTRALA INSTÄLLNINGAR |
| SJÄTTEKLASSISTERS MOTIVATION ATT LÄRA SIG SVENSKA | <ol style="list-style-type: none"> 1. SJÄTTEKLASSISTER HAR I ALLMÄNHET BRA MOTIVATION 2. SJÄTTEKLASSISTER HAR VARIERANDE MOTIVATION 3. SJÄTTEKLASSISTER HAR NEUTRAL MOTIVATION 4. UNDERVISNINGSMETODERNA SOM UTÖKAR SJÄTTEKLASSISTERS MOTIVATION |
| B1-SVENSKUNDERVISNINGENS EVENTUELLA VIDARE TIDIGARELÄGGNING | <ol style="list-style-type: none"> 1. SKEPTISK INSTÄLLNING 2. ALLMÄNT NEGATIV INSTÄLLNING |

4.1 Informanternas bakgrundsinformation

I början av intervjuerna har jag ställt mina informanter tre frågor om deras bakgrund: en fråga om deras utbildning, en om deras arbetskarriär som språklärare i allmänhet och en om hur länge de har undervisat i svenska i årskurs sex (se frågorna 1, 2 och 3 i bilaga 1). De här frågorna har varit helt öppna så att informanterna har kunnat svara helt fritt.

Det framgår av intervjuerna att alla informanter har utbildat sig till ämneslärare i språk vid ett finskt universitet. Alla informanter har således utexaminerats som filosofie

magister och avlagt de pedagogiska studierna för ämneslärare. Tre av informanterna har haft svenska som huvudämne och två av informanterna har haft engelska som huvudämne. En av informanterna hade studerat tyska som biämne vid sidan om engelska men hen hade ändå arbetat som svensklärare i årskurs sex från och med läsåret 2016–2017. Jag ville ta med en språklärare utan egentlig svenskläraryrke i undersökningen för att få även mångsidigare resultat.

Informanternas arbetserfarenhet som ämneslärare i språk i allmänhet fördelar sig på olika grupper enligt längden av erfarenhet. Längden av arbetserfarenhet hos mina informanter varierar mellan 2 och 23 år. Därtill varierar också längden av arbetserfarenhet av svenskundervisning i årskurs sex mellan ett och två år. Fyra av informanterna har undervisat i svenska i årskurs sex i fem år och en av informanterna har undervisat i svenska i årskurs sex i ett år. Jag upplever att sådan här variation mellan informanternas arbetserfarenhet tillför mångsidighet i mina undersökningsresultat.

4.2 Språklärarnas allmänna uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex

Det framgår av intervjuerna att informanterna har varierande allmänna uppfattningar om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Således tar informanterna upp liksom positiva, neutrala och även negativa allmänna uppfattningar om svenskundervisningen i årskurs sex. Härnäst kommer jag att presentera och analysera de här varierande utsagorna med tanke på undersökningens syfte och teori.

4.2.1 Positiv uppfattning

Det framgår av intervjuerna att 3/5 av informanterna anser att deras allmänna uppfattning om svenskundervisningen i årskurs sex är positiv. Informanterna nämner att de i allmänhet har enbart positiv uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen och att undervisningen av svenska i årskurs sex har mestadels varit trevlig och kul (se exempel 1 och 2).

- (1) Must oli hyvä juttu, että se aikaistettiin alkamaan siellä kuudennella luokalla, koska niin kun motivaatio on parempi ja se on helpompi jotenkin aloittaa silloin. / Jag tycker att det är en bra sak att den börjar på sjätte klass eftersom motivation är liksom bättre och det känns på sätt och vis lättare att börja då. [min översättning]
- (2) Olen ehdottomasti sitä mieltä, että se on ollut upea juttu, että se on varhennettu siihen kutoselle. Kyllä vain. / Jag är absolut av den åsikt att det har varit fantastiskt att den har tidigarelagts på den sjätte klassen. Javisst. [min översättning]

Jag anser att de här resultaten är i enlighet med min hypotes om att ämneslärarna ser den tidigarelagda svenskundervisningen som en mestadels positiv sak (se delkapitel 1.1). Jag motiverade min hypotes med att språklärarna kan antas vara medvetna om att det finns motiveringar till att det lönar sig att börja inläringen av nya språk så tidigt som möjligt. Lenneberg (1967:176–177) konstaterar att barn har bättre förutsättningar att lära sig ett nytt språk än vuxna. Det kan konstateras i enlighet med de tre informanterna som har ansett att den tidigarelagda B1-svenskundervisningen i årskurs sex har i allmänhet varit en positiv sak att min hypotes har stämt.

Ytterligare kan de här resultaten sägas stöda de tidigare forskningsresultaten som presenterats i denna avhandling (se delkapitel 1.1). Miinins (2019) undersökningsresultat visar att svensklärarna mestadels har upplevt den här tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen som en positiv sak. Likaledes visar mina resultat här att informanterna har en allmänt positiv uppfattning om den.

4.2.2 Varierande uppfattning

Det kommer fram i intervjuerna att 2/5 av informanterna anser att deras allmänna uppfattning om undervisningen av B1-svenska i årskurs sex varierar. Informanterna tar likaledes upp både positiva och negativa åsikter. En av informanterna preciserar sin uppfattning genom att säga att undervisningen med vissa grupper kan vara väldigt trevlig och effektiv medan den med andra grupper kan vara extra utmanande och jobbig (se exempel 3). Den här utsagan kan sägas indikera att språklärarnas allmänna uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex kan variera mycket mellan olika

grupper och dagar på grund av olika skäl. Den andra informanten anger att det alltid beror på undervisningsgruppen och inställningarna till svenskan, både hos eleverna men också även hos deras föräldrar (se exempel 4).

- (3) Mutta sanoisin, että kiteytetysti ehkä, että riippuu tosi paljon siitä luokkadyنامiikasta. Siitä että minkäläinen se luokka on. Et osan kanssa tosi hyvin, tosi tehokkaasti. Osan kanssa on ollut jonkun verran haasteita just esim. siinä opiskelutaitojen harjoittamisessa. / Men jag skulle sammanfatta säga att det beror jättemycket på klassens dynamik. Att hurdan är just den klassen. Med andra fungerar det väldigt bra, väldigt effektivt. Med andra har vi då haft några utmaningar till exempel med utövning av studiefärdigheter. [min översättning]
- (4) Niin no se riippuu niin paljon siitä ryhmästä ja siitä niin kun ennakkoasenteesta, sekä kodin että niin kun niitten oppilaitten omasta ennakkoasenteesta. Eli se vaihtelee. / Den har mycket med den där gruppen och den där förhandsinställningen att göra, både hemmets och själva studentens förhandsinställningar. [min översättning]

Sammanfattningsvis kan de här resultaten (exempel 3–4) sägas delvis stöda min hypotes (se delkapitel 1.1) om att språklärarna också kan vara skeptiska eller negativa till tidigareläggningen av språkundervisningen eller till någon viss del av den. Således kan det konstateras i enighet med min tidigare hypotes att de varierande allmänna uppfattningarna visar att språklärarnas allmänna uppfattning om tidigarelagd svenskundervisning kan även vara skeptisk.

4.3 Den tidigarelagda svenskundervisningens fördelar

Det kan konstateras att 4/5 av mina informanter anger att det finns flera fördelar med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. På grund av de här fördelarna upplever dessa informanter att den tidigare svenskundervisningen fungerar bra och är till nytta. Fördelarna som informanterna tar upp har med varierande teman att göra och det finns både likheter och olikheter mellan informanternas utsagor. Härnäst presenterar jag de här fördelarna i var och en underkategori.

4.3.1 Svenskundervisningen är lättare att börja i årskurs sex

En av informanterna konstaterar att det är lättare att börja med svenskundervisningen i årskurs sex eftersom i årskurs sju har elever samtidigt så mycket andra förändringar på gång (se exempel 5). Ytterligare konstaterar en annan informant att det är lättare för sjätteklassister att anpassa sig till svenskundervisningen därför att det inte kommer samtidigt med många andra förändringar så som det kommer i årskurs sju (se exempel 6).

En av informanterna lyfter även fram att det har varit fantastiskt att upptäcka hur mycket elever i årskurs sex redan kan lära sig svenska under ett år (se exempel 7). Informanten tillägger att man kan upptäcka att eleverna börjar känna att de på riktigt kan svenska efter den första hälften av läsåret (se exempel 7).

- (5) Se on helpompi jotenkin aloittaa silloin. Kun yläkoulussa niillä on muutenkin aika isoja muutoksia siinä elämässä, niin se voi olla vähän sillain haasteellista se ruotsi siinä. / Det är på sätt och vis lättare att börja då. För att på högstadiet har de [eleverna] samtidigt ganska stora förändringar på gång så det kan på sätt och vis vara lite utmanande med svenskan då. [min översättning]
- (6) Mutta että sitten että se ruotsi onkin alkanut jo siellä kutosella, niin se ei tavallaan tuu siihen samaan kohtaan muiden muutosten kanssa. / Men att svenskan redan har börjat där på sjätte klass så den kommer inte på sätt och vis samtidigt med alla andra förändringar. [min översättning]
- (7) Mää monesti aistin, että kun on se syksy opiskeltu, niin niin niillä on oikeasti sellainen olo, että hei mähän oon oppinut jo vaikka mitä. Ja mää siis henkilökohtaisesti tykkään siitä kutosille opettamisesta tosi paljon. / Jag liksom känner när vi har pluggat hela hösten att de [eleverna] har på riktigt en känsla att hej jag har redan lärt mig ganska mycket. Och jag personligen tycker väldigt mycket om att undervisa sjätteklassare. [min översättning]

De här resultaten kan sägas stöda Rokita-Jaśkow och Pamula-Behrens (2019) tankar om barns kompetens att lära sig nya språk. Rokita-Jaśkow och Pamula-Behrens (2019) konstaterar att mindre barn också är helt förmögna till språkinläring och de har den kompetens som behövs för att lära sig nya språk. Enligt mig kan de här positiva uppfattningarna om och erfarenheterna av mina informanter sägas indikera att de anser att eleverna i årskurs sex är helt förmögna att delta i svenskundervisningen och att de har tillräckligt kunskaper för att lära sig svenska.

Därtill såsom den ena informanten konstaterar här ovan, börjar eleverna i årskurs sex tro på sin egen förmåga att kunna prata och skriva svenska. Den här iakttagelsen kan sägas

vara i linje med Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) mål för B1-svenskundervisningen i den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen (2014:205–206) anger att språkundervisningen i svenska ska uppmuntra elevernas tro på sin egen förmåga som språkinlärare och också stärka deras förtroende för sina kunskaper att använda detta språk. Enligt de här resultaten kan detta mål sägas blivit uppnått i svenskundervisningen i årskurs sex.

4.3.2 Lärares bättre kännedom om elever i olika undervisningsgrupper

Ett frekvent element som 3/5 av informanterna tar upp som beaktansvärt i sina erfarenheter av svenskundervisningen i årskurs sex är att lärarna bättre kan lära sig känna sina elever. Det vill säga att när man börjar svenskundervisningen för vissa elever redan i årskurs sex och sedan förmodligen får fortsätta med att undervisa svenska till samma elever i årskurs sju, har man mycket bättre möjligheter att lära sig känna eleverna och speciellt lära sig om elevernas individuella kompetens och kunskaper samt eventuella utmaningar gällande språkinläring (se exempel 8). Därtill tillägger en av informanterna att detta också har mycket med klassledning att göra. Informanten konstaterar att det är lättare att ha en klass under kontroll när båda parterna (lärare och elever) är bekanta för varandra (se exempel 9).

- (8) Ja sit ennen kaikkea siitä on ollut hyötyä, että kun mä opetan myös yläasteella, niin mä sitten opin tunteen ne jo tossa kutosluokalla, kun ne sitten tulee sinne yläasteelle. / Och framför allt har det varit till nytta eftersom jag undervisar också på högstadiet, så jag lär mig känna dem redan på sjätte klass, när de sedan kommer till högstadiet. [min översättning]
- (9) Sitten kun opettaa heille myöskin mahdollisesti englantia tai saksaa ja näkee heitä siinä koulun arjessa, kenties enemmän kuitenkin kun yläkoulun puolella. Niin ne pysyy aika hyvin hyppysissä. / När man undervisar dem [eleverna] möjligen också i engelska eller tyska och ser dem i skolans vardag, kanske i alla fall mer än på högstadiet. Så då är dem ganska lätta att ha under kontroll. [min översättning]

Utbildningsstyrelsen (2014) anger som ett viktigt mål med B1-svenskundervisningen att eleverna ska få pröva sina språkkunskaper i en trygg omgivning och få stöd under sin inläring från lärare. Jag tolkar de här resultaten på det sättet att lärares bättre kännedom om sina elever kan bidra till en tryggare omgivning för elever att lära sig svenska och få

stöd från sin lärare. Det kan konstateras att det kan vara lättare för eleverna att våga be om hjälp eller göra misstag när de känner sin lärare.

Sammanfattningsvis framgår det av de här utsagorna att största delen av informanterna (3/5) anser att det finns flera fördelar som den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex har åstadkommit. Dessa positiva sidor som informanterna tar upp i sina svar är både ur barnens och lärarnas perspektiv. Sålunda kan man konstatera att enligt de här resultaten verkar den tidigarelagda B1-svenskundervisningen i årskurs sex ha positiva fördelar för båda parter.

4.3.3 Sjtteklassisters entusiasm för nya saker

Det framgår av intervjuerna att 3/5 av informanterna anser att eleverna i årskurs sex är mer receptiva, mottagliga och entusiastiska för nya saker än eleverna på högstadiet (se exempel 10 och 11). Det vill säga upplever informanterna att eleverna i årskurs sex verkar ha lättare att gå upp i olika funktionella, aktiva och lekfulla aktiviteter under svensklektioner. Informanterna tillägger också att ju tidigare man börjar inläringen eller undervisningen av ett nytt språk desto bättre är inlärningsresultaten eftersom mindre barn verkar vara effektivare att lära sig nya saker (se exempel 12 och 13).

- (10) Yleisesti ottaen lapset on siinä kohti aika vastaanottavaisia ja innostuvia. / I allmänhet är barn vid den åldern ganska receptiva och entusiastiska. [min översättning]
- (11) Hyötyjä on ehkä se, että periaatteessa kutosluokalla ollaan kuitenkin vielä vähän enemmän lapsenomaisia, kun vaikka sit siellä yläkoulussa. Eli siellä semmoinen heittäytyminen, leikin ja tekemisen kautta oppiminen, niin sitä pystyy käyttään paljon paremmin. / Som fördelar ser jag absolut det att man är fortfarande lite mer barnslig än vad man är på högstadiet. På lågstadiet är en sådan här inlevelse på att lära sig genom lek, spel och aktivitet något man kan utnyttja mycket bättre. [min översättning]
- (12) Ja sitten kuitenkin ollaan verrattain, no vuosi, kuitenkin nuorempia, et sit se kielen omaksuminen on sitten taas vuoden helpompaa. / Och man är ändå relativt yngre då, bara ett år, men yngre ändå så då är språktillägnande också ett år lättare. [min översättning]
- (13) No mun mielestä onhan siitä niin kun hyötyä, että mitä aikaisemmin sen oppimisen ja opettamisen aloittaa niin sitä parempi. / Enligt mig är det liksom till nytta, ju tidigare man börjar inläringen och undervisningen desto bättre. [min översättning]

McLaughlin (1985:177) argumenterar för att yngre barn verkar lära sig utantill, det vill säga de lär sig genom att härmas, lyssna och titta på de vuxna. De här ovannämnda exemplen (10)–(13) om sjätteklassisters entusiasm för nya saker kan sägas stöda McLaughlins (1985:177) argument om yngre barns kompetens att lära sig nya saker. Barn lär sig saker utantill vilket betyder att de inte behöver göra mycket arbete för att lära sig någon sak. Detta kan leda till att inläring och undervisning av nya saker i allmänhet känns trevligare för yngre barn och därför kan yngre barn sägas vara entusiastiska för att även lära sig nya språk.

Enligt mig kan de här resultaten sägas vara i linje med Lennebergs (1967:175–176) teori om barns språkinläring. Lenneberg (1967:175–176) anser att det är mer lönsamt att bekanta barn med nya språk i en viss ålder på grund av en viktig period i hjärnas utveckling som gör inlärandet av nya språk lättare för barn. Ytterligare stöder de här resultaten Rokita-Jaśkow och Pamula-Behrens (2019) tankar om lärandeperiodens betydelse för inläringen av nya språk. Rokita-Jaśkow och Pamula-Behrens (2019) nämner att ju längre lärandeperioden med något visst språk är desto mer sannolikt är det att man uppnår avancerade språkkunskaper i detta språk. Det vill säga kräver inläringen av nya språk alltid arbete men med yngre barn behövs det mindre systematiskt arbete för att lära sig ett nytt språk.

Ytterligare konstaterar Wheeler (2013:147–149) att lärandeperiodens längd spelar en avsevärd roll i barns språkinläring. Språkinläringen verkar vara lättare för barn som har lärt sig något visst språk under en längre tid därför att sådana här barn redan vet hurdana olika metoder för språkinläring det finns och vilka av metoderna som passar för dem (Wheeler, 2013:147–149). Enligt mig indikerar de här exemplen (10)–(13) att informanterna anser att den längre perioden av svenskinläringen är till nytta för elever och att det är bra att utnyttja perioden då barn behöver göra mindre medvetet arbete för att lära sig ett nytt språk.

Därtill kan det konstateras att de här resultaten även är i linje med Ladbergs (2003:55) idé om människans kunskap att lära sig nya språk. Ladberg (2003:55) anser att ju tidigare i livet man börjar lära sig nya språk desto djupare känsla får man för det här språket eftersom tidig kontakt med något visst språk är mycket viktigt gällande barn som inlärare

av språk. Jag tolkar informanternas utsagor (exempel 10–13) på det sättet att en sådan här tanke kan man också hitta hos deras uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda svenskundervisningens fördelar och vinster.

4.3.4 Det kollegiala samarbetet med andra lågstadielärare

Antalet 2/5 av informanterna lyfter också fram att det kollegiala samarbetet är en fördel med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Informanterna motiverar sina utsagor genom att man kan få värdefullt stöd från klasslärare som förstås är experter på sina egna elever (se exempel 14). Informanterna tillägger också att man kan få nyttiga och viktiga tips från klasslärare till exempel om olika inlärnings- och undervisningsmetoder som skulle passa bra för någon viss elev eller grupp (se exempel 15).

- (14) Että pääsee kielenopettajana siihen kollegiaaliseen tiimiin mukaan ja saa heiltä arvokasta tietoa sitten taas siitä, minkälaisia oppilaita siellä on tuloillaan minulle. / Att man som språklärare får komma in i det kollegiala teamet och får värdefull information av dem om hurdana elever som sedan ska komma till mig. [min översättning]
- (15) Niin periaatteessa sit sieltä luokanopettajalta saa aika hyviä vinkkejä ja muita metodeja, mitä sitten se luokanopettaja käyttää siellä omassa luokassa, ja niitä pystyy ottaan sitten sinne kielenopetuksenkin tunnille. / I princip får man ganska bra tips och andra metoder från klassläraren som hen sedan använder på sina egna lektioner, och man kan sedan också ta med dessa på de här språkundervisningslektionerna. [min översättning]

Det anges som mål för B1-svenskundervisningen i Utbildningsstyrelsens (2014) läroplan att man å ena sidan ska ge tillräckligt stöd till sådana elever som har språkrelaterade inlärningsvårigheter och å andra sidan ska sådana elever som är mer avancerade i svenska ha tillräckligt utmanande uppgifter och övningar att göra under lektionerna. Det här kan sägas vara ett sätt att ta hänsyn till differentiering i undervisningen i B1-svenska och jag upplever att de här resultaten om det kollegiala samarbetet med andra lärare (exempel 14 och 4) kan sägas stöda detta mål. Om språklärare i årskurs sex har gott om möjligheter att diskutera om sina elever till exempel med klasslärare, får de säkert mycket värdefull kunskap om eleverna som de inte själva skulle ha vetat. Enligt mig kan

språklärare sedan utnyttja dessa kunskaper i sin undervisning och på det här sättet har de bättre förutsättningar att ge den bästa undervisningen till olika typer av eleverna.

4.4 Den tidigarelagda svenskundervisningens nackdelar

Alla mina informanter lyfter i sina utsagor fram några negativa sidor gällande hur den tidigarelagda svenskundervisningen fungerar i årskurs sex. Det finns både likheter och olikheter mellan informanternas uppfattningar om och erfarenheter av svenskundervisningens nackdelar, och jag kommer härnäst att lyfta fram de frekventa elementen i dessa utsagor i separata avsnitt.

4.4.1 Varierande undervisningsgrupper

Antalet 2/5 av informanterna konstaterar att gruppen som ska undervisas i svenska alltid har en stor betydelse för hur undervisningen lyckas. De här informanterna baserar sina uppfattningar på att elever i årskurs sex vanligen har ganska starka roller i sin egen klass eller att det finns ganska stora skillnader mellan elevers förmåga att lära sig (se exempel 16). En av informanterna konstaterar vidare att stora grupper har varit en betydande faktor som har orsakat utmaningar gällande den tidigare svenskundervisningen i årskurs sex (se exempel 17).

(16) Siinä on ollut niin kun omat haasteensa, niin kun ennen kaikkea se, että kun ne on ollut ne kuudesluokkalaiset kuusi vuotta suurin piirtein samassa luokassa, samassa ryhmässä, niin se luokan hierarkia on valmiiksi aika vahva, ja niillä on aika vahvat ehkä roolit niillä oppilailla. / Det finns vissa utmaningar med den tidigare undervisningen, liksom att de där sjätteklassarna har varit redan så där sex år med samma klass, samma grupp, så den där hierarkin i klassen är ganska stark, och de (elever) har kanske ganska starka roller. [min översättning]

(17) Ja tota, järkytys on mulle ollut ehkä se, että sitä on opetettu niin kun koko luokka kerralla, koska tota alakoulussa ne ne luokkakoot on yleisesti ottaen paljon isompia kuin yläasteella. / Och en liten chock för mig har varit det att man liksom samtidigt undervisar hela klassen eftersom de där klasstorlekarna på lågstadiet är i allmänhet mycket större än på högstadiet. [min översättning]

McLaughlins (1985:15–16) teori om att var och en barn lär sig med sina egna tekniker och att språkinläring alltid är en individuell process kan sägas ligga i linje med de här

resultaten. Nästan alla informanter tar upp att svenskundervisningen i årskurs sex har mycket med undervisningsgruppen och dess olika individer att göra. Det kan således konstateras här att enligt mina informanter finns det både likheter och olikheter med för- och nackdelar av svenskundervisning i årskurs sex.

Det framgår av intervjuerna att 2/5 av informanterna anser att gruppstorlekarna borde vara mindre i den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. De här informanterna förespråkar mindre gruppstorlekar som en utvecklingsidé för att förbättra den nutida svenskundervisningen i årskurs sex. Informanterna ger också stöd för sina utsagor genom att konstatera att det är svårt att börja undervisningen av ett helt nytt språk (svenska) i en stor grupp (se exempel 18). Därtill konstaterar informanterna att de skulle önska sig att man hade maximalt 20 elever samtidigt på den tidigarelagda svenskundervisningens lektioner i årskurs sex (se exempel 19).

- (18) Mutta sitten tota noihin kehityskohteisiin niin, kyllä mää näen, että ne ryhmäkoot pitäisi saada vieläkin pienemmiksi. Isoille ryhmille on tosi haastavaa opettaa alkavaa uutta kieltä. Että siihen toivoisi kyllä muutosta. / Men om man tänker på de där utvecklingsobjekten så skulle jag säga att de där gruppstorlekarna borde vara ännu mindre. Det är jätteutmanande att lära ut ett nytt språk till stora grupper. Att med det skulle man önska sig någon typ av förändring. [min översättning]
- (19) No ihan ensimmäisenä tietenkin se, että se ryhmäkoko ei olisi se 30 henkilöä. Vaan että se olisi maksimissaan se 20 henkilöä per ryhmä. / Först och främst säger jag att den där gruppstorleken inte borde vara 30 personer. Utan att den borde vara maximalt 20 personer per grupp. [min översättning]

De här argumenten kan sägas vara ganska väl i linje med McLaughlins (1985:13) argument om språkundervisning. McLaughlin (1985:13) konstaterar att fast barn lär sig språk på många olika sätt borde man alltid ta hänsyn till att barns modersmål har ett stort inflytande på deras inläring av ett nytt språk. Detta kan kopplas ihop med mina informanters utsagor om att det verkligen kan vara väldigt svårt att lära ut ett nytt språk till en stor grupp eftersom det finns elever som har helt olika bakgrunder och modersmål. Det här kan sedan leda till att lärarna upplever att sådana undervisningssituationer är utmanande och att de absolut inte kan ta i beaktande var och en elevs individuella språkliga bakgrund för mängden av elever och deras olika modersmål är för stor. Således kan man konkludera att dessa informanter skulle önska sig att undervisningsgrupperna i svenskundervisningen i årskurs sex skulle vara mindre också för att man bättre skulle kunna beakta olika typerna av språkliga bakgrunder i undervisningen.

4.4.2 Minskat timantal i svenskundervisningen på högstadiet

Ett av de frekventa elementen i informanternas utsagor som alla informanter tar upp är att svenskundervisningen i årskurs sex har minskat timantalet i svenskundervisningen på högstadiet. Det vill säga har årsveckotimmarna som nu undervisas i årskurs sex tagits från högstadiet. Alla informanter upplever att svenskundervisningen i årskurs sex inte borde organiseras på ett sätt som minskar timantalet på högstadiet eftersom detta är en väldigt skadlig situation för högstadieelevers språkkunskaper i svenska (se exempel 20 och 21). 2/5 av dessa informanter lyfter även fram att de skulle vara villiga att ge tillbaka dessa två årsveckotimmar (svenskundervisningen i årskurs sex) tillbaka till högstadiet därför att de upplever att det skulle vara viktigare att studera mer svenska nära fortsatta studier (se exempel 22). Informanterna argumenterar vidare att det är viktigare att studera mer svenska närmare fortsatta studier än i årskurs sex (se exempel 23).

- (20) Sitten se, että se söi yläkoulusta ne kaks vuosiviikkotuntia, niin se on oikeesti huonompi juttu. / Och sedan det att den [tidigare svenskundervisningen] minskade de där två årsveckotimmarna från högstadiet, så det är på riktigt en dålig sak. [min översättning]
- (21) Yleisesti ottaen ehkä semmonen haaste on se, että kun niitä tunteja on, niitä ei oo lisätty vaan niitä on tiputettu alaspäin, eli vähennetty yläkoulusta. / En utmaning med detta i allmänhet är att man inte har ökat timantalet utan man har bara minskat det, dvs. tagit bort dem från högstadiet. [min översättning]
- (22) Vaikka se onkin niin kivaa se kutosten ruotsi, niin kyl mä laittaisin ne tunnit sinne yläkouluun takaisin. / Fast den där svenskan med sjätteklassare är så jättetrevlig skulle jag nog lägga de där timmarna tillbaka till högstadiet. [min översättning]
- (23) Niin sit kuitenkin mä näkisin sen parempana, että siellä lähempänä jatko-opintoja sitä ruotsia olisi enemmän kuin se yksi vuosiviikkotunti. Vaikka se onkin niin kivaa se kutosten ruotsi, niin kyllä mä laittaisin ne tunnit sinne yläkouluun takaisin. / Jag skulle ändå säga att det skulle vara bättre att ha mer svenska än en årsveckotimme där närmare de fortsatta studierna. Fast den där undervisningen av svenska för sjätteklassare är så jättekul skulle jag nog flytta de där timmarna tillbaka till högstadiet. [min översättning]

De här resultaten inte kan sägas vara helt i linje med Utbildningsstyrelsens (2014, 205–206) utställda mål för lärokursen B1-språk (svenska) som innefattar att språkundervisningen i svenska ska uppmuntra elevernas tro på sin egen förmåga som

språkinlärare. Det kan konstateras att om eleverna börjar inläringen av svenska i årskurs sex och inte alls har svenskundervisning i årskurs sju kan en sådan här situation inte särskilt positivt stöda elevernas tro på sina egna språkkunskaper. Det vill säga blir inläringen av svenska avbruten efter ett års studier och under det här avbrottet kan eleverna glömma bort mycket om det de redan har lärt sig under årskurs sex. Enligt mig kan detta ha skadliga och negativa effekter för elevernas tro på sina språkkunskaper i svenska och även på deras motivation att lära sig nya språk.

Ladbergs (2003:55) argument om tidig språkinläring har visat sig vara i linje med tidigare resultat i den här undersökningen men de ovannämnda utsagorna i exemplen (20)–(23) kan för sin del inte helt sägas vara i linje med dessa argument. Ladberg (2003:55) har konstaterat att om man börjar lära sig något nytt språk i ett tidigt skede, kommer man att få en djupare känsla för det här språket. Jag tolkar i alla fall de ovannämnda utsagorna på det sättet att dessa informanter inte ger något stort värde åt den tidigarelagda språkundervisningen. Informanterna upplever att om eleverna i årskurs sex skulle hinna få en djup känsla för det svenska språket skulle den här känslan säkert försvinna under högstadiet eftersom mängden årsveckotimmar i svenska är så liten på högstadiet. Således kan man konstatera att de här informanterna inte sätter så stort värde på ålder gällande språkinläring av nya språk.

4.4.3 Bristfälliga bokserier och deras innehåll

Ytterligare är 2/5 av informanterna av den åsikten att bokserien som används i svenskundervisningen i årskurs sex kan vara otillämplig eller inte sådan som lärarna skulle önska sig. De här informanterna argumenterar i dessa uttalanden både kring att bokseriens innehåll kan vara opraktiskt eller även för svårt med tanke på svenskundervisningen i årskurs sex. Bokseriens stil att gå framåt i innehållet kan vara för långsam med tanke på att man borde hinna gå igenom vissa ämnesområden inom årskurs sex (se exempel 24 och 25).

- (24) Niin on tuntunut, että ne materiaalit ei ihan istu sinne alakoulun puolelle. Ja se on semmonen kirjasarja, mitä me käytetään niin kun myös yläkoulun puolella ja sit sitä on niin kun ”tuunattu” alaspäin alakoulun puolelle, mutta silti se on hirmu tuhti. / Så jag har upplevt att de där materialen inte passar så väl på lågstadiet. Och den är en sådan bokserie som vi använder också på högstadiet och man har sedan liksom bara ”format” den att passa också för lågstadiet, men den är dock väldigt tung. [min översättning]
- (25) Että jos se tahti on sellanen, että monta kappaletta mennään sitä, että miten taivutetaan verbiä preesens-muodossa, ja vasta sitten kutosluokan lopussa ollaan päästy esim. adjektiiveihin ja näin. Niin se ei hirveesti tue sitten sitä tehokkaampaa oppimista siellä kutosluokalla, mikä sitten voisi helpottaa taas osaltaan ainakin aineenhallinnan näkökulmasta sitten yläkoulua. / Att om den där takten är sådan att man behandlar många kapitel om det hur verb böjs i presens, och att man har kommit till till exempel adjektiv och så vidare endast i slutet av sjätte klass. Så den här typen av lärande stöder inte det effektivare inlärandet på sjätte klass som sedan åtminstone skulle underlätta högstadiet ur ämneskompetens synvinkel. [min översättning]

Utsagorna om bristfälliga undervisningsmaterial förefaller kunna tolkas på det sättet att språklärarna skulle önska sig att bokserierna i B1-svenskans undervisning i årskurs sex bättre skulle motsvara både den nutida uppfattningen om språkundervisningen och Utbildningsstyrelsens (2014) mål för B1-svenskan i årskurs sex. De ovannämnda argumenten (exempel 24 och 25) om bristfälliga bokserier och deras innehåll kan inte för sin del sägas vara i linje med Järvinens (2014) argument om vad som nuförtiden betonas i språkundervisningen. Det kan konstateras att informanterna skulle önska sig att de aspekter som Järvinen (2014) presenterat för den nutida språkundervisningens aspekter som elevcentrering, autonomisk inläring, färdighet att lära sig, autenticitet och kontextualitet skulle synas tydligare i svenskans bokserier och deras innehåll.

Ytterligare anger Utbildningsstyrelsen (2014) som mål för B1-svenskan i årskurs sex att eleverna ska ha gott om möjligheter att öva produktion av olika talade eller skrivna svenskspråkiga texter genom olika åldersanpassade diskussions- och skrivuppgifter på lektioner. Dessa ovannämnda uppfattningar om de bristfälliga materialen i svenskundervisningen i årskurs sex stöder inte detta mål enligt mig. Informanterna upplever att det är utmanande att bjuda eleverna gott om möjligheter att öva sina språkkunskaper med olika åldersanpassade uppgifter på lektionerna om det inte finns goda åldersanpassade uppgifter i svenskundervisningens böcker. Informanterna skulle önska sig att bokserierna innehöll flera färdiga åldersanpassade uppgifter speciellt för sjätteklassister som lärarna kunde använda på sina lektioner.

4.4.4 Undervisningen av B1-svenska av klasslärare

Det framgår av 2/5 av informanternas utsagor att det är en utmaning att svenska i årskurs sex i vissa kommuner undervisas av klasslärare eller någon annan lärare som inte har någon specifik kompetens eller utbildning för svenskundervisning. Informanterna stöder sina argument genom att konstatera att det finns en stor och betydande skillnad mellan sådana språklärare som har fått den specifika utbildningen och kompetensen för att undervisa i språk och sådana lärare som inte har fått den (se exempel 26, 27 och 28). Det är lätt att inse att de här informanterna starkt förespråkar att svenskundervisningen i årskurs sex enbart borde ges av ämneslärare i svenska.

- (26) Ja sitten se on aika iso haaste, toki ei ehkä nyt täällä Tampereella mutta muualla, että välttämättä ei mikään ruotsin opettaja opeta sitä, vaan sitä opettaa luokanopettaja, jolla ei ole minkäänlaista pätevyyttä ruotsin opettamiseen. Vaikka lain mukaan ovatkin kelpoisia, he saattaa olla, että he on just ja just pärjännyt jossain koulun ruotsissa. Niin se ei oo mun mielestä hyvä juttu. / Och det är ju en ganska stor utmaning, inte just här i Tammerfors men på andra orter, att svenskan inte undervisas av svensklärare utan av klasslärare som inte har någon kompetens för att undervisa i svenska. Fast de enligt lag kan vara behöriga, kan de ha varit ganska svaga i svenska i skolan. [min översättning]
- (27) Et mää oon ehdottomasti totta kai sitä mieltä, että se koulutus täytyy olla ja pätevyys, jotta sitä kieltä voi opettaa mielekkäästi. / Så jag absolut är av den åsikten att man förstås måste ha den där utbildningen och kompetensen för att man kan lära ut språket på ett meningsfullt sätt. [min översättning]
- (28) Ja tää luokanopettajien ruotsin opettaminen on myös semmonen asia, mikä asettaa tai mikä alkaa myös tietyllä tavalla niin kun, asettaa oppilaita ja opiskelijoita eriarvoiseen asemaan. / Och den här undervisningen av svenska av klasslärare är något som sätter eller börjar på sätt och vis, sätter elever och studerande i ojämlik position. [min översättning]

Det kan konstateras enligt de här utsagorna att informanterna upplever att svenska absolut borde läras ut enbart av kompetenta och utbildade svensklärare i årskurs sex. Detta argument kan för sin del sägas stöda Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) tanke om att eleverna ska ha gott om möjligheter att bekanta sig med finskans och svenskans ställning som nationalspråk samt med finskans och svenskans starka samband. För att detta krav ska bli uppfyllt behöver läraren som undervisar i svenska vara mycket medveten om och intresserad av den svenska kulturen och även svenskans förhållande till finskan. Enligt informanterna har ämneslärare i svenska mycket specifika och mångsidigare kunskaper om Sveriges kultur och om det svenska språket på grund av att de har studerat speciellt detta ämnesområde inom sina universitetsstudier.

Dessa resultat kan även tyckas vara i linje med de tidigare undersökningarna och deras resultat som presenterades i början av denna avhandling (se delkapitel 1.2). Boman och Riikonens (2020) undersökningsresultat visade för sin del att svensklärare upplever att klasslärare inte borde undervisa i svenska utan att ämneslärare i språk alltid borde undervisa i svenska i årskurs sex. Sådana här resultat kan också sägas stöda mina ovannämnda undersökningsresultat (exempel 26 och 27).

Därtill kan det konstateras att de här informanterna ger sitt stöd för den europeiska referensramen (Utbildningsstyrelsen, 2018:1–6). Informanterna tar upp begrepp som jämlikhet och jämlik utbildning i sina utsagor och Utbildningsstyrelsen (2018:1–2) anger sammanfattningsvis att referensramen är avsedd för att främja likvärdiga utbildningsrättigheter och lärares kompetens har också med likvärdiga utbildningsrättigheter att göra. För att utbildningen i Finland ska vara likvärdig borde alla finländska grundskolor följa samma regler gällande vem som kan undervisa svenska. Detta skulle öka likvärdighet och enhetlighet inom den grundläggande utbildningen.

Gällande det här temat tar 2/5 av informanterna upp en utvecklingsidé att det alltid borde vara en ämneslärare som undervisade i svenska i årskurs sex. De här informanterna betonar i sina utsagor att de absolut är av den åsikten att klasslärare varken har tillräckliga kunskaper att lära svenska eller likvärdig särskild kompetens att undervisa i språk på det sättet som språklärare har (se exempel 29).

(29) Niin mää kyllä näen siinä sen, että se on iso ero, että ootko sää saanut sen koulutuksen siihen kieleen ja kielen opettamiseen, onko sulla se pedagoginen niin kun näkemys kielen opettamiseen, että mitkä ne erityiset keinot on ja kaikki nää jutut. / Jag är av den åsikten att det finns en stor skillnad mellan att om du har fått din utbildning i språk och språkundervisning, att du har den där pedagogiska uppfattningen om språkundervisning att hurdana är de där särskilda sätten att lära språk och så vidare. [min översättning]

Utsagan i (29) kan sägas indikera att informanten anser att ämneslärare i språk har bättre kunskaper om den kulturella och språkliga kompetensen om något visst språk än klasslärare har. Detta krav tas också upp i Grunderna för den grundläggande utbildningen (2014:205–206) när det närmare nämns sektorer som hör till målen för lärokursen B1-

svenska. En av de här närmare sektorerna är tillväxt till kulturell mångfald och språkmedvetenhet. Denna sektor innefattar elevernas kunskaper att förstå sambandet mellan olika språk de känner till och speciellt svenskans kulturella och samhälleliga ställning som det andra inhemska språket i Finland. Enligt min analys kan det konstateras här att dessa två informanter anser att detta krav endast kan bli uppfyllt om svenskan undervisas av en behörig ämneslärare i språk.

Därtill kan dessa resultat (exempel 26, 27 och 28) tyckas stöda de tidigare studierna som jag har presenterat (se delkapitel 1.1). Mäkikunnas (2017) undersökning visade att svensklärare upplever att ämneslärare i svenska har en starkare ämnesdidaktisk bas än klasslärare vilket leder till att de har bättre förutsättningar att lära ut svenska. Mina undersökningsresultat här förespråkar också att undervisningen i B1-svenska i årskurs sex borde ges av behöriga språklärare på grund av deras särskilda kunskaper i att lära ut språk.

4.4.5 Sjätteklassisters eventuellt negativa attityd mot svenskan

Det framgår av mina intervjuer att 2/5 av informanterna anser att det också i årskurs sex finns elever som har en negativ attityd mot svenskan. De här informanterna argumenterar för sina utsagor genom att konstatera att de inte har upptäckt någon mer positiv attityd mot svenskan hos sjätteklassister än hos högstadieelever. Det vill säga finns det alltid vissa elever som förhåller sig negativt till svenskundervisning och -inläring. En av de här informanterna tar även upp att hen har upplevt att elevers attityder mot svenskan i årskurs sex till och med har varit negativare än i årskurs sju (se exempel 30).

- (30) Että asennepuolessa niin mä sanoisin, että se kuudennella luokalla opettaminen on ollut tosiaan niin kun vaikeampaa kuin seiskaluokalta alkaen. Niin niiden asenteiden kanssa on kyllä enemmän ollut ongelmia kuudennen luokan alussa kuin mitä silloin seiskaluokan alussa. / Att med tanke på attityden mot svenskan skulle jag säga att undervisningen i årskurs sex faktiskt har varit liksom svårare än i årskurs sju. Så att man har haft mera utmaningar med deras [sjätteklassisters] attityder i början av sjätte klass än i början av sjunde klass. [min översättning]

Dessa argument kan inte direkt sägas stöda tidigare forskningsresultat. Reinikainen (2019) har i sin avhandling pro gradu utrett finskspråkiga fjärde- och sjätteklassisters

attityder till svenskinläring och resultaten har visat att elever i båda årskurserna verkar ha en mestadels positiv attityd till inläringen av svenska. De här ovannämnda resultaten behandlar nog inte alla mina informanter eller någon stor grupp av människor, vilket leder till att resultaten inte heller helt kan sägas vara motstridiga mot Reinikainens (2019) undersökningsresultat.

4.5 Sjätteklassisters inställningar till svenskundervisningen

Informanternas uppfattningar om och erfarenheter av elevernas inställningar till svenskundervisningen i årskurs sex var i hög grad mycket eniga. Inom den här huvudkategorin fanns det således bara lite variation mellan informanternas utsagor om fenomenet. Fast informanterna i allmänhet argumenterade för sina uttalande genom likadana iakttagelser, lyfte en informant även fram en avvikande synvinkel med tanke på sjätteklassisters inställningar till svenskundervisningen. Härnäst kommer jag att redogöra för de här utsagorna genom att presentera dem inom olika underkategorier.

4.5.1 Positiva inställningar

Det framgår av mina intervjuer att 5/5 av informanterna anser att eleverna i årskurs sex förhåller sig positivt till svenskundervisningen, det vill säga är deras inställningar positiva. Informanterna argumenterar för sina utsagor genom att konstatera att eleverna är motiverade och ivriga när de kommer till svensklektionerna och att det har varit trevligt att undervisa sjätteklassister i svenska (se exempel 31 och 32).

(31) Mun mielestä ne tulee niin kun ihan siis oikeesti aina niin kun mielellään tunnille ja mulla on tosi kiva fiilis niiden kanssa opiskella sitä ruotsia. Ne on tosi aktiivisia siellä tunneilla. / Jag tycker att elever alltid kommer liksom jättegärna till lektionen och det har varit så trevligt att lära svenska med sjätteklassister. De är mycket aktiva där i lektioner. [min översättning]

(32) Ne tulee sinne tunneille niin kun rohkeina ja motivoituneina. / Att de kommer till de där lektionerna liksom som modiga och motiverade. [min översättning]

Det som informanterna konstaterar här ovanför kan tyckas vara något som man kan koppla samman med engagemang i inläring. Saeed och Zyngiers (2012:255–257) tankar om engagemang i inläring som aktivt och medvetet görande har visat sig vara i linje med tidigare resultat i denna undersökning och på samma sätt kan det sägas vara i linje med de här ovannämnda resultaten. Saeed och Zyngier (2012:255–257) har konstaterat att om barn är engagerade i inläring måste de också vara intresserade av ämnet. Det kan således konstateras att eftersom eleverna i årskurs sex verkar vara ivriga och aktiva att lära sig svenska, kan de också sägas vara engagerade i inläringen av svenska. Även vidare kan vi konstatera att engagemang i inläring vanligtvis verkar leda till att elever förhåller sig positivt till det ifrågavarande ämnet. (Saeed & Zyngier, 2012:255–257.)

De här resultaten (exempel 31 och 32) kan ytterligare sägas vara i linje med de tidigare forskningsresultaten. Mönkkönen (2019) har undersökt hur lågstadieleverna upplever svenskundervisning som baserar sig på funktionella metoder och resultaten visar att eleverna ser sig själva som språkinlärare i ett positivt ljus och att förhållande till svenska är positivt. I enighet med mina ovannämnda exempel (31 och 32) kan man konstatera att Mönkkönens (2019) resultat kan kopplas samman med mina resultat.

4.5.2 Varierande inställningar

I mina intervjuer anser 5/5 av informanterna att eleverna i årskurs sex också har varierande inställningar till svenskundervisningen. Det här betyder att informanterna i sina utsagor lyfter fram att det alltid finns variation i elevernas inställningar fast den allmänna inställningen är positiv (se exempel 33 och 34). Informanterna tar även upp några negativa erfarenheter av sjätteklassisternas inställningar till svenskundervisningen. En av informanterna konstaterar att sjätteklassisters negativa inställningar till svenskundervisningen ibland kommer fram mycket mer än med högstadielever (se exempel 35).

- (33) Pääsääntöisesti hyvin. Et paljon riippuu siitä, et mitä siellä tunnilla tehdään, että oppilaat saa innostumaan kyllä monenlaisista jutuista, että vähän semmoista kaksijakoista se saattaa olla. / I allmänhet förhåller sig de bra. Det har mycket med det göra att vad man gör på lektionen så att man

kan få elever bli entusiastiska för olika typer av sakerna, så att det kan vara lite så där tvådelat. [min översättning]

- (34) On tietysti aina poikkeuksiakin, joita ei kiinnosta, mutta mun kokemuksen mukaan ne on kuitenkin pääsääntöisesti ollut innostuneita. / Det finns förstås alltid avvikelser, de som inte är intresserade, men enligt min erfarenhet har de i allmänhet varit entusiastiska. [min översättning]
- (35) Mutta tosiaan ne negatiiviset asenteet tulee paljon enemmän esille, kuin mitä seiskaluokalta alkaessa. / Men att de där negativa inställningarna ibland kommer mycket mer upp än vad de gör på den sjunde klassen. [min översättning]

Den här varierande karaktären av sätteklassisters inställningar till svenskundervisningen kan sägas vara i linje med McLaughlins (1985:13–15) konstaterande om att det finns mycket variation i inläring av nya språk gällande barn i skolåldern. Man kan säga att språkinläring är en individuell process som påverkas av den enskildes inställningar vilket leder till att det är helt normalt att det också finns variation i barns inställningar till svenskinläringen. Således kan det konstateras att den varierande karaktären av sätteklassisters inställningar till svenskundervisningen avspeglar barns naturella individualitet och variation.

4.5.3 Neutrala inställningar

1/5 av informanterna konstaterar att eleverna i årskurs sex förhåller sig neutralt till svenskundervisningen. En av informanterna argumenterar för sin utsaga genom att konstatera att hen inte kan säga att inställningarna skulle vara speciellt positiva eller speciellt negativa utan de har varit neutrala (se exempel 36). Den här informantens uppfattning om inställningarna till svenskundervisningen skiljer sig inte väldigt mycket från de tidigare underkategorierna men jag ville ändå ta med den här uppfattningen som sin egen underkategori. Detta var på grund av att informanten speciellt preciserade att hens uppfattning är att om sätteklassisters inställningar till svenskundervisningen varken är positiva eller negativa.

- (36) Mä koen, et ne asenteet on suhteellisen neutraaleja. Ei nouse esiin erityisen positiivisia tai erityisen negatiivisiakaan asenteita. / Jag upplever att de där inställningarna är relativt neutrala. Det kommer inte upp särskilt positiva eller inte heller särskilt negativa inställningar. [min översättning]

Detta resultat kan tyckas indikera att sjätteklassister inte har särskilt känsloladdade inställningar till svenskundervisningen. Detta för sin del kan sägas vara i linje med Ladbergs (2003:55) tankar om språkinlärning som har redan varit i linje med tidigare resultat i den här undersökningen. Ladberg (2003:55) konstaterar att ju tidigare i livet man börjar lära sig nya språk desto djupare känsla får man för språket. Elever i årskurs sex har inte studerat svenska och har antagligen inte heller någon betydande kontakt med detta språk tidigare vilket kan leda till att elever i årskurs sex inte ännu har utvecklat en djup känsla för det svenska språket. Således kan man konstatera att den neutrala karaktären av sjätteklassisters inställningar avspeglar människors typiska neutrala relation till något obekant och nytt språk. (Ladberg, 2003:55.)

4.6 Sjätteklassisters motivation att lära sig svenska

Det framgår av mina intervjuer att fast det också fanns variation inom informanternas uppfattningar om och erfarenheter av sjätteklassisternas motivation att lära sig B1-svenska, var de till största delen av samma åsikt. Den huvudsakliga uppfattningen och erfarenheten hos mina informanter var att motivationen att lära sig svenska hos eleverna i årskurs sex i allmänhet har varit bra. Informanterna tog i alla fall också upp några avvikande uppfattningar och erfarenheter. Utöver min intervjufråga om sjätteklassisters motivation, ställde jag alla informanter en tilläggsfråga om hurdana undervisningsmetoder som verkar fungera som motiverande i undervisningen med sjätteklassister. Härnäst presenterar jag resultaten gällande informanternas utsagor om sjätteklassisters motivation att lära sig svenska.

4.6.1 Sjätteklassister har i allmänhet bra motivation

Den dominerande uppfattningen om sjätteklassisters motivation att lära sig svenska enligt 3/5 av mina informanter verkar vara att sjätteklassisterna i allmänhet har bra motivation att lära sig B1-svenska. De här informanterna konstaterar att de inte har upptäckt att det skulle finnas någon speciellt dålig motivation att lära sig svenska hos sjätteklassister utan att de för det mesta kommer ivrigt och motiverat till svensklektionerna. Informanterna

anger således att eleverna i årskurs sex är motiverade att lära sig det svenska språket (se exempel 37, 38 och 39).

(37) No kyllä se motivaatio on pääsääntöisesti hyvä. / Motivation är i allmänhet bra. [min översättning]

(38) Musta tuntuu, että he on kyllä pääasiallisesti hyvin motivoituneita. / Jag upplever att de i allmänhet är väldigt motiverade. [min översättning]

(39) No yleisesti ottaen motivaatio on ihan hyvä. / I allmänhet är motivationen ganska bra. [min översättning]

De här resultaten om sjätteklassisters i allmänhet goda motivation att lära sig svenska kan sägas vara i linje med Mitchell, Myles och Mardens (2013:22–23) argument om motivation. För att vara motiverade ska man önska sig att uppnå ett personligt meningsfullt visst mål och anstränga sig för att uppnå detta mål (Mitchell, Myles & Marden, 2013:22–23). I enlighet med detta kan det konstateras att eftersom sjätteklassister i allmänhet har varit motiverade att lära sig svenska, har de också ansträngt sig för att lära sig svenska.

Peltonen och Ruohotie (1987:25–26) konstaterar att inre och yttre motivation kännetecknas av olika aspekter. Den inre motivationen betyder att man belönar sig med själva arbetet så att motivationen kommer inifrån och den yttre motivationen kommer utifrån så att man gör något för att uppnå någon viss prestige (Peltonen & Ruohotie, 1987:25–26). I enlighet med detta är det svårt att konstatera vilken typ av motivation som behandlar de här informanternas utsagor. Det är på grund av att informanterna inte har specificerat hurdan denna motivation enligt dem har varit.

Resultaten (37)–(39) kan även sägas stöda Reinikainens (2019) undersökningsresultat om finskspråkiga fjärde- och sjätteklassisters motivation för svenskinläring. Motivationen för svenskinläring visar sig vara relativt hög i båda årskurserna enligt Reinikainens (2019) resultat och mina ovannämnda resultat kan sägas vara ganska likadana. Ytterligare kan de här resultaten sägas vara i enlighet med min hypotes om språklärarnas uppfattningar om och erfarenheter av sjätteklassisternas motivation att lära sig svenska. Jag har konstaterat (se delkapitel 1.1) att min hypotes är att enligt språklärarnas

uppfattningar och erfarenheter har elever i årskurs sex en bra motivation att lära sig det andra inhemska språket svenska.

4.6.2 Sjötteklassister har varierande motivation

Ytterligare anser 1/5 av informanterna att motivationen hos eleverna i årskurs sex är varierande. Informanten konstaterar att motivation inte kan ses som något stabilt utan den varierar tillsammans med undervisningsgruppen och atmosfären som råder i den (se exempel 40). Informanten tar också upp att engelskan påverkar elevers motivation att lära sig svenska. Detta syns på det sättet att eleverna jämför sina kunskaper i engelska med sina kunskaper i svenska och känner sig hopplösa eftersom de inte kan svenska lika väl som de kan engelska (se exempel 41).

- (40) Siihen motivaatioon liittyy, no siihen liittyy niin monia asioita, mutta tuota, se ryhmähenkikin on yks semmonen mikä sitten vaikuttaa. Et tavallaan mikä se, miten se eetos sitä ruotsia kohtaan, miten se niin kun keikahtaa siinä ryhmässä. Et jos niin kun, tavallaan todetaan yhdessä, että hei tää on kivaa, niin sitten se on monesti sitten kivaa. Että semmonen yleinen ilmapiiri vaikuttaa siihen motivaatioon. / Den här motivationen påverkas av så många olika saker men ja den där atmosfären i gruppen är något som påverkar. Att liksom hurdant är det här etoset mot svenskan, att hur den liksom upplevs i den där gruppen. Att om man liksom tillsammans fastslår att okej det här är trevligt, då är det ofta trevligt. Att den där allmänna atmosfären påverkar på motivationen. [min översättning]
- (41) No sitten monet tuota, no ei monet, mutta aina välissä on semmosia oppilaita, jotka vertaa ruotsia koko ajan englanttiin. Ja sit siinä herkästi tulee semmonen olo, että kun mää en osaa tätä, mää en osaa yhtään puhua ruotsia. / Ibland kommer det sådana elever som hela tiden jämför svenskan med engelskan. Och då får man lätt en sådan känsla att eftersom jag inte kan det här, kan jag inte alls prata svenska. [min översättning]

Den här varierande karaktären av sjötteklassisternas motivation kan sägas vara i linje med Giotas (2002:283–287) beskrivning om motivation. Giota (2002:283–287) redogör för motivation genom att beskriva den som ett dynamiskt begrepp med flera aspekter som påverkas av den enskildes uppfattningar, attityder och känslor. Man kan konstatera att den här informantens uppfattningar om och erfarenheter av sjötteklassisternas motivation att lära sig B1-svenska kan sägas avspegla Giotas (2002:283–287) beskrivning ganska väl. Informanten framhäver likaså vikten av motivationens dynamiska och varierande karaktär samt hänvisar till att det finns flera faktorer som alltid påverkar motivationen.

Ytterligare kan detta resultat i (40)–(41) sägas stöda Vibergs (1987:9–11) beskrivning om andraspråksinlärning och olika aspekter som påverkar den. Viberg (1987:9–11) konstaterar att ett nytt språk som lärs in efter ett eller flera andra språk kan påverkas av de här tidigare lärda språken. Således anser Viberg (1987:9–11) att inlärningsordningen av olika språk spelar en viktig roll i andraspråksinlärningen. Man kan konstatera att enligt informanten verkar betydelsen av inlärningsordningen vara en viktig del av sjätteklassisternas motivation att lära sig svenska. Detta kan tolkas på det sättet att engelskans starka och fasta roll i vårt samhälle kan påverka sjätteklassisters tro på sina kunskaper att kunna eller lära sig svenska.

4.6.3 Sjätteklassister har neutral motivation

Det framgår av mina intervjuer att 1/5 av informanterna anser att sjätteklassisternas motivation att lära sig B1-svenska är neutral. Informanten konstaterar att hen inte har upptäckt någon speciellt bra eller dålig motivation hos sjätteklassisterna utan att ordet neutral bäst skulle beskriva sjätteklassisternas motivation att lära sig svenska (se exempel 42).

- (42) Et aika semmonen neutraali sanoisinko. Et se on ehkä paras tapa kuvaileen sitä mun kokemuksen perusteella. Aika semmonen neutraali, että ei oo mitään välttämättä sellasia tullut esiin sellasia, jotka rakastaa oppiainetta, mut toisaalta ei myöskään sellasta niin kun voimakasta vastahankaakaan. Et aika sellanen, että okei tää on oppiaine niin kun muiden joukossa. / Ganska neutral skulle jag säga. Kanske det är det bästa sättet att beskriva den genom min erfarenhet. Ganska så där neutral, att det inte har förekommit sådana liksom sådana elever älskar det här ämnet, men inte heller sådana elever som skulle ha ett starkt motstånd mot det. Så ganska så där att okej det här är ett ämne bland andra ämnen. [min översättning]

Jag upplever att dessa resultat kan sägas vara i linje med Salmela-Aros (2018:8–10) redovisning av motivation i förhållande till något visst skolämne. Salmela-Aro (2018:8–10) konstaterar att motivation för olika skolämnen också har mycket med elevers egna preferenser att göra. Detta betyder att ju mer man är intresserad av något ämne, desto bättre motivation har man för detta ämne. Enligt den här informantens erfarenheter av sjätteklassisters motivation att lära sig svenska har sjätteklassisterna som hen har

undervisat i allmänhet haft en ganska neutral motivation för svenskan. Jag anser att detta indikerar att de här eleverna inte har haft någon egen stor preferens att lära sig detta språk.

4.6.4 Undervisningsmetoderna som utökar sjätteklassisters motivation

Utöver de här ovannämnda uppfattningarna om och erfarenheterna av motivationen för läroämnet svenska hos sjätteklassister konstaterar alla informanter att det enligt dem finns vissa specifika undervisningsmetoder som har ökat sjätteklassisternas motivation att lära sig svenska. Fast jag hade inte någon specifik forskningsfråga om undervisningsmetoderna som utökar sjätteklassisters motivation vill jag härnäst ändå ge en översikt över de undervisningsmetoderna som informanterna tar upp. Det känns relevant för min undersökning därför att alla informanter har konstaterat att det finns specifika undervisningsmetoder som ökar sjätteklassisters motivation att lära sig svenska och de har även nämnt hurdana dessa metoder kan vara.

5/5 av informanterna anger att olika spel och lekar är sådana undervisningsmetoder som ökar elevernas motivation att lära sig svenska i årskurs sex. Informanterna argumenterar för sina utsagor genom att eleverna i årskurs sex lätt blir inspirerade av olika spel och lekar, speciellt om man tar med några priser (se exempel 43). Därtill konstaterar en av informanterna att eleverna i årskurs sex inspireras speciellt mycket av olika digitala spel (se exempel 44).

(43) No, tärkeätä siinä on ne palkinnot. On pelillisyyttä, että peleistä saadaan palkintoja. / Viktigt är att man har de där priserna. Att det finns olika spel därav man får priser. [min översättning]

(44) Ja ne tykkää tietenkin jos pelataan Quizlettiä tai Kahootia, semmosista digipeleistähän ne innostuu. / Och de gillar om vi spelar Quizlet eller Kahoot, för att de blir inspirerade av digitala spelen. [min översättning]

Enligt mig kan de här resultaten sägas vara i linje med Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) mål för lärokursen B1-svenska i årskurs sex. Utbildningsstyrelsen (2014:205–206) redogör för att lekar, spel, sånger och drama ska vara en del av B1-svenskundervisningen i årskurs sex därför att de hjälper eleverna att lära sig att pröva sina växande

språkkunskaper. De här informanternas utsagor om olika lekar och spel som motivationsökande undervisningsmetoder verkar stöda detta mål förhållandevis väl.

Ytterligare anser 3/5 av informanterna att olika funktionella och aktiva undervisningsmetoder ökar sjätteklassisternas motivation att lära sig svenska. Informanterna konstaterar att ju mer man har olika typer av funktionella och aktiva uppgifter desto mer motiverade att lära sig svenska verkar eleverna i årskurs sex vara (se exempel 45 och 46).

- (45) Mut että niin kun, aina mitä enemmän semmosta niin kun pelillisyyttä, kilpailuhenkisyttä, toiminnallisuutta on, niin sellanen toimii aina niin kun parhaiten. / Men att liksom ju mer man har olika spel, tävlingar och funktionalitet desto bättre fungerar undervisningen. De bara fungerar alltid bäst. [min översättning]
- (46) Elikkä että se on monipuolista, vaihtelevaa, tehdään parin kanssa paljon töitä, tehdään ryhmässä, eli siis sosiaalista ja toiminnallista. / Så att den är mångsidig, varierande och man mycket par- och grupparbete tillsammans med andra, alltså den är social och funktionell. [min översättning]

Sådana här resultat kan för sin del sägas vara i linje med Giotas (2002:283–287) redogörelse för motivation i skolvärlden. Giota (2002:283–287) konstaterar att läraren ska vara medveten om sina elevers intresse för att hen ska kunna skapa undervisning som eleverna upplever som motiverande. Jag upplever att de här informanterna betraktar motivationen ur samma synvinkel eftersom de har tagit hänsyn till sina elevers intresse och skapat sådan undervisning som eleverna skulle uppleva som motiverande.

4.7 B1-svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning till årskurser ett–fem

Mina informanter har något varierande uppfattningar om och erfarenheter av den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen. Största delen av informanterna konstaterar att en vidare tidigareläggning av B1-svenskundervisningen skulle vara bra om man ökar antalet årsveckotimmar och inte bara tar undervisningstimmarna från högstadiets undervisning. De här informanterna motiverar

sina utsagor genom att den nutida modellen är skadlig för svenskundervisningen i högstadiet eftersom den har skapats på det sättet att man flyttade två årsveckotimmar från högstadiet till lågstadiet. Därtill anser två av informanterna att de inte skulle förespråka vidare tidigareläggning av B1-svenskundervisningen eftersom de inte ser att det finns någon stor nytta med den.

4.7.1 Skeptisk inställning

Det framgår av intervjuerna att 3/5 av informanterna förhåller sig skeptiskt till den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen. De här informanterna konstaterar att en sådan här tidigareläggning endast skulle vara okej om den inte skedde på bekostnad av timantalet i högstadiet (se exempel 47 och 48). Bara en av informanterna konstaterar att B1-svenskundervisningen borde börja i årskurs fem utan att hen tar ställning till högstadiets timantal (se exempel 49).

- (47) Mun puolesta joo, mutta ei missään nimessä, jos se tarkoittaa sitä, että varsinaista vuosiviikkotuntimäärää ei lisätä. / Jag skulle säga att ja, men aldrig i världen om man inte ökar antalet årsveckotimmar. [min översättning]
- (48) No kyl mä koen, et jos niitä tunteja saataisi lisää, niin kyl sitä kannattaisi varmaan varhentaa. Ihan reilustikin. Öö esim. vaikka kolmosluokalle. Mutta tota jos ei tunteja saada lisää, niin eihän sitä sitten kannata. / Jag upplever att om man kan tillägga antalet årsveckotimmar då skulle det vara lönande att den rikligt tidigareläggs. Till exempel i årskurs tre. Men om man inte utökar antalet årsveckotimmar då är det inte lönande. [min översättning]
- (49) Et periaatteessa joo, kannatan vaikka aloittaa jo vitosella. / Så i princip ja, jag tycker att det skulle vara bra att börja redan i årskurs fem. [min översättning]

Dessa resultat kan sägas vara i linje med undersökningsresultaten av Suomen ruotsinopettajat ry (2014). Undersökningen visade att svensklärare ser flera utmaningar än möjligheter i den här tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen och svensklärarna konstaterar närmare att timantalet kan vara ett problem (Suomen ruotsinopettajat ry, 2014). Jag upplever att mina ovannämnda undersökningsresultat tycks stöda Suomen ruotsinopettajat ry:s (2014) resultat eftersom informanterna i min undersökning också anser att det finns utmaningar med tidigareläggningen och även ställer upp vissa villkor för att den ska fungera.

I vissa avseenden kan de här resultaten om den möjliga vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen i alla fall sägas stöda Lennebergs (1967:176) teori om barns förmåga att lära sig nya språk. Lenneberg (1967:176) konstaterar att de flesta människor har goda förutsättningar att lära sig ett nytt språk under barndomen eftersom efter puberteten kräver inläringen av nya språk mycket mer medvetet arbete. Enligt mig kan informanternas utsagor där de förespråkar tidigareläggningen sägas vara i enlighet med Lennebergs (1967:176) teori.

4.7.2 Allmänt negativ inställning

Det framgår av mina intervjuer att 2/5 av informanterna förhåller sig i allmänhet negativt till den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisning. En av informanterna anser att hen inte skulle förespråka vidare tidigareläggning av svenskundervisningen eftersom det skulle bli för mycket att tillägna sig för eleverna under lågstadiet (se exempel 50). Därtill ger en annan informant inte sitt stöd till tidigareläggningen och föreslår i stället att det skulle vara bra om man kunde ha någon typ av introduktion eller uppvärmning av det nya språket innan man officiellt börjar studera det (se exempel 51).

(50) Joo ei, ei ainakaan aiemmin. Siinä on aika iso paketti kuitenkin, että jos opiskelee niin kun A1-kieltä ekalta, ja A2-kieltä kolmannelta ja sitten tulee ruotsi kutoselta, niin kyl siinä, ei enempää. / Nej, inte tidigare tycker jag. Det finns ändå ganska mycket att tillägna sig om man studerar liksom A1-språk från ettan och A2-språk från trean och sedan kommer det svenskan, så ja det räcker, alltså inte mer. [min översättning]

(51) Mut että en tiedä, mieluummin semmosta tietynlaista lämpöä vois jo kokeilla sitten vaikka vitosluokalla jollain tavalla. / Men att jag vet inte, hellre skulle man ta någon typ av uppvärmning med det nya språket till exempel redan i årskurs fem på något sätt. [min översättning]

Informanternas uppfattningar om den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen kan sägas vara i linje med Järvinens (2014:111–112) konstaterande om att den nutida perioden i språkundervisningen präglas av elevcentrering. Jag upplever att de här informanterna ser frågan om den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen utifrån en relativt elevcentrerad

synvinkel. Informanterna konstaterar att denna vidare tidigareläggning skulle förorsaka mycket arbete för lågstadieelever och informanterna anser att det här inte är bra för sådana barn som ändå är ganska små. Informanternas förslag om att börja inläringen av nya språk med någon typ av introduktion till det nya språket med tanke på yngre barn kan tyckas vara i linje med Järvinens (2014:111–112) tankar på grund av att informanterna på det här sättet fokuserar på eleverna och deras behov.

Ytterligare konstaterar de här informanterna vidare att den nutida modellen är skadlig för svenskundervisningen i högstadiet eftersom den har skapats på det sättet att man har flyttat två årsveckotimmar från högstadiet till lågstadiet (se exempel 52 och 53). Således har antalet årsveckotimmar i svenskundervisningen minskat på grund av den här förnyelsen vilket inte är någon positiv förändring enligt de här språklärarna.

- (52) Et tää nykyinenkin malli on suhteellisen tietyllä tavalla haitallinen sen yläkoulun opettamiselle tai sen yläkoulun ruotsin opetukselle. / Att den här nutida modellen är också på sätt och vis relativt skadlig för högstadiets undervisning eller för undervisning av svenska i högstadiet. [min översättning]
- (53) Tätäkään ei ois missään nimessä, jos ois haluttu ihan oikeasti aitoja oppimisvaikutuksia siihen, että mitä ysiluokkalainen osaa siinä peruskoulun päättövaiheessa, niin sitten siinä ois lisätty ne kaks kurssia sinne sinne kutoselle. Eikä venytetty näin. / Om man hade strävat efter äkta inläringseffekter hos nioklassare och vad de kan där i slutet av grundskolan, då hade man lagt till de där två kurserna till den där sjätte klassen. Och inte tänjt på timmarna på det här sättet. [min översättning]

De här resultaten kan sägas stöda tidigare forskningsresultat om ämnet. Vahtolas (2020) undersökningsresultat har visat att svensklärare önskar sig fortbildning i tidigare språkundervisning och framför allt i undervisningsmetoder som kan användas med de yngre eleverna. Mina ovannämnda resultat kan sägas vara i linje med Vahtolas (2020) resultat eftersom informanterna också anser att svensklärare borde ha bättre kunskaper att lära ut svenska på ett åldersanpassat sätt (se exempel 52 och 53).

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I det här kapitlet sammanfattar och diskuterar jag min undersökning och dess resultat. Mer specifikt sagt tar jag ställning till undersökningens syfte, hypotes, material och metod och diskuterar hur fungerande de har varit samt vilka problem som möjligen har framkommit. Till sist anger jag också förslag till fortsatt forskning gällande likadana ämnen.

Syftet med den här avhandlingen har varit att utforska fem språklärares uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda svenskundervisningen ur den synvinkeln hur de ser den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex.

Jag utgick från de följande forskningsfrågorna:

- Hurdan allmän uppfattning har språklärarna om den tidigarelagda svenskundervisningen?
- Hurdana för- och nackdelar lyfter språklärarna fram om den tidigarelagda svenskundervisningen?
- Hur förhåller sig eleverna i årskurs sex till svenskundervisningen och hurdan motivation har de att lära sig svenska enligt språklärarna?
- Hur förhåller sig språklärarna till B1-svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning?

Med de här forskningsfrågorna har jag närmare sagt velat ta reda på hurdana erfarenheter och uppfattningar språklärare har om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex och om hur sjätteklassister förhåller sig till svenskundervisningen. Meningen med undersökningen har således varit att ta reda på, analysera, tolka och beskriva informanternas uppfattningar om och erfarenheter av det forskade fenomenet.

Den första forskningsfrågan i min avhandling pro gradu behandlade språklärarnas allmänna uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Enligt den här forskningsfrågan har jag bildat huvudkategorin *språklärarnas allmänna uppfattning om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex* och dess

underkategorier *allmänt positiv uppfattning* och *varierande uppfattning*. Det har framgått av mina resultat att språklärarnas allmänna uppfattningar om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex varierar. Således tar informanterna upp likaledes positiva, neutrala och negativa allmänna uppfattningar om svenskundervisningen i årskurs sex. Det kan ändå konstateras i enlighet med de här resultaten att språklärarnas allmänna uppfattningar om den tidigarelagda B1-svenskundervisningen i årskurs sex till största delen är positiva. Det har också framgått av svaren att språklärarnas allmänna uppfattningar om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex även kan variera mycket på grund av olika skäl, till exempel olika undervisningsgrupper och olika arbetsdagar.

Med den andra forskningsfrågan har jag velat ta reda på hurdana för- och nackdelar språklärarna lyfter fram om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Under den här forskningsfrågan har jag skapat huvudkategorin *fördelar med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex* och dess underkategorier *svenskundervisning är lättare att börja i årskurs sex*, *lärares bättre kännedom om elever i olika undervisningsgrupper*, *sjätteklassisters entusiasm för nya saker* och *det kollegiala samarbetet med andra lärare på lågstadiet*. Ytterligare har jag också bildat en annan huvudkategori som heter *nackdelar med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex*. Underkategorierna för den huvudkategorin är *varierande undervisningsgrupper*, *minskat timantal i svenskundervisning på högstadiet*, *bristfälliga bokserier* och *deras innehåll*, *undervisning svenska utförs av klasslärare* och *sjätteklassisters eventuellt negativa attityd mot svenskan*.

Enligt mina informanter finns det flera positiva sidor med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex och de här fördelarna kan delas in i olika typer av teman (se delkapitel 4.3). Det har framgått i mina undersökningsresultat att 4/5 av informanterna anger att den tidigare svenskundervisningen fungerar bra och är till nytta både för elever och lärare. Ytterligare har mina informanter varit eniga om att det även finns vissa negativa sidor gällande hur den tidigarelagda svenskundervisningen fungerar i årskurs sex. Det finns både likheter och olikheter mellan informanternas utsagor om svenskundervisningens nackdelar (se delkapitel 4.4).

Den tredje forskningsfrågan handlade om vad språklärarna tänker om hur sjätteklassister förhåller sig till svenskundervisningen och hurdan motivation de har att lära sig svenska. På basis av den här forskningsfrågan har jag bildat de följande två huvudkategorierna: *sjätteklassisters inställningar till svenskundervisning* och *sjätteklassisters motivation att lära sig svenska*. Underkategorier för den första huvudkategorin har varit *positiva inställningar*, *varierande inställningar* och *neutrala inställningar*. Underkategorier för den andra huvudkategorin har för sin del varit *sjätteklassister har i allmänhet en bra motivation*, *sjätteklassister har varierande motivation*, *sjätteklassister har neutral motivation* och *undervisningsmetoderna som utökar sjätteklassisters motivation*. Den sista underkategorin behandlade inte direkt någon viss forskningsfråga i min undersökning men jag ändå har velat ta den kategorin med eftersom alla informanter hade nämnt några vissa undervisningsmetoder som har ökat sjätteklassisternas motivation i svenskinläringen.

Informanternas uppfattningar om och erfarenheter av elevernas inställningar till svenskundervisningen i årskurs sex ha i hög grad varit mycket eniga. Det har framgått att alla mina informanter anser att eleverna i årskurs sex förhåller sig positivt till svenskundervisningen. Därtill har 5/5 av informanterna ansett att det alltid finns variation i elevernas inställningar till svenskundervisningen fast den allmänna inställningen är positiv.

Enligt största delen av mina informanter har motivationen för att lära sig svenska hos eleverna i årskurs sex i allmänhet varit bra. Ytterligare har 1/5 av informanterna också varit av den åsikten att motivationen hos eleverna i årskurs sex är varierande. Tillika har 1/5 av informanterna inte upptäckt någon speciellt bra eller dålig motivation hos sjätteklassisterna utan ordet neutral beskriver enligt denna informant bäst sjätteklassisters motivation att lära sig svenska. Till sist kan man konstatera att 5/5 av informanterna har angett att olika spel och lekar är sådana undervisningsmetoder som ökar sjätteklassisters motivation att lära sig svenska.

Med den fjärde forskningsfrågan i min undersökning har jag velat utreda hur språklärarna förhåller sig till en eventuell vidare tidigareläggning av B1-svenskundervisningen. Utifrån den här forskningsfrågan har jag sedan bildat huvudkategorin *B1-svenskundervisningens eventuella vidare tidigareläggning enligt språklärarna* och dess underkategorier *skeptisk inställning* och *allmänt negativ inställning*. Det framgår av intervjuerna att 3/5 av informanterna har ansett att det skulle vara bra om man vidare tidigarelade B1-svenskundervisningen. Alla informanter har ändå konstaterat att den här vidare tidigareläggningen endast skulle fungera om man tillade antalet årsveckotimmar i undervisningen av svenska och inte flyttade timmarna till lågstadiet från högstadiet. Ytterligare har 2/5 av informanterna förhållit sig skeptiskt eller negativt till den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisning. De här informanterna har motiverat sina utsagor genom att det skulle bli för mycket att tillägna sig för eleverna under lågstadiet och att det i stället skulle det vara bra om man hade någon introduktion till det nya språket innan man började studera det officiellt.

Resultaten av min undersökning har i hög grad varit möjliga att koppla ihop med mina hypoteser, tidigare forskning och teori kring likadana ämnen. Språklärarnas allmänna uppfattningar om den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex är i enlighet med min hypotes om att språklärarna anser att tidigarelagd svenskundervisning är en positiv sak. Jag har argumenterat för denna hypotes med antagandet att språklärarna skulle vara medvetna om att det finns motiveringar för att det lönar sig att börja inläringen av nya språk i ett tidigt skede. Lenneberg (1967:176–177) konstaterar att barn har bättre förutsättningar att lära sig ett nytt språk än vuxna. På basis av de här resultaten kan det konstateras att den tidigarelagda B1-svenskundervisningen i årskurs sex i allmänhet har varit en positiv sak och min hypotes om den har stämt.

Språklärarnas uppfattningar om och erfarenheter av den tidigarelagda svenskundervisningens för- och nackdelar följer i stora drag de olika principer som presenteras i min teoridel (se kapitel 2). Lenneberg (1967:176–177) anser att det är mer lönsamt att bekanta små barn med nya språk på grund av en mottaglig period i hjärnan som gör inlärandet av nya språk lättare för små barn. Rokita-Jaśkow och Pamula-Behren (2019) konstaterar vidare att ju längre lärandeperioden med något visst språk är desto mer

sannolikt uppnår man avancerade språkkunskaper i detta språk. Mina resultat kan delvis sägas stöda de här argumenten av Lenneberg (1967:176–177) och Rokita-Jaśkow och Pamula-Behren (2019) eftersom mina informanter har också ansett att en längre period av svenskinläring är till nytta för elever och att de är medvetna om att mindre barn verkar vara mer entusiastiska för nya saker, till exempel för språkinläring av nya språk.

Ytterligare anger Utbildningsstyrelsen (2014:205–206) som B1-svenskundervisningens andra huvudsakliga mål att eleverna ska få pröva sina språkkunskaper i en trygg omgivning och få stöd under sin inläring från språklärare. Största delen av mina informanter har konstaterat att det är en fördel med den tidigarelagda svenskundervisningen att språklärare hinner bekanta sig bättre med sina elever. Detta kan för sin del sägas vara i linje med Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) ovannämnda mål med B1-svenskundervisningen i årskurs sex.

Största delen av informanterna har också angett som fördel med den tidigarelagda svenskundervisningen att elever i årskurs sex verkar vara entusiastiska för nya saker. McLaughlins (1985) argumentering om att yngre barn verkar lära sig utantill kan sägas vara i linje med de här ovannämnda resultaten om sjätteklassisters entusiasm för nya saker. Yngre barn lär sig saker utan stort arbete och därför kan de vara mer entusiastiska och receptiva för inläring och undervisning av nya saker.

Informanterna har också lyft fram att det kollegiala samarbetet är en stor fördel med den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex eftersom språklärarna kan få värdefull kunskap om olika elever och deras möjliga utmaningar gällande inläringen från klasslärare som vet mer om sina elever. Därtill anger Utbildningsstyrelsen (2014:205–206) som B1-svenskundervisningens mål att man å ena sidan ska ge tillräckligt stöd till sådana elever som har språkrelaterade inläringssvårigheter och å andra sidan ska sådana elever som är mer avancerade i svenska få tillräckligt utmanande uppgifter att göra under lektionerna. Det ovannämnda kollegiala samarbetet kan för sin del kopplas samman med detta mål eftersom det kan vara ett sätt att ta hänsyn till differentiering i B1-svenskans undervisning.

Som nackdel inom den tidigarelagda svenskundervisningen har 4/5 av informanterna angett att de varierande undervisningsgrupperna ibland kan göra det svårt att undervisa. Det kan konstateras att McLaughlins (1985:15–16) teori om att språkinläring alltid är en individuell process kan sägas ligga i linje med de här resultaten. Ytterligare har alla informanter konstaterat att svenskundervisningen i årskurs sex inte borde organiseras på ett sätt som minskar timantalet på högstadiet eftersom det skadar högstadieelevers språkkunskaper i svenska. Det har framkommit att de här resultaten inte kan kopplas ihop med Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) mål för lärokursen B1-språk (svenska) som innefattar att språkundervisningen av svenska ska uppmuntra elevernas tro på sin egen förmåga som språkinlärare.

Ytterligare har 2/5 av informanterna varit av den åsikten att den bokserie som används i svenskundervisningen i årskurs sex kan vara otillämplig eller inte sådan som lärarna skulle önska sig. Järvinens (2014:111–112) tanke om den nutida perioden i språkundervisningen präglas av elevcentrering, autonomisk inläring, färdighet att lära sig, autenticitet och kontextualitet. Dessa aspekter kan kopplas ihop med de ovannämnda resultaten eftersom informanterna skulle önska sig att vissa av dessa aspekter bättre skulle synas i B1-svenskans bokserier. Informanterna tar upp att bokserierna borde vara bättre planerade för en viss åldersgrupp och även att de borde innehålla mångsidiga och åldersanpassade material. Dessa utsagor kan tyckas vara i linje med Järvinens (2014:111–112) aspekter för språkundervisning som elevcentrering, autenticitet och kontextualitet.

Utbildningsstyrelsen (2014:205–206) har som mål för B1-svenskan i årskurs sex att eleverna ska ha gott om möjligheter att öva produktion av olika talade eller skrivna svenskspråkiga texter genom olika åldersanpassade diskussions- och skrivuppgifter på lektioner. De här språklärarnas uppfattningar om svenskundervisningens material kan således inte sägas stöda Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) ovannämnda mål om åldersanpassad svenskundervisning.

Det har kommit fram i min undersökning att 2/5 av informanterna har ansett att det är en utmaning att svenskan i årskurs sex kan undervisas av klasslärare eller någon annan lärare som inte har någon specifik kompetens eller utbildning för svenskundervisning.

Informanterna har även konstaterat att ämneslärare i språk har en bättre kulturell och språklig kompetens om något visst språk än vad klasslärare har. De här språklärarnas uppfattningar verkar således vara i linje med Utbildningsstyrelsens (2014:205–206) tanke om att eleverna ska ha gott om möjligheter att bekanta sig med finskans och svenskans ställning som nationalspråk samt med finskans och svenskans starka samband. För att detta krav ska bli uppfyllt behöver läraren som undervisar i svenska vara mycket medveten om och intresserad av den svenska kulturen och svenskans förhållande till finskan.

Det har framgått i resultaten av min undersökning att 2/5 av informanterna har ansett som en nackdel att det finns elever som har en negativ attityd mot svenskan också i årskurs sex. De här resultaten kan inte helt sägas vara i linje med en tidigare undersökning av ett likadant ämne (Reinikainen, 2019). Reinikainen (2019) har i sin studie utrett finskspråkiga fjärde- och sjätteklassisters attityder till svenskinlärning och det har framgått att elever i båda årskurserna verkar ha positiva attityder till inläringen av svenska. Fast denna studie handlade om en viss avgränsad grupp av människor så resultaten kan inte direkt sägas indikera någon större grupps attityder till svenskinlärning.

Mina resultat har visat att enligt alla informanter har sjätteklassister en positiv inställning till svenskundervisningen. Enligt mig kan de här resultaten kopplas ihop med Saeed och Zyngiers (2012:255–257) uppfattningar om engagemang i inläring. Saeed och Zyngier (2012:255–257) beskriver engagemang i inläring som aktivt och medvetet görande och om eleverna är engagerade i inläring måste de också vara intresserade av ämnet. Detta leder till att eftersom eleverna i årskurs sex verkar vara ivriga och aktiva att lära sig svenska, kan de också sägas vara engagerade i inläringen av svenska. Likaledes har alla informanter ändå angett att eleverna i årskurs sex också har varierande inställningar till svenskundervisningen. Således finns det alltid variation i elevernas inställningar fast den allmänna inställningen är positiv. De här resultaten kan för sin del sägas vara i linje med McLaughlins (1985) tankar om språkinläringen. McLaughlin (1985) konstaterar att språkinläring alltid är en individuell och varierande process. Det är således helt normalt att det också finns variation i barns inställningar till inläringen eftersom inställningar är en del av språkinlärningsprocessen.

Resultaten om sjätteklassisters motivation att lära sig svenska enligt 3/5 av informanterna har visat att sjätteklassister i allmänhet har bra motivation att lära sig B1-svenska. De här resultaten om sjätteklassisters allmänt goda motivation till svenskinläring kan sägas vara i linje både med Mitchell, Myles och Mardens (2013:22–23) argument om motivation och med tidigare undersökningsresultat (Reinikainen, 2019). Mitchell, Myles och Marden (2013:22–23) argumenterar att för att man ska bli motiverad ska man önska sig att uppnå något personligt meningsfullt mål och anstränga sig för att uppnå detta mål. Med tanke på det här kan det konstateras att eftersom mina informanter har ansett att sjätteklassister har haft allmänt bra motivation till svenskinläring har de också ansträngt sig för att lära sig svenska. De här resultaten kan ytterligare sägas stöda Reinikainens (2019) undersökningsresultat om finskspråkiga fjärde- och sjätteklassisters motivation till svenskinläring. Motivationen till svenskinläring visar sig vara relativt hög i båda årskurserna enligt Reinikainens (2019) resultat och mina informanters uttalande kan sägas i stort sett indikera likadana resultat.

Detta ovannämnda resultat kan igen kopplas samman med Lennebergs (1967:176–177) teori om att inläringen av nya språk kan vara lättare för yngre barn. Enligt Lenneberg (1967:176–177) kan inläringen av nya språk efter puberteten kräva mycket mer medvetet arbete vilket leder till att andraspråksinläringen kan vara enklare för yngre barn. Ytterligare har en informant konstaterat att motivationen hos eleverna i årskurs sex är varierande. Det här resultatet kan för sin del sägas stöda Giotas (2002:283–287) beskrivning om motivation. Giota (2002:283–287) redogör för motivation genom att beskriva den som ett dynamiskt begrepp med flera aspekter som påverkas av den enskildes uppfattningar, attityder och känslor. Därtill har en informant också konstaterat att sjätteklassisternas motivation att lära sig B1-svenska är neutral. Salmela-Aro (2018:8–10) argumenterar kring motivation för olika skolämnen att den har mycket med elevers personliga preferenser att göra. Den här neutrala karaktären hos sjätteklassisternas motivation till svenskinläring kan således tycks indikera att eleverna kanske inte har haft någon stor personlig preferens att lära sig svenska.

Enligt mina undersökningsresultat har språklärarna lite varierande uppfattningar om och erfarenheter av den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen. Det har framgått av svaren att 3/5 av informanterna har förhållit sig skeptiskt till den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisningen. De argumenterar sina uttalande genom att man inte borde göra det på bekostnad av antalet årsveckotimmar i högstadiet. De här ovannämnda resultaten kan sägas i någon grad vara i linje med Lennebergs (1967:176) teori om att efter puberteten kräver inläringen av nya språk mycket mer medvetet arbete. Dessa resultat av 3/5 av informanterna som förespråkar huvudsakligen tidig språkundervisning kan tyckas vara i enlighet med teorin om den tidiga språkinläringen.

Ytterligare har undersökningsresultaten visat att 2/5 av informanterna har förhållit sig negativt till den eventuella vidare tidigareläggningen av B1-svenskundervisning. De här resultaten kan för sin del sägas stöda Järvinens (2014:111–112) tanke om att språkundervisningen idag präglas av elevcentrering. Det vill säga betraktar informanterna frågan om den eventuella vidare tidigareläggningen utifrån en relativt elevcentrerad synvinkel. Informanterna konstaterar att tidigareläggningen skulle förorsaka för mycket arbete för lågstadielever vilket inte skulle vara en bra sak för ändå ganska små barn. Även informanternas förslag om att inläringen av nya språk borde börja med någon introduktion till det nya språket kan tyckas vara i linje med Järvinens (2014:111–112) tankar om den nutida elevcentrerade undervisningen. Informanterna sätter värde på eleverna och deras behov vilket kan sägas indikera att de förespråkar elevcentrerad och åldersanpassad undervisning.

Enligt min uppfattning har resultaten av denna undersökning varit i hög grad sådana som man kunde förvänta sig med tanke på tidigare forskningar. Enligt tidigare forskningar som jag har presenterat i delkapitel 1.2 har lärarna mestadels förhållit sig positivt till den tidigarelagda svenskundervisningen i årskurs sex. Visst har det också funnits variation i inställningar till och uppfattningar om den här förnyelsen och likadan variation kan man också upptäcka i mina undersökningsresultat. Resultaten av tidigare forskningar har också visat att högstadieleverna kan ha en starkare emotionellt laddad inställning till svenskundervisning och till svenska språket i allmänhet än vad yngre barn har. I enlighet

med detta har också mina undersökningsresultat bevisat att enligt största delen av språklärarna känns det lättare att börja undervisningen av B1-svenska i årskurs sex. Mina resultat har också varit i linje med tidigare forskningar med tanke på språklärarnas åsikter om att svensklärare i årskurs sex borde alltid vara språklärare eller sådana klasslärare som har studerat ämnesstudier i svenska och därmed är behöriga att undervisa i svenska. En beaktansvärd skillnad i resultaten kan sägas vara språklärarnas tankar om sina egna kunskaper att lära svenska för yngre barn. Tidigare forskningar har visat att språklärarna kan vara osäkra på sina pedagogiska kunskaper att undervisa i svenska för yngre barn eftersom de är vana vid att undervisa högstadieelever. I mina undersökningsresultat har informanterna inte tagit upp sådana här erfarenheter eller uppfattningar gällande den tidigarelagda svenskundervisningens utmaningar.

I kvalitativa undersökningar är det oftast meningen att skapa en beskrivande bild av det forskade ämnet och det tycker jag att jag har lyckats med (Tuomi & Sarajärvi, 2018:65). Mina undersökningsresultat kan dock inte generaliseras eftersom resultaten behandlar endast några särskilda människor. Det kan överhuvudtaget uppfattas som en nackdel med kvalitativa undersökningar att resultaten är subjektiva och om någon upprepade samma undersökning skulle hen troligen få lite annorlunda resultat, även om resultaten i min undersökning har i stort sett varit likadana som i tidigare undersökningar.

Jag anser att halvstrukturerad intervju som materialinsamlingsmetod har fungerat väl för min studie och att fem informanter har varit tillräckligt många för att kunna skapa en bild av det forskade fenomenet. Jag vill i alla fall lyfta fram lite kritik gällande min materialinsamlingsmetod. På grund av att man i halvstrukturerade intervjuer kan prata ganska fritt, har det ibland varit lite svårt att diskutera bara om sådana ämnen som är relevanta för denna undersökning vilket har lett till intervjuerna har också innehållit mycket irrelevant diskussion. Å ena sidan kunde man ha undvikit detta genom att ha en mer strukturerad intervju men å andra sidan kunde jag då inte ha gått så djupt in i ämnet eller kunnat ställa till exempel tilläggsfrågor.

Validiteten i min undersökning uppfattar jag som relativt hög på grund av att frågorna i intervjuerna har visat sig mäta det som de ska mäta och vara tillräckligt specifika för att

skapa en beskrivande bild av det studerade fenomenet. Undersökningens konfidentiella karaktär har jag tagit hänsyn till under hela forskningsprocessen. Enligt mig är översättningen från muntlig till skriftlig tillräckligt noggrann med avseende på undersökningens syfte och karaktär. Mina transkriptioner innehåller inte till exempel onödiga utfyllnadsord eller betoningar eftersom meningen med mina intervjuer inte var att analysera själva språket utan sådana teman som dyker frekvent upp.

Jag anser att det finns flera olika möjligheter att fortsätta forskning kring likadana ämnen. För det första skulle det vara intressant att forska i ämnet utifrån sjätteklassisters synvinkel. Det vill säga man kunde utreda hurdana erfarenheter och tankar har sjätteklassister har om den nutida svenskundervisningen i årskurs sex. Det skulle vara speciellt intressant att jämföra elevers uppfattningar om och erfarenheter av fenomenet med till exempel mina undersökningsresultat eller med andra likadana tidigare undersökningar. För det andra skulle det vara intressant att intervjua klasslärare som har undervisat svenska för sjätteklassister om deras syn på situationen och på en eventuell tidigareläggning av svenskundervisningen.

LITTERATURFÖRTECKNING

Ambridge, Ben & Lieven, Elena 2011. *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boman, Rosa & Riikonen, Vilma 2020. *Enkätundersökning angående tidigareläggning av svenskundervisning – ur lärarnas perspektiv*. [Pro gradu-avhandling]. Joensuu: Östra Finlands universitet. Tillgänglig: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21744/urn_nbn_fi_uef-20200082.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Forskningsetiska delegationen 2012. *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelse från den i Finland*. Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Fredman, Heidi & Martikainen, Marissa 2019. *Lärarnas syn på revideringen av läroplanen och tidigareläggningen av B1-lärokursen i svenska*. [Pro gradu-avhandling]. Vasa: Vasa universitet. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/9653/osuva_8842.pdf?sequence=1

Giota, Joanna 2002. *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. Litteraturöversikt. Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2010/02/skoleffekter_pdf_13919.pdf [hämtad: 12.12.2021]

Järvinen, Heini-Marja 2014. *Katsaus kielenoppimisen teorioihin*. Teoksessa Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Ladberg, Gunilla 2003. *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

Miinin, Taija 2019. *Svensklärarnas tankar om förändringar i läroplanen 2014 gällande B1-svenska – Kvalitativ intervjuundersökning*. [Pro gradu-avhandling]. Joensuu: Östra Finlands universitet. Tillgänglig:

https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22025/urn_nbn_fi_uef-20191327.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miles, Matthew B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.

Mitchell, Rosamond; Myles, Florence & Marsden, Emma 2013. *Second Language Learning Theories (3. ed)*. London: Routledge.

Mäkikunnas, Elina 2017. ''Dom är delvis ännu jättesmå men ändå låtsas dom redan vara stora.'' *En kvalitativ undersökning om sjätteklassarnas svenskundervisning efter den nya timfördelningen*. [Pro gradu-avhandling]. Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229633/Makikunnas_Elina_Pro%20gradu_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mönkkönen, Anni 2019. *Svenska klubben – tidigarelagd svenskundervisning genom funktionella undervisningsmetoder*. [Pro gradu-avhandling]. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63800/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201905082471.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ottavainen-Nurkkala, Kaisa 2017. *Kuka pelkää ruotsinopetusta? Täydennyskoulutus tukee ruotsin oppimista ja opetusta alakoulussa*. Kieliverkosto: kieli, koulutus ja yhteiskunta. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/kuka-pelkaa-ruotsinopetusta-taydennyskoulutus-tukee-ruotsin-oppimista-ja-opetusta-alakoulussa> [hämtad 13.12.2021]

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1987. *Motivaatio: menetelmiä työhalun parantamiseksi*. Helsinki: Otava.

Peltonen, Mira 2021. *Har tidigareläggnings av svenskundervisningen påverkat niondeklassares språkkunskaper?* [Pro gradu-avhandling]. Tammerfors: Tammerfors universitet. Tillgänglig:

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/124949/PeltonenMira.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka 2014. *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

Reinikainen, Evita 2019. *Attityder och motivation till svenskinläring hos elever i årskurserna 4 och 6 i A- och B-svenska*. [Pro gradu-avhandling]. Åbo: Åbo universitet.

Tillgänglig:

https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148397/Reinikainen_Evita_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rokita-Jaśkow, Joanna & Pamula-Behrens, Malgorzata 2019. *Early Instructed Second Language Acquisition: Pathways to Competence*. Bristol: Blue Ridge Summit.

Ruusuvuori, Johanna 2010. *Litteroijan muistilista*. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Ruohotie, Pekka 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Saeed, Sitwat och Zyngier, David 2012. *How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study*. Australia: Journal of Education and Learning.

Salmela-Aro, Katariina 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Helsinki: PS-kustannus.

Salo, Olli-Pekka 2010. *Ruotsin opettaminen tänään huomenna*. Kieliverkosto: kieli, koulutus ja yhteiskunta. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2010/ruotsin-opettaminen-tanaan-ja-huomenna-mita-ruotsinopettajat-ajattelevat> [hämtad 29.11.2021]

Suomen ruotsinopettajat ry, 2016. *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta*. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. Tillgänglig: http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf

Suomen kielten opettajien liitto 2017. *Millä eväillä ruotsia opetetaan?* Tillgänglig: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/milla_evailia_ruotsia_opetetaan.2237.news?1704_o=45 [hämtad 4.12.2021]

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Utbildningsstyrelsen 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Utbildningsstyrelsen 2018. *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk_companion_volume_sammanfattning.pdf

Utbildningsstyrelsen 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf

Vahtola, Tiia 2020. *Sång, lek och skoj, Hei! Hello! Och Halloj! – lärarnas syn på tidigarelagd språkundervisning i förskolan och i årskurserna 1–2*. [Pro gradu-avhandling]. Åbo: Åbo universitet. Tillgänglig: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150219/Vahtola_Tiia_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Viberg, Åke 1987. *Svenska som andraspråk*. Stockholm: NoK.

Wheeler, Garon 2013. *Language Teaching Through the Ages*. New York: Routledge.

BILAGA 1

Bas för mina intervjuer

Taustatietoa

1. Kerro omasta tutkinnostasi / koulutustaustastasi.
2. Kauanko olet opettanut ruotsia yleisesti ottaen? Kauanko olet opettanut ruotsia kuudesluokkalaisille?

B1-ruotsin opettaminen kuudesluokkalaisille

3. Miten tämä B1-ruotsin opettaminen sinusta yleisesti ottaen sujuu / toimii kuudesluokkalaisilla? Millä tavalla olet kokenut tämän varhaisemman B1-ruotsin opettamisen? Kerro yleisesti kokemuksistasi ja ajatuksistasi liittyen tähän.
4. Millaisia hyötyjä / etuja / positiivisia puolia kuudennella luokalla aloitettavasta varhennetusta B1-ruotsin opettamisesta mielestäsi on?
5. Millaisia haasteita / ongelmia / negatiivisia puolia kuudennella luokalla aloitettavaan varhennettuun B1-ruotsin opettamiseen mielestäsi liittyy?
6. Onko joitain asioita, missä toivoisit tapahtuvan kehitystä / muutosta ajatellen tätä B1-ruotsin opettamista kuudennella luokalla tällä hetkellä? Minkälaisissa asioissa toivoisit tapahtuvan muutosta / kehitystä ajatellen B1-ruotsin opettamisesta kuudesluokkalaisille? Miten muutokset voitaisiin saada aikaan, onko ideoita?

Kuudesluokkalaisten motivaatio ja edellytykset oppia B1-ruotsia

7. Miten oppilaat suhtautuvat mielestäsi ruotsin opetukseen kuudennella luokalla?
8. Millaisena näet kuudesluokkalaisten motivaation oppia ruotsia? Minkälaisista asioista kuudesluokkalaisten innostuvat ruotsin tunneilla, minkälaisista eivät pidä? Kerro vapaasti kokemuksistasi ja ajatuksistasi, voit myös antaa konkreettisia esimerkkejä.
9. Millaisena sinä näet kuudesluokkalaisten edellytykset oppia ruotsia? Minkälaisissa asioissa heillä on mielestäsi haasteita, minkälaisissa asioissa he onnistuivat hienosti?
10. Koetko, että ruotsin opettamista voisi / kannattaisi yhä varhentaa ajatellen lasten kielellisiä taitoja & oppimisedellytyksiä?

BILAGA 2

E-post för informanterna om min avhandling pro gradu

Heippa!

Opiskelen ruotsin aineenopettajaksi Tampereen yliopistossa ja etsin pro gradu - tutkielmaani haastateltavaksi 5 ruotsin aineenopettajaa, joilla on kokemusta B1-ruotsin opettamisesta alakoulussa kuudennella luokalla.

B1-ruotsin opetus siirtyi alkamaan kuudennella luokalla syksyllä 2016 ja nyt viiden vuoden päästä tästä uudistuksesta, haluan selvittää ruotsin aineenopettajien kokemuksia ja näkemyksiä nykyisestä B1-ruotsin opettamisen järjestämisestä; miten varhennettu ruotsin opettaminen koetaan, miten ruotsin opettaminen kuudesluokkalaisten on sujunut ja miltä se on tuntunut, millaisia hyviä ja huonoja puolia varhennetussa opetuksessa on sekä millaisena näet kuudesluokkalaisten motivaation ja edellytykset oppia ruotsia omien opetuskokemustesi pohjalta.

Haastattelut järjestetään puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina ja haastatteluissa esitetään kaikille haastateltaville samat kysymykset. Haastattelut kestävät arviolta n. 30 min. Haastattelut järjestetään etänä esim. Zoom tai puhelinyhteyden välityksellä. Haastatteluissa en kerää mitään sellaisia henkilötietoja, jotka voisivat paljastaa osallistumisen tutkimukseeni. Haastattelun tiedot käsitellään anonymisti ja luottamuksella. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.

Miltä tämä kuulostaa, pääsisinkö haastattelemaan juuri sinua tutkielmaani? Tämä olisi kullannarvoista minulle! Mahdolliset haastatteluajankohdat voidaan sopia hyvin joustavasti. Jos haluat lisätietoa tutkimuksesta, vastaan mielelläni lisäkysymyksiin. :)

Ystävällisin terveisin

Emma Vesala