

Svenska i finska gymnasier

*Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman och Hanna Lehti-
Eklund*

Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet
2010

© 2010 Författarna och Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen,
Helsingfors universitet

Denna samlingsvolym är nr 22 i serien *Nordica Helsingiensia*, en publikationsserie som
utges av Nordica, vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors
universitet.

Ansvarig utgivare: Nordica

Volymen har tryckts med bidrag av Svenska kulturfonden.

Kontaktinformation:

Nordica

PB 24

FI-00014 Helsingfors universitet

Webbadress: <http://www.helsinki.fi/nordica/publi/nh.htm>

Omslag: Oona Loman

Tryckt i Finland av

Universitetstryckeriet, Helsingfors

ISSN 1795-4428

ISBN 978-952-10-6340-4

Tiivistelmä

Helsingin yliopiston *Svenska i toppen* -projektin taustalla on ruotsinopetuksesta suomenkielisissä kouluissa ja aineen asemasta julkisuudessa käyty keskustelu, joka on etenkin viime aikoina usein ollut kielteisesti väritynyt. Ruotsinopetuksen ammattilaiset tietävät kuitenkin, että koulun todellisuus on monitahoisempi kuin median piirtämä julkisuuskuva ja että monet oppilaat osaavat lukion päättyessä hyvin ruotsia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kertoa lukion ruotsin opetuksesta – siitä, miten kouluissa rakennetaan ja sovelletaan ruotsin opetuksen käytänteitä. Olemme halunneet selvittää, mikä on tunnusomaista ruotsinopetukselle sellaisissa kouluissa, joissa oppilaat saavat hyviä tuloksia. Olemme myös selvittäneet, mitä lukiolaiset ajattelevat ruotsin opetuksesta ja mitkä seikat kouluyhteisössä tukevat opetusta. Tätä varten olemme haastatelleet 16 opettajaa, 84 oppilasta ja koulujen rehtoreita sekä seuranneet opetusta.

Tutkimuksen seitsemän lukiota on valittu kevään 2004–2006 ylioppilaskirjoituksissa parhaiten ruotsin kielessä menestyneiden koulujen joukosta. Koulut sijaitsevat eri puolilla Suomea. Tutkimuksemme lähtökohtana ovat ylioppilaskirjoitusten tulokset. Haluamme kuitenkin korostaa, että koulussa opitaan monia taitoja, joita ei päättökokeessa mitata, mutta joista tulee osa oppilaiden sosiaalista ja kognitiivista kompetenssia.

Teoreettisena viitekehyksenä projektissamme on ekologinen lähestymistapa kielennoppimiseen sekä oppiminen osallistumisen prosessina (vrt. van Lier 2004; Wenger 1999). Kieltä opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sitä käyttäen. Tämä pätee myös luokkahuoneen institutionaaliseen ympäristöön. Tutkimuksemme ei pyri vastaamaan kysymyksiin kielen oppimisen monimutkaisesta prosessista, mutta tuloksemme valottavat sitä, mikä on merkityksellistä oppimiselle.

Opettajan panos on tärkeä ruotsin oppimisessa. Opettajat herättävät oppilaiden motivaation ja ylläpitävät sitä lukion ajan erilaisilla työtavoilla, materiaaleilla ja luomalla luokkaan viihtyisän ja innostavan ilmapiirin. Suurimmalla osalla tämän tutkimuksen opettajista on pitkä opetuskokemus, heillä on erittäin hyvä kielitaito ja he käyttävät paljon ruotsia opettaessaan. He järjestävät myös oppilaille tilaisuuksia tutustua ruotsin kielen käyttöön koulun ulkopuolella. Opettajat odottavat oppilailtaan paljon ja edellyttävät heiltä jatkuvaa työntekoa. Yhtä tärkeää on myös, että oppilaat kokevat opettajien välittävän heistä ja näkevän heidät yksilöinä.

Suurin osa tutkimukseemme osallistuneista oppilaista haluaa oppia ruotsia. Opettajalla on tällaisen motivaation syntymisessä suuri merkitys, mutta oleellista on myös se, että oppilailla itsellään on selkeä käsitys siitä, miksi he lukevat ruotsia. Oppilaiden motivaatio näkyy siinä, että he ovat valmiita panostamaan ruotsin oppimiseen. Vaikkei mahdollisuuksia ruotsin käyttöön koulun ulkopuolella ole paljon, oppilaat ovat kekseliäitä etsiessään erilaisia tapoja käyttää ruotsia esimerkiksi ”leikisti” kavereiden tai äidin kanssa. Oppilaat oppivat ruotsia mielestään parhaiten suullisten harjoitusten kautta, ja he haluavat oppia nimenomaan arki-ruotsia.

Monessa suhteessa ruotsi ei poikkea muista opetettavista aineista. On tärkeää, että oppilaat ja opettajat viihtyvät luokissa ja koulussaan. Yhtä tärkeää on jatkuva työnteko, ja kielitaitoa kerryttää mahdollisimman monen kurssin suorittaminen. Voidaan kuitenkin sanoa, että kielteisen julkisuuskuvan takia hyvä oppimisympäristö on ruotsin kielelle merkityksellisempi kuin muille aineille. Koulun ja sen johdon tukea tarvitaan luomaan

hyvä ja kannustava työyhteisö, jossa oppilaat opettajien avulla pystyvät rakentamaan itselleen ruotsin kielen käyttäjän identiteetin.

Tutkimusraporttimme päättyy viiteen ehdotukseen ruotsin opetuksesta. Ehdotukset perustuvat tutkittujen koulujen käytänteisiin, ja ne koskevat aikaa, kulttuuria, ruotsin puhumista, tavoitteellista opetusta ja autenttista materiaalia. Kielen oppimiselle oppimisajan pituus on oleellinen: ruotsin opiskelun alkamisajankohdan aientaminen saattaisi vaikuttaa suotuisasti ruotsin taitoihin. Ruotsin puhuminen, ruotsalaiseen kulttuuriin tutustuminen ja autenttinen materiaali innostavat oppilaita. Tutkimissamme kouluissa opettajat puhuvat paljon ruotsia ja toimivat kielellisinä esimerkkeinä oppilaille, mikä helpottaa muun muassa ymmärtämisen oppimista. Ruotsin osaamiselle asetetut korkeat tavoitteet nostavat kielen arvostusta oppilaiden keskuudessa.

Ruotsinopetusta kokonaisuutena tarkasteltaessa olisi toivottavaa, että oppisisältöjä tarkistettaisiin. Katsomme, että opetuksessa olisi hyvä keskittyä kommunikatiivisesti välttämättömiin rakenteisiin ja keskeisimpään sanastoon. Näin voisi jäädä enemmän aikaa motivoivan puhutun ja kirjoitetun arkikielitaidon harjoittamiseen.

Förord

I denna rapport granskar vi vad som kännetecknar god undervisning i svenska i finska gymnasier. Utgångspunkten för vårt forskningsprojekt *Svenska i toppen* var den pågående samhällsdebatten kring det svenska språkets ställning som undervisningsämne i de finska skolorna. I debatten framställs svenskan som ett ämne de finska eleverna studerar mest av tvång. Samtidigt vet vi som lärarutbildare och censorer att det finns många skolor som år efter år uppvisar goda resultat i svenska och där eleverna har lärt sig en utmärkt svenska. Vad ligger bakom sådana goda resultat? Vad gör lärarna i dessa skolor och vad kan vi lära oss av dem? Hur ser gymnasisterna själva på undervisningen i svenska?

Projektet *Svenska i toppen* har fått finansiering av Svenska kulturfonden och Undervisningsministeriet för att forska i god svenskundervisning i gymnasiet och grundskolan. I denna rapport redogör vi för hur gymnasister, svensklärare och rektorer ser på undervisningen.

I rapporten har Christina Korkman analyserat lärarnas syn på undervisningen i svenska, Maria Green-Vänttinen redogör för gymnasisternas åsikter och Hanna Lehti-Eklund återger rektorernas tankar om vad som gör undervisningen god i deras skola. Birgitta Fagerholm, Matti Karhumäki och Liisa Suomela har hjälpt till vid skolbesöken. Pilvi Jaatinen och Johanna Hyytiäinen har bistått oss i projektet på många sätt. Anne Huhtala och Marketta Sundman har kommit med värdefulla synpunkter på rapporten. Riitta Juvonen har bidragit med sin expertis i finska. Vi tackar er alla.

Under skolbesöken har vi blivit varmt emottagna i skolorna och i klassrummen. Vi tackar alla elever, rektorer och svensklärarna Anita, Anja, Annamaria, Annukka, Anu, Arja, Esko, Katariina, Marja-Liisa, Merja, Minna, Paula, Päivi, Satu, Sirpa och Ulla för deras medverkan. Utan er insats hade den här undersökningen inte kunnat genomföras. Tack vare er har vi fått en inblick i vad som gör svenskundervisningen bra och vad som kunde förbättras.

Helsingfors i maj 2010

Maria Green-Vänttinen Christina Korkman Hanna Lehti-Eklund

Innehåll

1. Svenskundervisningen i gymnasiet: deltagare och goda praktiker.....	9
2. Material och metod	12
Urvalet av skolor.....	12
Intervjuer och observationer	13
3. Språkinläring som en situerad process.....	16
4. Att undervisa i svenska: sexton intervjuer med svensklärare.....	19
Erfarna lärare	20
Den yttre kontexten för undervisningen i svenska	21
Lärarnas målsättningar.....	22
Didaktiken och metodiken i undervisningen.....	25
Valet av språk i klassen	36
Ämnesrum och ny teknik till hjälp	38
Undervisning som ger resultat.....	39
Att skapa upplevelser.....	49
Samarbete mellan kolleger	52
5. Gymnasisternas syn på svenskundervisningen.....	54
Elevernas bakgrund	54
Bilden av det svenska	54
Inställning till svenska.....	55
Undervisningen i svenska.....	58
Mera muntlighet.....	60
Lärarens bruk av svenska på lektionerna.....	64
Svenska utanför klassrummet.....	64
Att hålla kvar svenskan.....	66
6. Skolan som inlärningsmiljö och arbetsmiljö	68
Atmosfären	68
Arbetskulturen	70
Traditionerna.....	74
Svenskämnets status	75
Valmöjligheter och stödjande strukturer i undervisningen	76
7. Sammanfattande diskussion.....	79

8. Förslag.....	82
Litteratur.....	84
Internetkällor.....	87
Övriga källor.....	87

Bilagor

Bilaga 1. Frågor till lärarna

Bilaga 2. Frågor till eleverna

Bilaga 3. Elevernas bakgrundsuppgifter

1. *Svenskundervisningen i gymnasiet: deltagare och goda praktiker*

Utgångspunkten för projektet *Svenska i toppen* är den debatt om undervisningen i svenska och ämnets ställning i de finska skolorna som pågår i dag. De som yrkesmässigt engagerar sig i svenskundervisningen vet att verkligheten är mer varierad än den till synes ofta negativt betonade diskussionen. Vi vill bidra till att ge en mångsidigare bild av svenskan i skolan genom att fokusera på undervisningen i svenska i finska skolor och de praktiker som tillämpas inom den. Det är viktigt att lyssna på aktörerna i undervisningen, dvs. elever och lärare. Denna rapport handlar om undervisningen i gymnasiet och praktiker som åstadkommer goda resultat i svenska.

Diskussionen om svenskans ställning i de finska skolorna har med jämna mellanrum pågått i medierna och under 2000-talet har den i viss utsträckning trappats upp (jfr Vuorio-Lehti 2006:77). Debatten är tudelad med åsikter som placerar sig på ett kontinuum mellan en negativ och en positiv pol. De negativt inställda debattörerna vill slopa svenska som ett obligatoriskt skolämne och argumenterar för detta bl.a. med hjälp av begreppet ”tvångssvenska”. De som ser svenska som en resurs för fram åsikter som stöder inläring av och kunskaper i svenska. De oroar sig för hur sämre kunskaper i svenska inverkar på språkets roll i samhället. Två orsaker till det hårdare debattklimatet har pekats ut: den nya politiker- och tjänstemannagenerationen kan sämre svenska och ser på svenskan som ett språk bland många andra inom EU snarare än som en inkörsport till Norden. Den andra orsaken är att debatten i stor utsträckning förs i de sociala medierna där det ingår i kulturen att åsikterna ofta presenteras anonymt och i en hätsk ton.¹

Sedan svenskan blev ett frivilligt ämne 2005 i studentexamen har andelen abiturienter som skriver svenska uppvisat en nedåtgående trend med 90 % år 2005 till 68 % år 2009. En del beslutsfattare och redaktörer uttrycker en ökad oro för att försämrade kunskaper i svenska inverkar på språkets ställning i Finland.² I en artikel i tidningen *Helsingin Sanomat* bekymrar sig president Ahtisaari (2009) över detta och de försämrade kunskaperna i svenska i Finland. Han lyfter fram svenskans betydelse för finländare som uttryck för identitet och som ett kommunikationsmedel i Norden. Samtidigt påpekar han med hänvisning till egna erfarenheter hur nyttigt det är att

¹ Ruotsinkielisten kasvava huoli oikeuksistaan on aiheellinen. (*Helsingin Sanomat* 25.10.2009, ledare).

² Allt färre väljer studentsvenskan (*Hufvudstadsbladet* 1.6.2009).

Finland allt sämre på svenska (*Hufvudstadsbladet* 7.6.2009).

Svenskan viktig för oss (*Hufvudstadsbladet* 8.6. 2009).

Bevara och stärk svenskan i Finland (*Hufvudstadsbladet* 28.9.2009).

kunna svenska och hur mycket dessa kunskaper bidrar till att man lär sig andra språk. President Koivisto (2009) betonar att svenskan är ett mycket användbart språk och en viktig del av Finlands relation med Sverige.³ I en kolumn med rubriken *Kökköruotsia leppoisesti (Stressfri kökssvenska)* föreslår redaktör Korhonen (2009) en lugnare ton i debatten. Hon menar att det är viktigare att våga använda ett språk som kommunikationsmedel än att fundera på det som man inte kan. Korhonen anser också att vi inte värnar för ett språk för dess egen skull utan för att det ska kunna användas i interaktionen mellan människor.

Korhonen's målsättning är lätt att skriva under; det är för att kunna kommunicera som vi lär oss och undervisas i språk. I fråga om svenska går det dock inte att bortse från att det är ett språk som bär med sig sin historia och väcker positivt och negativt engagemang. I och med att svenska och finska under en mycket lång tid har existerat i kontakt med varandra finns det mycket gemensamt i ordförråden och liknande kommunikationsvanor, vilket gör att svenska på många sätt är lätt att tillägna sig för en finskspråkig (jfr t.ex. Häkkinen 2004:258ff., 2006; Ringbom 1987; Saari 1995). I *Hufvudstadsbladet* konstaterades hösten 2009 att det på 2000-talet har skett ett skifte i atmosfären i debatten om svenskan och att svenska har blivit "ett språk bland andra".⁴ I debatten har det ofta betonats negativa och stereotypiska drag, vilket har resulterat i att svenskans status som undervisningsämne under de senaste decennierna blivit mindre självklar. Vi vill dock hävda att svenska t.ex. i jämförelse med de främmande språken inte är "ett språk bland andra" i skolan utan lyder under andra villkor i vissa hänseenden. Svenska språkets status är mer komplex: det positiva med att vara ett lättillgängligt närspråk uppvägs av den negativa debatten, vilket innebär att aktörerna i undervisningskontexten spelar en stor roll för att skapa motivationen för inläringen.

Samtidigt är det uppenbart att den bild som diskussionen i medier ger om undervisningen i svenska är ensidig. De som arbetar med svenskundervisningen eller utbildningen av svensklärare vet att verkligheten är mångfacetterad. Det finns många skolor i olika delar av landet där svenskan mår bra och där man t.ex. i studentskrivningarna varje år når goda resultat i svenska.

Syftet med vårt projekt är att fokusera på de praktiker som tillämpas inom undervisningen i svenska. Vi har velat lyfta fram aktörerna i undervisningen, elever och lärare. Vår strävan är att komma underfund med vilka olika faktorer som leder till goda resultat i undervisning och inläring. I vår studie är klassrummet och skolan i fokus som inlärmingsmiljöer och som lärandege-

³ "Svenskan är viktig för oss." (*Hufvudstadsbladet* 8.6.2009).

⁴ "Svenskan är inte lika viktig längre". (*Hufvudstadsbladet* 29.12.2009).

menskaper. Undersökningen utgår från att klassen fungerar som en gemenskap där elever och lärare skapar olika praktiker genom interaktion. Också skolan med sina traditioner och sin arbetskultur är viktig som en social kontext. van Lier (2007:61), som i många avseenden kan betraktas som en pionjär inom L2-klassrumsforskning, lyfter fram den dynamiska spänningen mellan struktur och process i undervisningen. Han menar att strukturerna på mikronivåer begränsar processerna, men att de alltid är öppna för revideringar i form av praktiker och processer som uppstår i verksamheten. Det är vår förhoppning att kunna beskriva och öppna upp sådana strukturer och processer som gynnar undervisning och inläring av svenska.

Även om utgångspunkten för den här undersökningen har varit resultaten i studentskrivningarna, anser vi att studentskrivningarna som slutexamen endast utgör *en* mätare för vad som görs i skolan. Rankinglistorna ger vanligen en alltför förenklad bild av skolornas verksamhet. I de enskilda skolorna och klassrummen görs mycket arbete vars slutresultat slutligen syns i de sociala och kognitiva kompetenser som eleverna tar med sig i livet efter skolan. Dessa är så komplexa att de inte kan mätas med ett enda skriftligt prov.

De forskningsfrågor vi söker svar på är följande:

1. Vad kännetecknar svenskundervisningen i klassrummen och i skolorna i de finska gymnasierna?
2. Vad anser gymnasierna om svenskundervisningen?
3. Vilka faktorer i skolkontexterna stöder svenskundervisningen?

Enligt sociala och ekologiska teorier om lärande och språkinläring är kontext inte något som bara finns till, utan den skapas av deltagarna (Wenger 1999; van Lier 2004:5). Eleverna och hela skolans personal bidrar aktivt tillsammans till gemenskapen i klassrummen och i skolorna. Vi ser på klassrummen i skolorna som institutionella miljöer där deltagarna, eleverna och lärarna, skapar sin verksamhet i ett visst socialt och språkligt rum. Eftersom språkinläring är en komplex process som påverkas av många faktorer kan denna studie på makronivå inte komma med specifika eller slutgiltiga svar på vad som sporrar enstaka inlärare att utvecklas (van Lier 2004:197). Vi hoppas dock kunna bidra med olika perspektiv på vad som kan vara betydelsefullt för inläring.

2. Material och metod

Materialet består av intervjuer och observationer av lektioner i svenska i gymnasiet. För att få en helhetsbild av verksamheten ur olika perspektiv har vi intervjuat svensklärare och frivilliga gymnasister i grupper samt skolornas rektorer. Lärarna och gymnasisterna som tillsammans skapar vardagen i klassrummet är de bästa experterna på att redogöra för den ur varsin synvinkel. Murphey (2008) betonar hur viktigt det är att lyssna på i synnerhet elevröster när man undersöker hur undervisningen upplevs, vad som gör den effektiv eller hurdana förändringar som önskas. Vid insamling av materialet har vi tillämpat s.k. triangulering för att nå bästa möjliga resultat. Av intervjuerna framgår deltagarnas egna synpunkter vilka har kompletterats med observationer av olika undervisningstillfällen.

Urvalet av skolor

De viktigaste utgångspunkterna för urvalet av skolor i vår undersökning har varit god nivå i svenska, variation och regional fördelning: vi har velat få med olika typer av gymnasier i olika delar av Finland som har klarat sig bra i ämnet svenska i studentskrivningarna. De sju gymnasier som var intresserade av att delta i undersökningen har valts ut bland trettio skolor med de bästa resultaten i svenska i studentskrivningarna våren 2004–2006.⁵ Vid urvalet har vi velat utesluta skolor med specialuppgifter, t.ex. normalskolorna som är kopplade till universiteten, eller s.k. elitskolor i huvudstadsregionen. Med tanke på den regionala fördelningen har det varit viktigt att få med någon skola som finns i tvåspråkiga områden. Dessutom har både gymnasier med A- och B-svenska inkluderats. Det slutgiltiga undersökningsmaterialet utgörs av tre gymnasier där man kan läsa A- och B-svenska och fyra gymnasier som erbjuder B-svenska. Två gymnasier har också en IB-linje. Gymnasierna framgår av tabell (1). Skolornas rektorer och lärare har gett sitt tillstånd till att skolornas namn får publiceras.

Tabell 1. Skolorna

B-svenska	A- och B-svenska	IB-linje
Kouvolaan yhteiskoulun lukio	Olarin lukio	Jyväskylän lyseon lukio
Tampereen klassillinen lukio	Puolalanmäen lukio (Åbo)	Joensuun lyseon lukio
Joensuun lyseon lukio	Jyväskylän lyseon lukio	
Polvijärven lukio		

⁵ FM Markus Sali har utfört de statistiska beräkningarna.

Geografiskt sett ingår det skolor från huvudstadsregionen, södra, västra, mellersta och östra Finland i undersökningen. Tyvärr var det inte möjligt att få med ett gymnasium från norra Finland, vilket inte innebär att det inte finns skolor med goda resultat också i norr.

Skolornas storlek varierar och de bär också på olika särdrag. Flera skolor har ett brett språkutbud, t.ex. Kouvolan yhteiskoulun lukio, Tampereen klassillinen lukio och Puolalanmäen lukio (Åbo). Internationellt samarbete är synligt i många skolor, bl.a. i Puolalanmäen lukio, Joensuun lyseon lukio, Olarin lukio och Tampereen klassillinen lukio. Också Polvijärven lukio som är ett litet landsortsgymnasium står i beredskap att inleda internationellt samarbete. Specialisering på musik gäller för Kouvolan yhteiskoulun lukio och Puolalanmäen lukio. IB-linjer finns i Jyväskylän lyseon lukio och Joensuun lyseon lukio. De här två skolorna är Finlands äldsta läroverk med långa traditioner, och också i Tampereen klassillinen lukio håller man fast vid vissa gamla traditioner och goda praktiker från läroverkstiden.

Intervjuer och observationer

Skolbesöken förverkligades läsåret 2008/2009. De tog vanligtvis en till två dagar i anspråk och under tiden observerades så många lektioner i svenska som rymdes med i programmet. Materialet består av sammanlagt 16 lärarintervjuer och 18 gruppintervjuer med 84 gymnasister samt intervjuer med sju rektorer. Intervjuerna med lärare och gymnasister följer en viss struktur med teman som slagits fast på förhand, medan intervjuerna med rektorer närmast kan kallas för narrativa intervjuer (jfr Trost 1997:21, 28f.). Intervjuerna har spelats in och transkriberats.⁶

De teman som behandlades i lärarintervjuerna berör lärarnas arbete men också i viss mån deras relation till svenska språket. Temana kan grupperas på följande sätt: bakgrund som lärare, val av metod och material i undervisningen, undervisning av muntlig färdighet, arbetsfördelningen mellan finska och svenska i undervisningen, egna reflexioner om arbetet som lärare, arbetet i skolan och arbetet med svenskan. Lärarna hade tillgång till frågorna på förhand och intervjuades oftast separat. Intervjuerna som tog mellan en halvtimme och en timme i anspråk gav också lärarna möjlighet att lyfta fram teman som de ansåg vara viktiga. Intervjuerna gjordes av Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman och Hanna Lehti-Eklund. De flesta intervjuer

⁶ Matti Karhumäki, Birgitta Fagerholm och Liisa Suomela har transkriberat ett antal intervjuer. Största delen av transkriptionerna har gjorts av Pilvi Jaatinen som också har tagit fram kvantitativa uppgifter ur gymnasistintervjuerna.

försiggick på finska, enligt lärarnas önskemål. Citaten ur de finska intervjuerna har i den här artikeln översatts till svenska. Hänvisningarna till lärarna sker med första bokstaven i förnamnet. Om flera lärare har namn med samma initial benämns de A1, A2 och så vidare.

För att få en uppfattning om elevernas syn på undervisningen i svenska intervjuade vi elevgrupper. Vi valde att genomföra intervjun som grupp-samtal, där intervjuaren använde ett strukturerat frågeformulär, men där det också fanns plats för att diskutera sådant som eleverna ville. Eleverna fick själva meddela sitt intresse för att delta i intervjuerna. Intervjuerna skedde på finska och de citat som finns med i denna rapport har översatts till svenska. Vi ville i första hand intervju gymnasister i andra årskursen, eftersom de vid det laget har hunnit bilda sig en uppfattning om gymnasieundervisningen, men samtidigt har grundskolan i färskt minne. Som intervjuare fungerade några studenter i nordiska språk, Matti Karhumäki, Birgitta Fagerholm och Liisa Suomela. Ålderskillnaden mellan intervjuare och gymnasister är inte så stor och detta bidrog säkert till att intervjuerna präglas av en avspänd atmosfär där alla kommer till tals. Att gymnasisterna själva fick anmäla sitt intresse för att delta ledde till att det finns med både sådana som är mycket intresserade av svenska och sådana som inte tycker om ämnet svenska. I medeltal deltog sex elever i gruppssamtalet. Gymnasisterna fyllde dessutom i ett frågeformulär så att vi har tillgång till uppgifter om betyg i svenska, deras egen självvärdering av sina kunskaper och fakta om hur ofta de använder svenska. I själva intervjun ingick 27 frågor som kan grupperas kring temaområdena inställning och motivation, användning av svenska och skolans undervisning i svenska. Alla elever eller deras förmyndare har gett ett skriftligt tillstånd för intervjun.

Intervjuerna med rektorerna genomfördes i form av berättelser. Vi bad rektorerna karakterisera sin egen skola och med egna ord berätta om vad de ansåg vara väsentligt för oss att veta. Metodiskt visade sig de muntliga berättelserna fungera väl. Berättelserna innehåller en hel del komprimerad information om varje skola men utgör samtidigt en personlig bild av skolan sedd med rektorns ögon. Det är också rektorerna som själva bestämt vilka teman de vill lyfta fram angående skolan.

I materialet ingår observationer av 24 lektioner, ofta av flera observatörer. Klassrumsobservationerna gjordes i form av deltagande observation, vilket innebar att deltagarna i gruppen under plenarundervisning satt längst bak i klassen men under gruppaktiviteter rörde sig i klassrummen och lyssnade på eleverna och hjälpte till (jfr Holme & Solvang 1997:110ff.). Vid observationerna iaktogs bl.a. typen av verksamhet, språkval och elevernas aktivitet. Observationerna tecknades ner och skrevs rent.

Analysen bygger på en genomgång av teman som framträder ur intervjuerna. Temaerna följer inte nödvändigtvis indelningen av de frågor som vi har ställt om verksamheter och åsikter utan utgör mer övergripande generaliseringar av gemensamma drag. Temaerna i intervjuerna har också kopplats till de observationer som har gjorts i klassrummet.

I kapitel 3 presenteras den teoretiska bakgrunden för undersökningen. Analysen ingår i kapitel 4, 5 och 6. De viktigaste aktörernas, lärarnas och elevernas, åsikter och verksamhet presenteras i kapitel 4 och 5. I kapitel 6 följer en beskrivning av centrala kontextuella faktorer som utgår från hela materialet, inklusive rektorernas berättelser. Arbetet avslutas med en sammanfattande diskussion (kap. 7) och utmynnar i ett antal förslag (kap. 8) för svenskundervisningen i gymnasierna. Förslagen bygger på våra erfarenheter av undersökningen.

3. Språkinläring som en situerad process

Den här undersökningen hör hemma i en disciplin som placerar sig mitt emellan språkvetenskap och pedagogik och som har kallats för språkinläringsekologi eller utbildningslingvistik (van Lier 2004:2). Att undersöka hur och i vilka kontexter svenska undervisas går tvärs igenom och förenar de separata, traditionella disciplinerna nordistik, pedagogik och etnografi. Vi har också velat anknyta vår undersökning till teorier om inläring som socialt deltagande. Den som lär sig deltar aktivt i praktikerna i sociala gemenskaper och konstruerar sina identiteter inom dem (Wenger 1999:4–5).

I början av sin bok om ekologisk språkinläring ber van Lier (2004:1) läsaren föreställa sig en skola utan språk. Han påpekar strax det omöjliga i detta eftersom en skola inte skulle kunna existera utan språk. Inte heller skulle det gå att undervisa något där. För utbildning är språket centralt: undervisningen i klassrummen sker genom språket, men också strukturerna inom utbildningen är språkligt organiserade: det må sedan gälla administrativa dataprogram såsom Wilma eller kursplanerna och målsättningarna för skolan. I skolan genomsyras all verksamhet av språket.

Språket och interaktionen är också centrala för inläring (Wenger 1999, van Lier 2004; Lave & Wenger 1991; Havu-Nuutinen & Järvinen 1997:150). I vår undersökning har vi utgått från vissa aspekter i undervisning och inläring av svenska som har ansetts spela en stor roll för språkinläring.

Wenger (1999:4–5) ser inläring som socialt deltagande. Med detta avses att inlärares är aktiva deltagare i praktikerna i sociala gemenskaper och att de konstruerar sina identiteter inom dem. Enligt Wenger är fyra delkomponenter viktiga när man undersöker lärande ur en social synvinkel. På svenska kan de kallas för gemenskap (community), praktik (practice), betydelse (meaning) och identitet (identity). I skolan kan gemenskapen där inläringen sker utgöras av klassrummen och skolan som en takorganisation för dem. Praktiken består av de sätt på vilka deltagarna, eleverna och lärarna, fungerar i gemenskapen och den tredje delkomponenten betydelse utgörs av lärande som en betydelsefull upplevelse. Inläring av ett nytt språk spelar också en roll för uppfattningen om identitet. Ur det myller av liv och verksamhet som vi har sett, upplevt och fått ta del av genom observationerna och intervjuerna har vi lyft fram några företeelser som är viktiga för undervisning i svenska med hänsyn till gemenskap, praktik, betydelse och identitet. Dessa består av begreppet affordans och uppfattningen om att språket konstrueras och växer fram i interaktionen i en kontext.

Ett centralt begrepp inom språkinläring är affordans (affordance). Enligt van Lier (2004:4, 90ff.) avses med begreppet den relation som finns mellan den rika betydelsepotential som erbjuds i ett klassrum och inläraren. Han menar att den verksamhet som inläraren engageras i är av stor vikt. Läraren spelar en central roll när han eller hon på olika sätt skapar inläringstillfällen för eleverna, med olika metoder, genom att ta fram material och förklara eller genom att finnas till hands (Lave & Wenger 1991:112). Men betydelse kan också uppstå i interaktionen mellan eleverna eller mellan dem och olika objekt i aktiviteterna i eller utanför klassrummet. I klassen kretsar verksamheten kring objekt som eleverna handskas med: texter, bilder, spel, ljud, videor (Säljö 2000:kap. 4). Utanför klassrummet kan t.ex. teatrar med svenska pjäser erbjuda upplevelser eller besök på en svensk ort erbjuda möjligheten att använda och förstå svenska i en servicesituation.

En vidare tolkning på skolnivå av begreppet betydelsepotential kan också bestå av olika organisatoriska arrangemang som erbjuder möjligheter för eleverna. Skolan kan t.ex. erbjuda vissa kurser för att ge extra stöd i början eller i slutet av gymnasiet. Också arrangemang som får elever att välja så många kurser som möjligt innan de skriver studentexamen är ett sätt att skapa möjligheter för inläring för dem.

Språket är i grund och botten alltid dialogiskt och förkroppsligat och omfattar såväl betydelser och strukturer som gester och allt annat som hör till en kommunikationssituation (van Lier 2004:24). van Lier (2004:88) utnyttjar metaforen *växa fram* (emerge) för att beskriva inläring hos den som deltar i språkliga praktiker. En individs kunskaper i lexikon och grammatik är kopplade till varandra så att de båda vanligtvis utvecklas i samma takt (Bates & Goodman 1999). Också grammatiska kunskaper uppstår snarast som en biprodukt i och med att man kommunicerar (Hopper 1998). Interaktionen mellan eleverna och lärarna är alltså väsentlig för språkinläringen men också när man bygger upp sin identitet som en talare av det nya språket (Dörnyei & Murphey 2003:76).

För språkinläring är bruket av språk och den interaktion som sker i klassrummet mellan läraren och eleverna och mellan eleverna av avgörande betydelse, men också den kontext och de redskap som kontexten erbjuder (se t.ex. van Lier 2004:143, 158; Seedhouse 2004:241ff.). Säljö (2000:135) definierar kontexten som ”det som väver samman en social praktik eller verksamhet och gör den till en identifierbar helhet”. Man kan tänka sig växelverkan mellan deltagarna och kontexten som en ömsesidig relation, där verksamheten i skolan och klassen ger ramarna för interaktionen mellan deltagarna, men interaktionen mellan deltagarna påverkar också ramarna (Drew & Heritage 2001). Det råder alltså en fruktbar växelverkan mellan deltagarna och kontexten. De verksamheter som skapas i skolan kan hjälpa

eleverna att hitta sina egna röster. I skolan utgör klassrummen den lokala kontext, de gemenskaper där eleverna och lärarna skapar praktiker för hur de fungerar tillsammans. Skolan kan tänkas utgöra en mer global gemenskap, med ett eget sätt att organisera arbetet och egna traditioner för deltagarna (Wenger 1999:4–5, 141).

När en individ lär sig ett nytt språk, inverkar detta också på identiteten. Inläring överhuvudtaget ändrar ens identitet eftersom den ändrar vår uppfattning om vilka vi är (Huhtala 2008; Wenger 1999). I samband med att man lär sig ett främmande språk blir man också delaktig i en ny kultur. Enligt Murphey et al. (2005) kan språkinlärare konstruera sig en identitet som medlem av en fiktiv gemenskap (imagined community). Att man som inlärare av svenska kan föreställa sig att man i framtiden kan räkna sig som ”svensktalande” främjar inläringen och skapar motivation. Murphey et al. påpekar också att upplevelser av att få använda språket i en autentisk miljö befrämjar språkstudierna. Möjligheten att under skoltiden någon gång få utnyttja svenska i en svensk kontext torde ge eleverna viktiga byggstenar i språkinläringen.

I sin bok om lärande som en situerad handling beskriver Lave & Wenger (1991) inläraren som en nykomling som genom att lära sig att delta i gemenskapens praktiker med tiden blir en fullvärdig medlem i gemenskapen. Lave & Wenger betonar aktivitetens roll vid inläringen och beskriver den som en stig från enkla och stödda handlingar till självständigt agerande. I undervisning av svenska startar de flesta elever utan tidigare kunskaper, de erövrar det nya språket och gör det till sitt genom att ”göra språk”, vilket kräver otaliga övningar i tal och i skrift, både mekaniska och betydelsefulla. Detta sker dock inte i ett vakuum utan i ett socialt sammanhang där de andra aktörerna och praktikerna i klassen och skolan spelar en stor roll.

4. Att undervisa i svenska: sexton intervjuer med svensklärare

Kan vi lära oss något av språkundervisning och språkinlärning i gymnasier där undervisningen i svenska går bra? Vi har intervjuat sexton svensklärare från sju gymnasier för undersökningen *Svenska i toppen* för att komma underfund med hur det kommer sig att eleverna presterar goda resultat i svenska. Rapporten här redogör för svensklärarnas målsättningar, tankar och praktiker i undervisningen.

Intervjuerna är strukturerade enligt olika teman. Lärarna har i förväg fått bekanta sig med en lista på 52 frågor (se bilaga 1). Huvudrubrikerna handlar bland annat om lärarens bakgrund, målsättningar i undervisningen, tankar om didaktik och undervisningsmetoder, material och arbete, samt åsikter om muntliga färdigheter och studentexamen. Intervjuerna spelades in och de räcker i regel från 30 minuter till en timme. Den längsta intervjun är på 1 timme och 17 minuter. De intervjuade lärarna omnämns endast genom en initial. De har gett sin tillåtelse till att bli citerade.

Analysen av intervjuerna är hermeneutisk, det vill säga tolkande, baserad på en uppfattning om att vi aldrig kan nå en kunskap som inte är subjektiv i högre eller lägre grad. Tolkningen sker i "samspelet mellan texten, läsaren och kontexten" (Huhtala 2008:20, 30). Det innebär att vi är medvetna om att valet av stoff och citat är subjektivt, likaså betoningen av teman och tolkningar av betydelser i de intervjuades utsagor.

En undervisningssituation är en helhet och i det vardagliga lärararbetet är det inte lätt att särskilja enskilda aspekter som skulle utmärka den goda undervisningen. Vi kommer trots det att försöka studera och belysa några kategorier i svensklärarnas undervisning som kan tänkas ha betydelse för elevernas språkinlärning.

Vi har lyssnat på de inspelade intervjuerna med lärarna och läst transkriptionerna och därefter valt att behandla några teman som vi ansett vara relevanta för frågeställningen i forskningsprojektet. I varje kapitel redovisas för lärarnas utsagor så "nära lärarna" som möjligt genom indirekt anföring och många citat.

I det följande ges först en kort skiss av lärarnas bakgrund och sedan en sammanfattning av lärarnas tankar om mål, didaktik och metoder i svenskundervisningen. Vidare behandlas tekniska hjälpmedel, lärarnas strävanden i undervisningen, olika evenemang i skolan och samarbetet mellan lärarna. En diskuterande sammanfattning finns i slutet av rapporten.

Erfarna lärare

De allra flesta av de intervjuade har verkat som lärare under tio till femton år. Det finns ett par som arbetat i bara två–tre år och några lärare har nästan ett helt yrkesliv som lärare bakom sig. Många har erfarenhet av undervisning från olika håll. Två lärare är också IB-lärare i svenska.

Lärarna har i gemen varit anställda på olika orter och i olika slag av skolor, högstudier, gymnasier, handelsinstitut, yrkeshögskolor och universitet. Bland svensklärarna finns rektorer, censorer, lärarutbildare och läroboksförfattare.

Det finns lärare som undervisar i svenska och dessutom i engelska, tyska eller ryska men också sådana som har enbart svenska på programmet. I tre av gymnasierna undervisas A-svenska utöver B-svenska. De obligatoriska kurserna i A-svenska är sex, i B-svenska fem. Det sammanlagda antalet kurser rör sig mellan nio och tolv, beroende på skola.

De intervjuade lärarna är alltså välutbildade och har en gedigen pedagogisk erfarenhet av undervisning i olika kontexter. Det betyder att de har haft tid att utveckla sin lärarkompetens under en lång tid. Läraren behöver inte bara fackkunskap utan också beredskap att möta elever och leda arbetet i en grupp som pedagog och person. En lärare behöver tid för att växa i sin yrkesroll.

Juul och Jensen (2009:139) har i en modell utarbetad fritt efter Dreyfus och Dreyfus (1988) beskrivit pedagogers fackliga och personliga utveckling från nybörjare till avancerad utövare, kompetent utövare, kunnig utövare och expert. Enligt den här lärprocessen är nybörjaren kontextberoende, bunden av läroboken, inte knuten till en verklig situation. Den avancerade utövaren är kontextberoende, förstår vad som är relevanta element i situationen och använder metoden försök och misstag. Den kompetenta utövaren anpassar beteendet till situationen, prioriterar, analyserar och väljer plan och metod. Han tolkar och bedömer handlingen och resultatet. Den kunniga utövaren förstår och organiserar intuitivt och värderar val analytiskt. Experten handlar intuitivt, holistiskt och synkront.

Genom undervisningen utvecklas lärarnas pedagogiska handlingskompetens stegvis under hela yrkeslivet. Den förändras eftersom undervisningssituationen förändras och fordrar nya kompetenser. Lärare får en praktisk erfarenhet av en viss situation. Den kunskapen är ofta implicit och intuitiv. Den här förtrogenhetskunskapen är bunden till den pedagogiska situationen. Undervisningen är en komplex process där lärare ska kunna ha många bollar i luften samtidigt. (Jönsson & Rubinstein Reich 2009:49f.; Linnér & Westerberg 2009:55f.; Säljö 2000:148).

En lärare som utvecklat sin fackliga och personliga kompetens är en stor tillgång för eleverna. En sådan lärare engagerar sig för elevgruppen, ser de enskilda elevernas behov och trivs med sitt arbete (jfr Niemistö 2007:92ff.). I intervjuerna med lärarna i vår undersökning märker man att många ser ut att ha utvecklat en sådan mogen lärarkompetens. Svensklärarna i vår undersökning trivs också med sitt arbete. Liknande resultat har uppnåtts i en enkätundersökning till svensklärare i grundskolor och gymnasier i Finland 2005–2006. Den visar att hela 77,5 procent av lärarna sade sig vara nöjda eller mycket nöjda med sitt arbete. Litet mer än hälften av lärarna undervisar i gymnasiet. Enkäterna besvarades av 40,4 procent av de tillfrågade, det vill säga av 222 lärare (Korkman, Lehti-Eklund, Salminen & Renvall 2007:9). Om man får tro undersökningsresultaten trivs alltså svensklärarna överlag rätt bra med sitt arbete, inte bara de intervjuade lärarna.

Den yttre kontexten för undervisningen i svenska

Undervisningen i gymnasierna i Finland är stadgad i lag. Läroplanen för de olika ämnena, målet för undervisningen, antalet obligatoriska kurser, kursernas innehåll och timfördelningen är bestämda. De flesta elever läser svenska som ett medellångt språk, den så kallade B-svenskan, som inleds i grundskolans sjunde årskurs. Om eleverna väljer svenska som ett långt A-språk inleds studierna oftast i årskurs 3 eller 5. I gymnasiet bygger eleverna på de tidigare studierna i svenska. De som har svenska som A-språk läser sex obligatoriska och de som har svenska som B-språk fem obligatoriska kurser. Därtill kan eleverna välja ett antal fördjupade kurser (*Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2003:84).

Vid utgången av gymnasiet förväntas eleverna kunna kommunicera på ett sätt som är typiskt för språket och dess kultur. De förväntas också kunna ha en realistisk bild av sina kunskaper och kunna evaluera och utveckla dem. I A-svenska är målet att eleverna ganska obehindrat kan kommunicera på svenska med infödda talare. De ska kunna förstå och läsa rätt komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen och tala och skriva om vardagliga ämnen. De ska också behärska en mer formell stil i tal och skrift. I B-svenska är målet att eleverna ska klara sig i vardagen på svenska. De ska förstå huvuddragen i tal och skrift som behandlar arbete, skola och fritid och göra sig förstådda i tal och uttrycka sig begripligt i skrift om bekanta ämnen. (*Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2003:238–243)

Studentexamen är det avslutande prov som visar hur eleverna har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som beskrivs i läroplanen (www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2002/20020955). Proven i studentexamen

har utvecklats i en allt mer kommunikativ riktning under de senaste åren, men fortsättningsvis saknas ett muntligt prov. Från och med år 2005 är det andra inhemska språket ett frivilligt ämne i studentexamen. Det har naturligtvis konsekvenser för undervisningen i svenska.

Lärarnas målsättningar

Lärarna fokuserar på olika områden i svenskämnet i sin undervisning. Vad riktar då de intervjuade lärarna in sig på i undervisningen, vad har de för mål?

De flesta lärare vill att eleverna ska ha så omfattande kunskaper i svenska att de reder sig i *vardagssituationer* i livet. Så här uttrycker sig lärare A1:

Idealet är naturligtvis att eleverna har sådana baskunskaper i språket att de sedan klarar sig i livet. (A1)

Eleverna ska kunna använda svenska utanför skolan och på fritiden men också på resor i Sverige och i Norden i övrigt. Svenskan beskrivs som en port till Norden.

Lärarna poängterar olika delområden i språkkompetensen som de tycker är viktiga för språkförmågan. Det finns en variation i betoningen av muntlig och skriftlig färdighet; att tala och förstå tal, att skriva och förstå text. Det samma gäller synen på kunskap om strukturer och grammatik, ordförråd och uttal i språket.

En lärare vill att eleverna vågar prata då de träffar svenska turister på gatan, en annan lärare betonar ett stort ordförråd och en tredje talar om grammatik och strukturer. Också de allra svagaste eleverna ska klara av att kommunicera i vissa situationer, om inte annat så av artighet. Eleverna bör behärska de grundläggande strukturerna i svenska språket, så att de senare kan bygga på det de har lärt sig. Det gäller alla elever, inklusive dem som har ytterst begränsade kunskaper.

Kännedom om kultur och nordism hör också till språkstudierna enligt lärarna. De nämner till exempel julsånger, mattraditioner, ”litet mer än lucia”. Eleverna ser på saker och ting med nya ögon då de kan språket och förstår något av bakgrunden och kulturen. Båttresan till Sverige blir annorlunda då de förstår något. En lärare vill också att eleverna lär sig att förhålla sig positivt till andra kulturer i allmänhet via studierna i svenska.

Eleverna ska ha en stadig grund i svenska för *fortsättningsstudier*, så att de kan studera och läsa tentamenslitteratur på svenska. Många lärare talar

liksom följande lärare om att de önskar att eleverna vågar prata svenska då de börjar studera:

Jag vill att mina elever ska kunna svenska. Jag har inte lekskola med dem i tre år utan vill att de kan alldeles på riktigt. Och att de vågar öppna munnen då största delen av dem åker i väg för att studera. Då stöter de genast på svenska i studierna. (P2)

Eleverna förbereds för *yrkeslivet* och den svenska de behöver där. En del av ungdomarna, åtminstone utefter kusten, måste bereda sig på att använda svenska i sitt arbete.

Gemensamt för de flesta lärare är att de på olika sätt vill motivera eleverna att lära sig svenska, både då det gäller studierna under lektionerna i skolan och efter skolan. En viktig aspekt av det är en *positiv attityd till svenska*. Lärarna vill väcka elevernas intresse för svenska språket och också andra språk och kulturer. En lärare vill att alla elever ska tycka att det går an att studera svenska, en annan lärare vill att hennes elever ska kunna förhålla sig positivt till att lära sig nytt. Lärare P1 vill att eleverna ska upptäcka nya språk och kulturer och märka att det är roligt och underbart att lära sig under den lektion de är på för tillfället.

Lärarna arbetar målinriktat för att eleverna ska klara provet i svenska i *studentexamen* så bra som möjligt. Det finns ändå skillnader i hur starkt studentexamen dominerar i undervisningen. En lärare säger att hon motiverar eleverna att skriva svenska men försöker glömma studentexamen under de två första åren i gymnasiet. Hon säger vidare att det är lättare än tidigare att förbereda sig för studentexamen då den nu betonar kommunikation mer. Provet i svenska finns alltså i alla fall i lärarens medvetande. En annan lärare tränar eleverna med tanke på studentprovet genom hela gymnasiet. Hon utnyttjar gamla hörförståelseprov och övar de olika delområden som förekommer i studentexamen, vilket betyder att den muntliga delen blir något styvmoderligt behandlad. En tredje lärare beklagar att studentexamen styr bedömningen i en mer felcentrerad riktning medan andra lärare är glada över att provet blivit mer vardagsnära och kommunikativt.

Många lärare strävar efter att *stämningen under lektionerna i svenska är avslappnad* och trevlig. De vill skapa en ”glad atmosfär”, ”en trygg atmosfär” och att eleverna skulle ”lite tycka om att vara där och ha roligt”. Lärarna betonar att de vill att eleverna får skratta ibland.

Inte bara trivsel utan också *arbetsro* är viktig på lektionerna. En del lärare säger att de kräver att *eleverna gör sina hemuppgifter* och uppmuntrar dem att försöka sitt bästa. Så här beskriver en lärare sina försök:

Jag brukar puffa på, försök nu läsa lite, och jag förväntar mig inte att han får åttor och nior, utan gör så här och då klarar du av den här saken. Också om det skulle vara lite fel, så vad gör nu det. (P2)

En lärare önskar att hon skulle vara *rättvis och uppmärksamma alla*. Ingen ska gömma sig bakom någon annans rygg utan hon frågar alla. Så vill hon också kunna ge de goda eleverna den utmaning de behöver. Men hon förstår de svaga eleverna och inser att svenska inte är lätt för alla.

Lärarna i intervjuerna är som synes mycket medvetna om innehållet i de olika kurserna i läroplanen i svenska. Deras egna mål sammanfaller i hög grad med målet för kurserna men går också utöver dem. Lärarna talar bland annat om elevernas behov av språkkunskaper efter skolan, i studier och arbetsliv. De har också klara insikter om attitydernas roll för motivationen och resultatet.

Det har i olika sammanhang framförts att timantalet i svenska i grundskolan och gymnasiet inte är tillräckligt för att eleverna ska kunna nå upp till målet i läroplanen. Eleverna borde få en verklig möjlighet att lära sig språket så som läroplanen förutsätter (Korkman, Lehti-Eklund, Salminen & Renvall 2007:23). Det betyder att kraven på lärarna är stora, om inte orealistiska.

Trots att lärarna har kunnat förmedla tydliga målsättningar för eleverna så ger den yttre kontexten motstridiga impulser om vikten av att lära sig svenska (jfr Dörnyei & Murphey 2003:46ff.). Diskursen i samhället stöder eller tär på elevernas motivation att lära sig svenska och lärarnas entusiasm att undervisa i ämnet. Flera lärare gav uttryck för sin ledsnad och frustration över den negativa inställningen till svenska i vissa lokala dagstidningar. I den här trängda situationen är det extra viktigt att skolan stöder undervisningen i svenska, något som också är fallet i de skolor som vi besökt.

Elevernas och lärarnas olika utgångspunkter i undervisningssituationen kan också ge upphov till konflikter om mål och metoder, något som kan ha konsekvenser för elevernas motivation (Lave & Wenger 1991:113). För att undervisningen ska bli effektiv har därför lärarna ett ansvar att undervisa på ett målmedvetet sätt, göra målen tydliga för eleverna och också att beakta elevernas egna mål. Medvetenheten om syftet och målet är motorn i gruppens arbete (jfr Niemistö 2007:34ff.).

De lärare som intervjuats visade en stark målmedvetenhet om det övergripande syftet med undervisningen i gymnasiet och om att eleverna uppnår den kunskapsnivå som förutsätts i läroplanen. De enskilda eleverna har vidare sina personliga ambitioner eller brist på ambitioner i studierna. Ju tydligare eleverna har målet klart för sig, desto mer motiverade är de. Det är därför viktigt att lärarna vet om elevernas olika individuella mål i arbetet. Ju

mer specifikt lärarna kan hänvisa till dem, desto bättre kan de stöda elevernas motivation (Dörnyei & Murphey 2003:43, 157).

Lärarnas mål med arbetet sammanfaller i hög grad med elevernas uppfattning om nyttan med studierna i svenska. Av intervjuerna framgår att lärarna känner till elevernas åsikter och planer och kan utnyttja dem för att motivera enskilda elever på ett personligt plan.

Vikten av trygga undervisningsförhållanden, till exempel klara regler, arbetsro och en god atmosfär i klassen poängteras i intervjuerna. Att eleverna studerar målmedvetet är en förutsättning för att resultatet ska bli gott. Intervjuerna ger vidare vid handen att lärarnas mål för undervisningen sträcker sig längre än gymnasiets läroplan förutsätter. Målsättningarna är i det avseendet ambitiösa.

Didaktiken och metodiken i undervisningen

Lärarnas mål i undervisningen och uppfattning av läroplanen får sin tillämpning i didaktiken och undervisningsmetoderna i klassrummet. Didaktiken och metoderna blir en del av de möjligheter och resurser, som eleverna får för sitt lärande i klassrummet (Lave & Wenger 1991:97; van Lier 2004:79). Begreppen didaktik och metodik flyter många gånger ihop men ses också som motpolerna mellan pedagogiskt tänkande och pedagogisk handling. Ämnesdidaktiken uppfattas ofta som reflektion, värdering, granskning och omprövning av pedagogiska teorier, styrdokument, ämnesinnehåll, läromedel och undervisning. Metodiken förstås som mer konkreta handlingar så som valet av stoff, agendan under lektionerna, ”det lingvistiska torget”, arten och omfattningen av arbete i skolan och utanför skolan, lärarens och elevernas roller, ansvar och rättigheter, rörlighet, aktivitet och interaktion mellan elever och lärare samt eleverna sinsemellan (Linnér och Westerberg 2009:69ff.). Didaktiken och metodiken tjänar på olika sätt elevernas språkinläring i den specifika kontext som en klassgemenskap är. Metoderna bestäms av läraren och är beroende av hans eller hennes fackkompetens, syn på undervisning och inläring samt psykologiska och sociala förståelse. Läraren engagerar eleverna i språkstimulerande aktiviteter och är som person en resurs i klassrummet. De sociala strukturer som utformas för praktikerna i arbetet blir också ett hjälpmedel i inläringen (Lave & Wenger 1991:98; van Lier 2004:79, 91ff., 105).

Lärarna i undersökningen koncentrerar sig på att lära ut byggstenarna i språket: ordförrådet och grammatiken men fokus skiljer sig och den mängd arbete som sätts ner på olika typer av övningar. I följande avsnitt behandlas lärarnas tankar om undervisningen i grammatik och ordförråd, lärobokens

roll, övningar i läsförståelse och skrivförmåga, hörförståelse, muntlig färdighet, språkövningar av skilda slag, olika sätt att individualisera i klassrummet och undervisningsplanering.

Elevanpassad grammatik

Lärarna väljer, förkortar och gallrar i grammatiken och tar bara upp de viktigaste strukturerna. En lärare funderade bland annat om det mera ens är nödvändigt att lära ut ordföljden i svenska bisatser, då språket förändras.

Jag försöker hela tiden göra grammatiken till exempel enklare så att jag lämnar bort alla undantag och sådant. Det är ju ett sätt att det inte är så svårt men sedan funderar jag på hur det är med dem som är lite duktigare. (K)

Grammatiken måste koncentreras på något sätt och jag har valt bort så att jag inte mera undervisar små, onödiga detaljer som fanns i tidigare grammatikböcker. (E)

Grammatik och strukturer introduceras i allmänhet på finska för att alla elever ska förstå. Det vanliga är att grammatik och strukturer synas i sin kontext, vanligen i texten i läroboken. Eleverna streckar under, ringar in och övar grammatiken i uppgifter i anslutning till boken. En del av övningarna gör de i skolan, andra hemma och lärarna tar sedan upp uppgifterna och går igenom dem på följande lektion. Det följer en rutin som blir trygg och hemvan för eleverna så att de kan koncentrera sig på det väsentliga och inte distraheras av annat. Lärarna försöker emellertid också göra grammatiken tillgänglig för eleverna på andra sätt.

Lärare A1 varierar grammatikundervisningen genom att ibland använda induktion och ibland deduktion. Hon skapar omväxling genom att hon förklarar regeln och eleverna hittar på exempel eller tvärtom så att hon presenterar exemplen och eleverna formulerar regeln. I en skola talar läraren finska då hon introducerar nya strukturer men då hon går igenom och repeterar dem talar hon svenska. Andra lärare gör grammatiken lättare genom att lära ut roliga minnesregler. Den blir mer aktuell och elevnära genom exempel ur dagstidningar, damtidningar och sångtexter. Perfekt behandlas i exempel som "Britney Spears har supit igen" eller konditionalis i Niklas Strömstedts sång "Om du var...".

Många lärare kompletterar läroboken med egna grammatikövningar som de sammanställt under åren. Eleverna får övningarna antingen som kopior eller i kompendier. Lärare E har gjort egna grammatikböcker som används i skolan under alla kurser. Han har planerat grammatiken på sitt eget sätt för de olika obligatoriska kurserna. Grammatiken lärs in utifrån exempelsatser, i en kontext. På ena sidan av texten i böckerna finns en blank sida där ele-

verna själva får skriva in regler och tillägg. Grammatiken räcker också till för A-svenskan. E föreslår att eleverna sätter sig i en gungstol med klassisk musik i bakgrunden och begrundar exemplen.

Det är inte meningen att exemplen läses utantill utan man lär sig bestämda saker till exempel ”som blivande skattebetalare”, ”tulevana”. Eleverna kan sedan enligt den modellen analogiskt bilda ”som blivande student”, ”blivande president”.

Eleverna drar sedan upp vissa saker med sitt metspö. Jag brukar marknadsföra boken som gungstolslitteratur. Klassisk musik i bakgrunden och sedan får man se vad som fastnar. (E)

För abiturienterna ordnas en intensivkurs före skrivningarna. För kursen har E speciella övningar och översättningsuppgifter. Översättningarna uppfattar han som problemlösningar eller matematikuppgifter.

Ord i text

Lärarna satsar på att eleverna ska lära sig ord, få ett ordentligt ordförråd. Enligt E ser en lärare vilka ord som är frekventa och kan lyfta fram dem. Han koncentrerar sig på viktiga ord och viktiga idiom och försöker klargöra ordens nyanser, ofta på finska. Då E talar om nyanser i ord utnyttjar han många exempel så att eleverna förstår betydelsen utifrån en levande kontext.

Jag försöker alltid undervisa ord så att jag gör en liten exempelmening, se här, här är det, här är det rätt. (E)

Många lärare har ordprov och säger att eleverna uppskattar dem. Orden övas i olika kontexter och på olika sätt. Ord repeteras och ordkunskapen aktiveras genom läsförståelseuppgifter.

Eleverna får använda orden i texter och övningar som ofta anknyter till deras eget liv: jag har övningar som har mera att göra med deras eget liv och som de kan ta i användning i sådana situationer som dom kan råka ut för.

Jag hade tagit flera bilder av olika människor som hade ett förhållande, mor och far, mor och dotter, far och son, lärare och elev, förhållandet mellan finländare och immigranter, ryssar och allt det där och eleverna talade ganska mycket fast det var bara två bilder att tala om. (K)

Läroboken central men inte tillräcklig

Texten i läroboken är utgångspunkten för lektionerna enligt lärarna. Till exempel lärare S1 beskriver undervisningspassen så att eleverna först lyssnar på texten, sedan uttalar i kör, går igenom vissa ord på en transparang, översätter dem, har tid för frågor och streckar under i texten. Läraren tar fram centrala strukturer, uttryck och ord i texten. Hon förhör läxan i alla grupper utom i abiturientkurserna. Sedan använder hon bokens övningar och egna kopior. Orden övas i olika kontexter och på olika sätt. Eleverna uppskattar lärarens övningsmaterial och säger att de lär sig genom att öva. Textbehandlingen beskrivs på ungefär samma sätt av de andra intervjuade lärarna men sätten att öva uttal varierar.

Texterna i läroboken kompletteras av intresseväckande texter av annat slag från dagstidningar och webben, till exempel matrecept och korsord. En lärare har rikligt med eget aktuellt material i undervisningen oberoende av läroboken. Hon tycker att det inte är tillräckligt med bara läroboken fastän hon själv författat den.

Jag får dåligt samvete och tycker att jag gör ett dåligt arbete också om jag använder en lärobok som jag själv gjort (M1)

Hon spelar in tv-program och musik och använder fyra läroböcker samtidigt som stöd. Dessutom använder hon on line-material. Gruppen i A-svenska har uppgifter, lösningar och anvisningar på nätet. Lärare S1 visar i någon mån videor om kultur. Om läroboken behandlar till exempel Josef Fares, tittar klassen på en film av honom. Samma sak gäller för Strindberg och Bellman.

I några skolor har eleverna haft medieanalys i uppgift. I en skola fick eleverna göra upp statistik och skriva om sina medievanor. De var först oroliga och sedan ”märkte de till sin förskräckelse hur mycket de var på nätet”.

Bland annat skolorna i Olars och Kouvola har prenumererat på *Hufvudstadsbladet*, så att eleverna kan läsa tidningen i skolornas korridor eller bibliotek. Lärarna uppmanar också eleverna att själva prenumerera på tidningen. Speciellt abiturienterna läser den.

Från postkort till föredrag och kulturportföljer

Eleverna tränar sig i att läsa och skriva med hjälp av övningar som finns till texterna i läroboken, men de flesta lärare tar dessutom in annat aktuellt material. Eleverna skriver sammanfattningar, filmrecensioner, e-postmeddelanden och korta brev för olika ändamål. Lärare A1 berättar att hon planerar de skriftliga uppgifterna på följande sätt: De skriftliga övningarna börjar

i kurs ett med att eleverna skriver kort. I kurs tre presenterar de hembygden, senare skriver de dikter och posters. Övningarna görs i klass. Svenskan har fått en egen multimedieklass, något som underlättar arbetet. Bokreferat kommer senare. Den skriftliga sammanfattningen visar ganska bra om eleverna verkligen har läst boken. De får själva välja vilken bok de läser eller välja en bok från en lista. Astrid Lindgren och finlandssvenska författare är populära. Bokreferaten har i huvudsak varit en positiv erfarenhet. Någon har till och med läst rätt krävande böcker, som Agatha Christie på svenska.

Eleverna gör en *kulturportfölj* i samband med kursen i kultur i en annan skola. De skriver om litteratur, musik, bildkonst, teater eller dylikt och gör det enligt lärarna med entusiasm. Speciellt flickorna skapar fina häften. Lärare S1 säger att häftena är så fina att hon inte vill förstöra dem genom att ens göra anteckningar i dem. Det är ett stort arbete för lärarna att gå igenom och poängsätta alla portföljer.

Kreativa muntliga övningar

Alla lärare tränar eleverna i att *förstå tal*. Lärobokens hörförståelseprov och gamla studentprov i hörförståelse används allmänt. I ett gymnasium övar lärarna hörförståelse systematiskt från och med kurs tre. Eleverna utnyttjar textbokens hörförståelseprov under de första åren och efter det lyssnar de på fyra–fem gamla hörförståelseprov per kurs. Eleverna lär sig tekniken samtidigt som de får ett större ordförråd. För hörförståelseprovet uppmanas eleverna att bland annat titta på FST.

Undervisningen i muntlig färdighet är elevcentrerad, medan undervisningen i grammatik i regel är lärarstyrd. I de muntliga övningarna integreras och aktiveras de olika delområdena i språket.

Parövningar används flitigt i samband med lärobokens texter. Det är *diskussioner* som förs i par med förslag till frågor och svar. Lärarna konstruerar också övningar med inspirerande frågor eller påståenden som eleverna diskuterar. Utgångspunkten är något tema som är aktuellt i tiden eller berör ungdomarnas liv. De poängterar att de muntliga övningarna finns med i undervisningen hela tiden. Lärarna tar också in tidningsartiklar från *Hufvudstadsbladet* eller nätet för att få eleverna att diskutera och för att alla ska kunna ha en åsikt. Det är ämnen som är angelägna för eleverna, samtidigt som det är viktigt med autentiskt språkbruk i klassen. Andra lärare övar eleverna att tala enligt andra typer av teman, som ”på restaurang” eller ”på hotell”. Fraser och hälsningar övas också muntligt.

Filmer och tv-program används som inspirationsmaterial för muntliga och skriftliga övningar, till exempel filmrecensioner. En lärare säger att hon all-

tid ser på Kvällsnytt på FST med abiturienterna. Ibland ser hon på någon filmsnutt som hänför sig till det tema som behandlas. Det gäller främst A-svenskan.

Lärare S1:s erfarenhet är att eleverna blir inspirerade att prata då de har övningar där de själva ska hitta på en historia. Det kan till exempel gälla att fortsätta på satser som ”klockan var sju när jag steg upp”. Då kan det hända att eleverna inte vill sluta när lektionen slutar:

Då säger jag att timmen är slut nu. Stannar ni kvar här? (S1)

En annan lärare försöker få in mer aktivitet i olika skeden i en lektion. Hon berättar att hon kanske via undervisningen på IB-linjen vågat lösgöra sig från pulpeterna mer och mer, att till exempel öva det muntliga stående och gående. Det är för att ge eleverna mer smak av verkligheten i övningarna. Hon vill också föra in mera musik. Det är ändå inte alldeles lätt då det finns 35 elever i klassen.

Muntliga övningar kan också integreras i undervisningen i grammatik. Lärare M1:s motto är att man använder öra, kamrat och språk i skolan och bok, penna och gummi hemma. Det som man inte kan göra hemma, det gör man i skolan.

De muntliga övningarna får inte vara för långa, anser E. De ska fungera som uppiggande korta element på 10–12 minuter. Det viktigaste är att eleverna pratar, inte vad de pratar om. Efter den parvisa diskussionen förs en kort allmän diskussion. Det problematiska med klasslösa gymnasier är enligt E att eleverna inte nödvändigtvis känner varandra och är rädda för att säga något tokigt.

I en skola övar eleverna *uttal* så att hela klassen läser texten i kör. På det sättet får alla elever en chans att träna uttal och ingen behöver vara rädd att göra bort sig. I en annan skola läser läraren själv upp den nya texten i läroboken och klassen lyssnar på följande lektion på en cd då man går igenom texten. Eleverna får följaktligen två uttalsmodeller. Lärarens egen läsning går snabbt men han brukar upprepa svåra ord flera gånger. Efter att klassen lyssnat på en cd läser eleverna korta stycken i par, så att de läser varannan sats och sedan byter. Läraren anser ändå att det blir för lite tid för uttal.

I ett av gymnasierna lägger lärarna speciellt stor vikt vid de muntliga färdigheterna och elevernas kunskaper bedöms på basis av en gruppdiskussion där eleverna fått ämnet på förhand. Lärarna har planerat ett omfattande program med språkövningar och *rollspel* i gymnasiet. I kurs tre presenterar eleverna hembygden både muntligt och skriftligt i grupp. I kurs fem får eleverna i uppgift att vara radio- och tv-reporter. De spelar in parvis en eller flera nyheter, tar modell av dem och ställer liknande frågor till dem de intervjuar. Eleverna tycker om att studera mediespråket. I kurs sex, en fördjupad

kurs i B-svenska, läser eleverna en bok, berättar om den i en grupp och skriver en sammanfattning. I B-svenska håller eleverna föredrag i en mindre grupp medan eleverna i A-svenska kan hålla föredrag för hela klassen. Kurs sju handlar om att söka jobb. En del elever är arbetsgivare, andra arbetssökande enligt eget val. De arbetssökande är tvungna att skriva arbetsansökningar. Arbetsgivarna å sin sida skapar själva en firma, gör en logo, tar modell av *Hufvudstadsbladet* och nätet, skickar in annonser och kopierar dem. Arbetstagarna söker sedan till en eller ett par av firmorna. De sökande skriver också en curriculum vitae som de får hitta på. ”Kyllä siel on hauskoja juttuja”, säger A1, det blir roliga historier. Arbetsgivarna intervjuar till slut de sökande som i en autentisk situation, väljer sina kandidater och motiverar valet.

Språkspel av olika slag används i flera skolor. I språkspel får deltagarna uppmaningar som ”Gå och drick vatten!” eller ”Rätta ett sakfel!” i en tokig text och dylikt. Också andra spel där språket utnyttjas är populära.

Individualiserande och välplanerade lektioner

Ett par lärare är intresserade av olika *inlärningsstrategier hos eleverna*. Lärare M1 försöker beakta både visuella och auditiva inlärningsstilar så att hon stöder talet eller texten med bilder eller varierande färger. Viktiga ändelser får skilda färger. Hon använder kroppsspråket för att underlätta inläringen och brukar dramatisera element i grammatiken. Hon brukar till exempel beskriva infinitiven som en blyg figur som behöver sin bodyguard Att med sig. M1 säger att hon ändrat på sina metoder så att de passar olika elever men att hon inte kan ändra på sin personlighet.

En stor fördel ser hon i att ha ett eget ämnesrum. Där kan hon förbereda och planera lektionerna noggrant.

Jag delar till exempel ut A/B-kopiorna färdigt, bestämda färger till paret i det hörnet och andra färger till paret i det hörnet och en del mitt i klassen. Sedan behöver jag inte använda tid på det under lektionen. Det finns tre–fyra uppgifter färdigt på bordet. Jag har planerat lektionerna väldigt noga. (M1)

Lärare E har utvecklat en undervisningsmetod som är anpassad till de individuella behoven hos eleverna. Den första delen av lektionen är lärarstyrd och den senare elevcentrerad. Minst 30 minuter av lektionen reserveras för *elevhandledning*. Det går till så att läraren går omkring i klassen och uppmanar eleverna att fråga:

”Förklara för mig det där.” En annan elev frågar ”Kom hit, hur gick det här?”

Det uppmuntrar jag mycket. Det är lite som privat undervisning i den normala skolan. De frågar och de använder förnamnet då de ropar på mig ”Kom hit!”

Jag har uppmuntrat dem väldigt mycket att fråga.

Skolan är tillräckligt liten för att eleverna ska lära känna läraren. E poängte-
rar att eleverna måste få förtroende för läraren, lita på att han verkligen vill
hjälpa.

Först kommer förtroendet för läraren att han verkligen vill hjälpa dem och sedan vågar
de fråga på tumanhand. De frågar aldrig inför hela klassen, en finländare gör inte det
(E)

Läraren framhåller att det är viktigt att han känner eleverna så att han kan
erbjuda de goda eleverna tillräckligt svåra uppgifter och de svaga tillräckligt
lätta.

En bra lektion är som ett snabbköp. Där finns det något för var och en. (E)

Lärarna förbereder lektionerna noggrant och kan därför hålla god fart så att
eleverna hela tiden är sysselsatta. Programmet är varierande för eleverna.
Lärare S2 strävar efter att hennes undervisning ska vara klar och systema-
tisk. Hon lägger stor vikt vid att planera sina lektioner:

Fastän jag har jobbat femton år med det här har jag otroligt noggranna lektionsplaner,
nästan sjukligt noggranna lektionsplaner.

Hon går snabbt framåt för att hinna med allt.

Lärare P1 skriver alltid upp undervisningsplanen för lektionen på tavlan
för att eleverna ska få en överblick av arbetet. Hon säger att hon ju har den
på en lapp så hon kan lika väl sätta upp den för alla.

Språket lärs in i en social kontext

Enligt Vygotskij lär man sig språk i social interaktion med andra människor.
I interaktionen påverkar deltagarna varandra och konstruerar tillsammans
betydelsen i dialogen. Det innebär att lärandet från första början sker i en
social kontext (Dörnyei & Murphey 2003:xi, 3f.; van Lier 2004:24). Man
”sam-talar och sam-lyssnar” (Säljö 2000:114). De språkliga handlingarna
ingår i, skapar, omformar och återskapar kontexter. Många processer sker
samtidigt: de språkliga och andra intellektuella redskapen utvecklas och
börjar användas så småningom. Samma sak gäller till exempel olika prak-
tiska färdigheter och aktiviteter. Vidare ökar kännedomen om mänskligt
samarbete och olika kommunikativa verksamheter. Språket är centralt i
kommunikationen då det binder samman inlärarna och omgivningen. Vid

inläringen förändras relationerna mellan inlärarna och världen, andra deltagare i kommunikationen, aktiviteter, betydelser och kunskaper (Lave & Wenger 1991:50ff., 98; Säljö 2000:22f., 37, 57, 87, 135).

Man lär sig språk genom att engagera sig i praktiska och kommunikativa aktiviteter tillsammans med andra människor i en bestämd kultur och en bestämd gemenskap. Språkinläringen är alltså en social aktivitet som är bunden till en viss situation och vissa situationella praktiker (Lave och Wenger 1991:35, 95ff.; Säljö 2000:67ff., 87, 105, 116ff.). Skolans kommunikativa praktiker och uppgifter skapar och formar den kunskap som eleverna inhämtar. De sociala, kognitiva och emotionella erfarenheter som eleverna får styr alltså lärandet i en specifik riktning. I klassrumsundervisningen är det därför viktigt att det finns rika, meningsfulla, lingvistiska resurser som lockar eleverna (Dörnyei 2005:218; Dörnyei & Murphey 2003:4; Harjanne & Tella 2007:60; van Lier 2004:20, 108, 141, 158).

”Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande” (Säljö 2007:33). Lärarna i undersökningen ger eleverna tillfälle att utveckla språket i en stor variation av kommunikativa uppgifter. Det gemensamma samtalet i klassrummet kompletteras av diskussioner mellan ett par elever eller elever i mindre grupper om artiklar, bilder och filmer, som eleverna är intresserade av. En del lärare påpekar ändå att det muntliga övas för lite på grund av att lärare framför allt förbereder eleverna för studentexamen som tills vidare saknar ett muntligt prov.

Att lära sig språk betyder en förändrad identitet

Identitet, vetande och socialt medlemskap är förenade med varandra (Lave & Wenger 1991:53, 112). I en ny språkgemenskap får inlärare möjlighet att utforma nya identiteter och roller.

Då inlärare lär sig att behärska alltmer komplexa språkliga och fysiska redskap går de igenom olika faser. De utvecklas från deltagare och nybörjare till kompetenta aktörer. Det leder till att de förändras som individer och formar en ny identitet. Det kan ske om inlärarna upplever att de språkliga aktiviteterna berör dem själva och är meningsfulla (Säljö 2000:124, 152, 236f.; van Lier 2004:115ff., 132, 141).

Det är en utmaning för språklärare att engagera eleverna i verksamhet som har betydelse för dem och deras liv. Eleverna tar avstamp i de erfarenheter och kunskaper de redan har och tillägnar sig ny kunskap i situationer med möjligheter till nya tillgängliga och lockande språkliga och sociala erfarenheter (Säljö 2000:128, 240).

I omfattande muntliga och skriftliga övningar får eleverna leva sig in i olika roller på svenska. I rollspel övar de sig att utforma en identitet som till

exempel svensktalande nordist. Lärarna och deras språk blir mönsterbildande för elevernas identitetsbygge.

Att lära sig ord och grammatik

Barn lär sig först lexikon och sedan grammatik utifrån ordförrådet. Utvecklingsgången från ljud till ord och grammatik ser ut att vara universell. Det finns en relation mellan ordförrådets storlek och komplexiteten i grammatiken hos barn i olika ålder (Bates & Goodman 1999:39, 42f.). Ord och grammatik utvecklas alltså i en ständig växelverkan med varandra.

Grammatiska strukturer konstrueras i samtal och formas av den i en pågående process. De former som visar sig nyttiga och repeteras utformas till grammatiska strukturer. De anpassas efter olika kontexter och åhörare och förändras analogiskt med andra former. Vardagsspråket byggs upp av kombinationer av färdiga formuleringar som används i olika kontexter. Olika kommunikativa kontexter stimulerar till en större repertoar av formuleringar och ett mer utvecklat språk (jfr Hopper 1998:156ff., 171; van Lier 2004:97). Kommunikationen är således drivkraften vid inläringen av grammatik.

Lärarna i intervjuerna satsar på att öva *frekventa ord*. Ordförrådet görs tilltalande och intressant genom texter och uppgifter som är aktuella och anknyter till elevernas liv. Eleverna studerar ordförrådet i hörförståelse, lärobokens texter och muntliga och skriftliga övningar. Elevernas egen skriftliga och muntliga produktion uppmuntras med hjälp av lockande teman. Några skolor har gett eleverna möjligheter att kommunicera med svenskspråkiga elever i vänskolor eller andra slag av kontakter med svensk kultur.

Ordens betydelser och nyanser diskuteras först gemensamt i klassen. Sedan övar och använder eleverna orden i olika uppgifter i mindre elevgrupper. Först handleder läraren, sedan får kamraterna ta vid. Lärare försöker också tillgodose elevernas individuella behov och ta hänsyn till olika inlärningsstilar. Dessutom ser lärarna till att eleverna kommer i kontakt med svenska språket under positiva och meningsfulla former.

Lärarna bearbetar grammatiken på olika sätt för att underlätta elevernas lärande. Lärarna tar upp bara *de användbaraste och vanligaste reglerna i grammatiken*, förtydligar, förenklar och sätter ihop egna övningar och kompendier och i ett fall en egen grammatikbok. Strukturerna övas och repeteras i uppgifter både muntligt och skriftligt. De används och sätts in i olika kommunikativa kontexter.

Oftast behandlas grammatiken på finska i form av katederundervisning, enligt samma princip som ordförrådet. Läraren riktar uppmärksamheten på olika strukturer och lyfter fram dem på ett förenklat och tydligt sätt. Övningarna understryker och repeterar formerna. Kopiorna och kompendierna

med uppgifter är specialdesignade för elevernas behov. Lärarna efterliknar i sin metod det skede i utvecklingen av ett förstaspråk då vårdaren först fångar barnets uppmärksamhet och sedan fokuserar på de språkliga fenomenen. Vid lärandet av ett andra språk ska olika skeden i språkutvecklingen övas samtidigt i olika uppgifter (van Lier 2004:98ff., 100, 134f.). Eleverna uppmärksammas på en grammatisk form för att de ska märka det specifika med den, jämföra med sitt modersmål och bli mer medvetna om den språkliga strukturen (Abrahamsson 2009:187). Lärarna i undersökningen strävar efter att introducera grammatiska strukturer så att de framstår så klara och begripliga som möjligt.

Det förefaller som om lärarens stöd och ledning är som störst då det gäller grammatikundervisningen. Lärarna handleder eller stöttar, pedagogiskt genom att de bland annat väcker intresse för uppgiften, förenklar den, visar på målet, det vill säga lösningen, kontrollerar frustrationen hos eleverna och demonstrerar den idealiska versionen. Stöttning är också det interaktionella stöd som ges till inlärare för att de ska kunna producera yttranden som de annars inte skulle klara av (Abrahamsson 2009:191; Harjanne & Tella 2007:63; van Lier 2004:147ff., 150).

Enligt de intervjuade lärarna är det närmast en regel att grammatikövningarna utförs i mindre grupper av elever. I dem stöttar eleverna varandra och förhandlar både om det grammatiska och semantiska innehållet i uppgiften. Den lärarledda stöttningen kompletteras alltså oftast av elevstöttning under grammatiklektionerna.

Meningsfulla uppgifter

Uppgifter som refererar till elevernas egen värld och erfarenhet upplevs som meningsfulla. Det gör de om de engagerar eleverna intellektuellt, känslomässigt och socialt, om de påverkar självet på något plan (Kohonen 2001:23, 27, 48; Jaatinen 2001:126). Elever lär sig bäst om det finns en spänning mellan den omedelbara konkreta erfarenheten och den analytiska distansen och reflektionen. Reflektionen kan leda till inläring, nya talhandlingar och erfarenheter. Inläring är en holistisk, cyklisk process (Kohonen 2001:23, 29f.).

Lärarna i undersökningen anknyter i undervisningen till aktuella artiklar, tv-program, filmer och musik, som refererar till elevernas verklighet. Autentiskt material tar eleverna ut ur klassrummet.

Metoderna och gruppen

Undervisningsgrupperna i svenska i de undersökta gymnasierna varierar mellan cirka 20 och 35 elever. Det är alltså fråga om stora grupper och lärarna har små möjligheter att påverka storleken. En lärare kan ändå göra det bästa av situationen och välja undervisningsformer som passar i en stor grupp, en mindre grupp, parvis eller individuellt. Ju mer av studierna som bedrivs i mindre grupper, desto mer aktiveras de enskilda eleverna (jfr Niemistö 2007:57ff.). Genom arbete i mindre grupper lär eleverna känna varandra bättre och interaktionen blir intensivare. Då eleverna samarbetar mer förstärks de positiva banden mellan dem och gruppandan blir bättre (Dörnyei & Murphey 2003:21f.). Den sociala atmosfären i gruppen påverkar starkt de enskilda elevernas motivation (Dörnyei 2005:89).

Lärarna i undersökningen tar oftast upp, som nämnts, ny grammatik i hela elevgruppen. Övningar utförs individuellt, parvis eller i mindre grupper. Också lärobokens texter behandlas först gemensamt i klassen och därefter arbetar eleverna parvis eller i smågrupp med uppgifter, som kan gälla ordkunskap eller muntliga övningar. Ordprov och hörförståelseövningar hålls i hela gruppen. Det finns alltså en variation mellan lärarstyrd och elevcentrerad verksamhet. Flera lärare har dessutom skapat modeller för undervisning som tar hänsyn till elevernas individuella behov.

Många lärare i undersökningen har utvecklat metoder som aktiverar enskilda elever eller grupper av elever till att omfatta en större del av undervisningen. Elevernas egen muntliga och skriftliga kommunikation står i fokus och olika delar av språkkompetensen integreras i övningarna. Meningsfulla och roliga uppgifter stöder både språkinläringen och elevernas lust att höra till gruppen.

Gemensamma kulturella evenemang ökar också elevernas individuella upplevelser av språket och bidrar till en positiv anda i elevgemenskapen. Om gruppen uppfattas som attraktiv stöder den det målinriktade arbetet hos eleverna.

Valet av språk i klassen

I de klassrum där svenska undervisas i Finland är åtminstone två språk alltid närvarande, svenska och finska. Vilket språk man som lärare och som elev ska använda i olika kontexter är inte alltid självklart. Också den uppsjö av litteratur som finns om valet av språk i L2-klassrum visar att detta är en komplex fråga (se t.ex. Üstünel & Seedhouse 2005).

I de skolor som vi har besökt talar lärarna ofta svenska. Vi vill gärna lyfta fram detta som något betydelsefullt och motiverande med tanke på elevernas inläring. Ett undantag utgör grammatikundervisningen som av tradition oftast ges på modersmålet (Mäenpää 2010). Undervisningen i IB-klasserna avviker dock från det allmänna mönstret eftersom den enbart sker på målspråket, dvs. svenska i detta fall. På denna punkt liknar didaktiken i IB-klasserna i viss utsträckning språkbad, där läraren också förväntas ha en språklig roll (jfr t.ex. Swain & Johnson 1997:6; Laurén 1999).

Inom forskningen har det emellanåt förts en diskussion om att interaktionen i klassrummet inte är autentisk (Seedhouse 2004:68). Eftersom den förs i en institutionell kontext, liknar den inte vardagliga samtal; det är t.ex. läraren som i sista hand ansvarar för den pedagogiska agendan och bär ansvar för verksamheten. De viktigaste dragen i den interaktion som lärarna och eleverna skapar i klassrummet fyller dock gemensamma kriterier för samtal såsom ömsesidigt begriplig interaktion som bygger på gemensam förståelse (jfr Drew & Heritage 2001:17–21).

Under en lektion i ett klassrum i främmande språk sker många olika typer av interaktion såsom vi ovan sett: plenarundervisning där läraren adresserar klassen som helhet och smågruppsövningar där eleverna muntligt eller skriftligt gör något tillsammans. Det finns också privata bänksamtal och samtal som faller utanför den aktuella pedagogiska agendan (jfr Sahlström 1999; Tainio 2005). I dessa interaktionella möten tilldelas eleverna olika roller, rollen som passiv åhörare, som aktiv lyssnare eller som talare (se Green-Vänttinen 2001:47). De kan alla potentiellt erbjuda eleverna möjligheter att öva det främmande språket i ett socialt sammanhang (jfr Hellerman & Cole 2008).

Även om allt som är möjligt i vardaglig kommunikation inte kan övas i ett klassrum ger en klassrumsinteraktion på svenska ändå eleverna möjlighet att erövra språket genom att tala det (jfr Lave och Wenger 1991). Det är väsentligt att eleverna som talare och som lyssnare får delta i samtal där de får reagera på varandras eller lärarens repliker (Wenger 1999:100). Lärarens roll blir att vara den som genom olika typer av övningar gör svenskan tillgänglig för eleverna, att vara den person som erbjuder en rik betydelsepotential för eleverna. På elevens ansvar blir att tillgodogöra sig detta så att det som van Lier kallar för affordans realiserar. Genom att aktivt delta i dialogerna i klassrummet skapar eleven sig en identitet som talare av svenska. I denna process spelar både läraren och de andra eleverna en viktig roll (jfr Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2009).

Ämnesrum och ny teknik till hjälp

De nya medierna har fört med sig nya arbetsmetoder då elever och lärare kan använda internet. Lärare M1 sätter ut uppgifter, lösningar och arbetsråd på nätet och eleverna, speciellt i A-svenska, kan lämna in sina övningar där. Uppgifterna finns bakom lösenord. Hon ger ibland eleverna traditionella översättningsuppgifter och tycker att de är bra.

Hon utnyttjar alla tekniska hjälpmedel som finns och ser fram emot att ta i bruk en aktiv tavla. På en sådan skulle eleverna kunna göra översättningsövningar, spara dem och sedan komma tillbaka till dem. Svarta tavlan är ändå inte bortglömd. Den är åskådlig och levande och dessutom är den fysiskt aktiverande.

Miljön i klassrummet har inte en avgörande betydelse för hur effektiv undervisningen är men den kan bidra på ett positivt eller negativt sätt till resultatet (Dörnyei & Murphey 2003:74ff.). Har lärarna ett eget klassrum för ämnet svenska kan väggarna utnyttjas i undervisningssyfte. Bilder, texter och grupparbeten kan finnas till beskådande och en tv-apparat och cd-spelare vara på plats. En trivsamt miljö gör stämningen mer avslappnad. Lärarna kan ordna en ändamålsenlig möblering för arbetet redan före lektionens början. En lingvistiskt aktiverande miljö ökar möjligheterna till inläring (van Lier 2004:93).

Inte alla skolor har speciella klassrum för svenska eller andra språk, inte heller språklaboratorier. I de skolor som har sådana kan man märka att lärarna utnyttjar alla möjligheter som ges och har tagit rummet i besittning. I flera skolor är väggarna fulla med vackra landskapsbilder från Sverige. I skolor utan specialrum får lärarna bära på undervisningsmaterial från klass till klass och får lov att klara sig utan den extra stimulans som ett eget rum kan erbjuda.

Informationstekniken har blivit redskap för inläring på ett annat sätt än läroboken. Internet har förändrat vår inställning till världen och fört med sig nya metoder att skaffa och tillägna sig kunskap. Det har blivit lättare att få kontakt med infödda talare av olika språk och ansluta sig till en variation av virtuella gemenskaper. Med hjälp av datorerna kan man mejla, chatta, skypa och sända bilder. Samtidigt har de sociala praktikerna i klassrummet förändrats. Såsom Säljö (2000:245ff.) påpekar blir behovet av handledning större eftersom problemen är mer individuella. Samarbetet mellan eleverna underlättas, likaså deras möjligheter att kommunicera med unga i samma ålder i andra länder (jfr Säljö 2007:185f.)

Speciellt ett gymnasium har långvarig erfarenhet av datorer i undervisningen i svenska. Eleverna har tillsammans med elever i en vänskola i Sverige genomfört projektarbeten som inte varit möjliga utan datorer. Eleverna har på olika sätt haft kontakt med varandra via datorer innan de träf-

fats. I ett annat gymnasium utnyttjar en lärare datorer för uppgifter av olika slag och granskar språket i en blogg som en elev skriver på svenska. För eleven betyder skrivandet antagligen en hel del för utvecklandet av en identitet som användare av svenska.

Datorerna och datorbaserade aktiviteter erbjuder en potential för språkinlärning som ännu inte har tagits i bruk i full utsträckning i alla gymnasier. De nya medierna håller på att förändra lärgemenskaperna och praktikerna i skolan, eventuellt på ett avgörande sätt (Säljö 2007:185f.).

Undervisning som ger resultat

Språkinlärning är som nämnts en komplex process, så är också den undervisning som bidrar till språkinlärning. Goda resultat beror inte bara på en enskild faktor utan på en rad samverkande positiva faktorer. I det följande behandlas lärarnas beskrivning av sig själva, sin undervisning, de praktiker och den atmosfär som de vill skapa i klassen.

Lärare i utveckling

Lärarna utvecklar sig själva, sin yrkeskompetens och förändrar och förbättrar sin undervisning hela tiden. Lärare A1 säger att hon reviderar och omarbetar kursplanen varje år. K å sin sida reflekterar över sin undervisning i grammatik, om hon använder för mycket tid på den och eventuellt för lite tid på annat:

När jag nu har fått den här tanken att det behövs mera kommunikation och nu borde jag börja ändra på hur jag undervisar och tänka på vilka grammatiksaker som till exempel är viktiga som stör kommunikationen men det har jag inte liksom ännu hittat. (K)

K funderar också över hur hon kan förändra sin undervisning för att den ska bli mer effektiv. Hon är beredd att pröva på olika typer av uppgifter och kanske omvärdera lärobokens roll i undervisningen. Hon anser att texten är viktig men överväger att ta in fler typer av metoder:

Vi har en yngre språklärare som använder jättemycket Youtube och hon visar filmer och allt sådant och det har jag också tänkt att det måste jag börja med, att ha nånting annat än bara texten (K)

Att läsa skönlitteratur är ett sätt att förkovra sig. Speciellt på sommaren hinner S1 läsa mycket, närmare tjugo romaner på svenska. Hon läser hela tiden,

börjande med *Hufvudstadsbladet* på morgon. Dessutom har hon köpt ett paket för nordiska kanaler för att kunna se på svensk tv.

Att producera undervisningsmaterial och skriva kompendier för eleverna på fritiden är ett annat sätt att gå framåt i yrket. Lärare E tycker att det är inspirerande att eleverna frågar efter materialet.

Största delen av lärarna berättar vidare om att de regelbundet deltar i fortbildningskurser, reser till Sverige och upprätthåller svenska och andra nordiska kontakter.

Roliga lektioner

Lärarna motiverar eleverna genom att skapa en trevlig atmosfär med hjälp av språkspel och omväxlande metoder och övningar. Bland annat en lärare säger att den bästa uppskattning han kan få är då eleverna är på gott humör efter lektionerna.

De säger att det är en rolig stämning och många säger att det därför är roligt att studera (A1)

Den största inspirationen för mig är då en elev går ut med ett leende på läpparna efter lektionen. Det är en belöning som kommer genast. Då kan man avgöra om en lektion har gått som den borde. (E)

Lärare S2 talar med de elever som inte gillar svenska och försöker med humor locka dem med i undervisningen. Hon strävar efter att få eleverna att förstå att det finns saker i livet som ska göras fast man inte är så intresserad.

A1 bemödar sig att göra lektionerna roliga och engagera eleverna och gör sitt bästa för att skapa en sådan anda att eleverna gärna kommer på lektionerna. Hon vill vara sig själv och visa sina känslor också i klassen, inte vara en person i skolan och en annan hemma.

Lättillgängliga lärare

Många lärare betonar att de vill vara en person som eleverna enkelt kan ta kontakt med. De ger eleverna av sin tid och pratar med dem. Lärare A1 säger att det är viktigt att var och en ska våga fråga. Hon vill också skapa motivation hos eleverna, också hos elever som nödvändigtvis inte är så bra i ämnet.

Förhoppningsvis åtminstone en som det är lätt att närma sig, det tycker jag är viktigt. Vi pratar om alla de problem som finns i skolvärlden, jag tycker att det är viktigt att ingen upplever att de inte vågar komma och fråga någonting. (A1)

S2 berättar att hon ofta samtalar med eleverna, också under rasterna. Hon är nästan alltid i klassrummet och det blir många gånger kö då hon ger råd till svaga elever och stöder eleverna i att förkovra sig i studierna, ”oon luokassa niin kuin lähestulkoon aina”. Hon är glad över att eleverna uppskattar att hon gör sitt bästa för dem. Det ger kraft, säger hon. Hon tycker om att de vågar ta kontakt med henne:

Då vågar de också komma. För mig är det på sätt och vis en kraftkälla fastän det å andra sidan på det mentala planet också tar på att man står till elevernas förfogande väldigt mycket, men det är också underbart att de vågar komma till mig. (S2)

En del lärare strävar efter att skapa en elevrelation som närmar sig ett jämlikt vänskapligt förhållande. Då bemödar sig lärarna om att avlägsna hinder som kommer sig av lärarens högre status, större erfarenhet och kompetens. De kanske betonar egenskaper som förenar elever och lärare eller tar en roll av mentor eller rådgivare. De försöker skapa ett autentiskt samtal där båda parterna kommer till tals.

Då lärare K beskriver sig själv som lärare håller hon en låg profil. Hon säger att hon är tankspridd och inte särskilt organiserad, inte heller sträng. Hon vill inte att eleverna läser sina läxor för att de är rädda för henne eller tvungna utan för att de tycker om det.

M1 säger att hon är avslappnad och tycker om en fri samtalskultur. Hon uppmuntrar eleverna att fråga. De behöver inte ens nödvändigtvis räcka upp handen. Trots att det är trettio elever är de tysta om det behövs. Lärare S2 beskriver relationerna mellan henne och eleverna som förtroendefulla. Lärare E betonar också förtroendet mellan elev och lärare för att han ska kunna hjälpa de enskilda eleverna.

Lärarna uppmuntrar och ser eleverna

Lärarna tar alla tillfällen i akt att stöda elevernas lärande. Det gäller val av undervisningsmetoder, motiverande uppmaningar, tips för att lära sig språket och klara av besvärliga problem i studierna, muntliga och skriftliga kommentarer och råd för uppgifter och läxläsning. Genom råden visar lärarna stor inlevelseförmåga i elevernas specifika situation.

Lärarna motiverar eleverna genom att påminna dem om att svenska kanske behövs i de fortsatta studierna och i arbetslivet. Det finns elever som planerar att söka jobb i Sverige eller hitta en studieplats där. Så här säger A1 till en elev:

Om du nu gör ditt arbete så bra som möjligt, då är det lättare i fortsättningsstudierna och arbetslivet då du kanske stöter på svenska, försök nu litet. (A1)

Eleverna uppmanas att tala svenska då de är i Sverige, oberoende av om de talar en bra eller dålig svenska. Det ger en positiv bild i alla fall. Man lär sig inte om man inte använder språket.

En lärare går igenom hemläxorna radvis för att uppmärksamma och aktivera alla elever. Hon säger att resultat inte kommer utan arbete och berömmar dem som bjuder till:

Men man ska utan vidare [berömma] dem då de svarar bra. Och svaret behöver inte ens nödvändigtvis vara helt korrekt. Och också de svagare [ska få beröm] då de säger något. (P2)

En annan lärare råder de svaga eleverna att de inte ska lämna läxorna i svenska ogjorda utan vara lika lata i alla ämnen, göra åtminstone de tre första satserna i en lång uppgift hemma. Hon uppmuntrar dem att inte ge upp utan göra någonting.

M1 försöker ge så mycket respons hon hinner med för att motivera. I de muntliga övningarna hinner hon inte alltid med alla men i de skriftliga uppgifterna ger hon både positiva och negativa kommentarer. Också negativa kommentarer måste ges om uppgifterna inte har gjorts eller om deadline inte har hållits.

Känsla av gemenskap

Några gymnasier är så små att lärarna och eleverna enkelt kan lära känna varandra, men också större skolor kan ordna undervisningen så att den befrämjar samhörigheten. Samma lärare kan till exempel ha samma undervisningsgrupp under de två första åren i gymnasiet. Då hinner eleverna och lärarna bli bekanta med varandra och läraren har tid att sätta sig in i alla elevers behov. Det ger en trygghetskänsla att elever och lärare inte behöver vänta sig något märkvärdigt av den andra parten. Olika evenemang i en skola bidrar likaså till känslan av tillhörighet.

Klara strukturer och regelbundet arbete

Lärarna framhåller att det behövs klara regler och arbetsro i klassen. De kräver att eleverna gör sina hemuppgifter och koncentrerar sig på arbetet under lektionerna. I intervjuerna ger lärarna uttryck för sin känsla av ansvar för eleverna men betonar också att eleverna ska ta sin del av ansvaret. Alla lärare har sitt sätt att tackla uppgiften.

Till exempel lärare S1 är sträng i början så eleverna inser att de ska jobba och läsa sina läxor. Lärare P1 försöker förstå eleverna men är också bestämd, för en del uppgifter ska göras och hon kräver att eleverna arbetar. A1 fordrar att övningsuppgifterna ska göras fast man varit borta.

Att eleverna arbetar lugnt under lektionerna är en annan sak som lärarna lägger vikt vid. Att lärarna ställer krav på eleverna betyder ändå inte att relationerna till eleverna tar skada. A1 säger att förhållandet till eleverna är gott och vänligt och att de kommer och berättar om sina privata sorger och bekymmer för henne. P2 å sin sida säger att hon också kan skratta tillsammans med sina elever.

Fasta ramar har också att göra med upplägget av undervisningen. Eleverna ska inte behöva känna sig osäkra i fråga om vad som väntar dem under lektionerna eller vad som förväntas av dem. Lärare S1 beskriver sin undervisningsmetod som ganska klar: först presenterar hon till exempel starka verb, sedan går hon igenom ny text, lyssnar på sånger och jobbar med olika övningar. Eleverna uppskattar att undervisningssituationen är bekant och trygg, så de inte behöver fundera på vad läraren igen hittat på. Det betyder att eleverna kan koncentrera sig på innehållet i undervisningen, då de redan känner arbetsvanorna. Lärare P1 säger att eleverna tycker om att hon är tydlig och lugn i sin undervisning och att lektionerna är väl planerade.

Enligt lärare A1 är det viktigt att läraren leder undervisningen, så att de frågor som tas upp blir klara och gås igenom ordentligt och inte blir beroende av att eleverna tar reda på dem. Det betyder att läraren tar ansvar för att eleverna har förstått. Hon anser också att lärarna ska vara pålitliga, komma i tid och göra det som de har lovat. Om de har lovat en elev att ta reda på något, ska de göra det. Om de lovat att ge ut uppgifter till en viss lektion, ska de göra det. Man ska kräva av sig själv det som man kräver av eleverna. Det har att göra med auktoritet och trovärdighet.

Kärlek till arbetet och glädje över elevernas framsteg

Svensklärarnas arbete är mångsidigt och det finns många aspekter av det som bereder lärarna glädje. En del lärare framhäver sitt undervisningsämne, svenska språket och kulturen, andra talar mera om eleverna och kontakten med dem.

Det är uppenbart att lärarna *trivs med sitt arbete*. Så här uttrycker sig en lärare (S2): ”Mä niin hirveästi tykkään omasta työstäni (jag tycker så hemskt mycket om mitt arbete).” Svensklärarna säger också att de *tycker om själva språket*. En del uppskattar logiken i grammatiken, andra fäster sig vid roliga ord och uttryck.

Jag brukar alltid säga att svenska det är matematikernas språk. Har man lärt sig regeln då vet man hur det blir. Man sätter saker liksom i lådor och därför är det trevligt att undervisa grammatik i svenska. (K)

Svenska är i själva verket ett ganska logiskt språk. (A1)

Då jag läser tidningen och där finns något underbart ord eller uttryck eller om det finns något annat roligt som har med språket att göra. Det blir jag inspirerad av. (A1)

Jag har många gånger sagt till abiturienterna att för mig var det helt självklart att det var språk och ingenting annat och att det här med lärare var utan vidare etta och det att jag alltid har tyckt förfärligt mycket om det svenska språket. (P2)

En tredje lärare (M1) säger att man måste älska det man arbetar med och att svenskan är en hjärtesak.

Lärarna är vidare *intresserade av nordisk historia, kultur, musik, litteratur och konst*. De läser svenska böcker, följer med vad som händer i kulturlivet och besöker Sverige ofta.

Kontakten med eleverna gör lärarnas arbete meningsfullt. Då lärarna ser att deras arbete bär frukt och eleverna lär sig svenska ger det anledning att vara glad. Lärarna *glädes sig över att eleverna går framåt*, speciellt då svaga elever bjuder till och lär sig. En lärare kommer ihåg hur högstadieläroverna i sjuan gjorde framsteg i studierna och hur roligt de tyckte att det var. Under tre veckor var de alla intresserade men då adjektivets böjning introducerades svalnade intresset, tills eleverna till sin glädje märkte att det här kan man ju lära sig.

Jag förundrade mig över en del kollegers klagan över att svenska är svårt för jag tyckte att det var väldigt roligt att undervisa grunderna i svenska i en sjuåring i grundskolan och se framstegen och elevernas glädje. (E)

I slutet av gymnasiet observerar lärarna ofta att eleverna har genomgått en överraskande utveckling:

Den där skillnaden, det är två år sedan dom kom till gymnasiet och då kunde dom inte säga nästan nånting och nu klarar dom nästan en arbetsintervju på svenska. (K)

Vi hade just en muntlig övning och där fanns sådana pojkar som jag inte trodde skulle säga någonting, att de inte skulle få någonting sagt. Sedan då man ser, oj, de försökte och oj, de kan till och med någonting, då får man en känsla av, vad underbart! (A1)

Lärarens roll i undervisningssituationen

Många av lärarna i intervjuerna betonar att de planerar sitt arbete ytterst noggrant. Det gäller både enskilda lektioner och på lång sikt. För att lärarna ska kunna variera metoderna och hålla en god fart under lektionerna ska också målet för den enskilda lektionen vara klart och förberett på olika sätt innan lärarna möter eleverna. Alla lärare som intervjuats skulle inte heller kunna undervisa på det sätt de gör om de inte planerat i detalj. En uppmärksam lärare har trots det beredskap att, om det är ändamålsenligt, ändra på sina planer, improvisera och överlåta initiativet till eleverna (van Lier 1988:215).

Det finns många frågor som lärarna funderar på innan eleverna inleder arbetet: Hur ska kurserna planeras? Vilket undervisningsstoff ska tas upp? Under vilken tid? I vilka utrymmen? Hur stora grupper? Vilka regler ska gälla? Hur ska prestationerna bedömas? Hurdana elever kommer att finnas i gruppen?

I en studie av fem lärares livsberättelser skriver forskaren Rhöse (2003:208) att lärarnas beskrivning av arbetet handlar om planering, undervisning, omsorg och fostran. Vidare talar lärarna om att de tänker på eleverna och undervisningen hela dygnet. Lärarna behöver också förbereda sig före mötet med eleverna och koncentrera sig på sin uppgift, lägga andra tankar åt sidan och bereda ett större rum i sinnet för mötet (jfr Niemistö 2007:79).

I intervjuerna kan man märka att lärarna är medvetna om att de behöver ladda upp inför undervisningen. Det gör de under hela året genom att delta i fortbildning och följa med svensk kultur och svenska medier. Dessutom kan man märka att de använder sin mentala kapacitet på undervisningsuppgifterna och omsorgen om de enskilda eleverna.

Många lärare funderar under arbetets gång på hur de kunde förbättra undervisningsmetoderna och sitt eget sätt att arbeta. Det visar på en medvetenhet om elevernas behov och villighet att förändras, vilket utmärker en utvecklade lärarroll (jfr Niemistö 2007:93). En inspirerande inläringsmiljö ger också plats för lärarnas personliga och professionella tillväxt (Kohonen 2001:35, 36). Flertalet intervjuade lärare ger på olika sätt uttryck för sina reflektioner över den egna insatsen, arbetet och kontakten med omvärlden.

I början är det viktigt att skapa spelregler och sätta ut gränser för undervisningsgruppens arbete med tanke på målet för arbetet. Vad fordras av deltagarna och läraren? Klara regler skapar trygghet i en grupp och deltagarna kan då arbeta friare med de uppgifter som de ska utföra. Det är också oftast läraren som upprätthåller normerna i gruppen (jfr Niemistö 2007:81, 126, 181). För att reglerna ska fungera krävs det att eleverna upplever dem som

riktiga och relevanta. De behöver bli en del av deltagarnas värdesystem. För att reglerna ska tas på allvar är det av betydelse att läraren följer dem för egen del. Läraren bör själv vara ett gott exempel (Dörnyei & Murphey 2003:36f.).

I en studie om ämneslärarutbildningen vid Helsingfors universitet beskriver några blivande lärare hurdan en skicklig lärare är. Enligt dem "kan en bra lärare både undervisa och uppfostra samt uppmuntra och kräva" (Degerman & Pelkonen 2007:28; jfr Jönsson & Rubinstein Reich 2009:50f.). Det förekommer alltså en konsensus bland forskare och blivande språkexperter om de här egenskaperna för att undervisningen ska lyckas. Ett sunt samarbete mellan lärare och elever bygger på ömsesidig respekt för den andras integritet och självkänsla. Det ska finnas en balans mellan elevernas och lärarens ansvar (Juul & Jensen 2009:56f., 76f.).

De flesta lärare säger i intervjuerna att de fordrar arbetsmoral och tydliga ramar för arbetet. Några betonar den saken mer, andra litet mindre. Ett gemensamt måste är att eleverna jobbar med sina uppgifter regelbundet och ordentligt inför varje lektion. Ett annat måste är arbetsro under lektionerna. En lärare säger att hon är sträng, en annan att hon är bestämd. Lärarna fordrar att eleverna tar sin del av ansvaret, läser sina läxor, gör sina uppgifter och är närvarande på lektionerna.

Lärarna tar sitt ansvar för elevernas framsteg. En lärare säger att hon vill vara säker på att eleverna förstått, en annan uppmanar eleverna att fråga och garanterar till och med framgången hos eleverna om de följer hans råd. En lärare säger att om hon lovat eleverna något är det viktigt att hon också håller det.

En av lärarnas uppgifter är att vara en förstående lyssnare. Det betyder bland annat att läraren har kontakt med eleverna och lyssnar på deras frågor. Det ser ut som om elevernas tillit till lärare uppstår då lärarna visar vilja till interaktion och engagemang för eleverna. Många av de intervjuade lärarna berättar om goda relationer till eleverna och de samtal de för med dem om allehanda ting, från skolfrågor till personliga bekymmer.

En lärare har orsak att vara uppmärksam på vad som händer i gruppen som helhet och hos enskilda medlemmar. Speciellt viktigt är det att vara medveten om vad hans eller hennes egna instruktioner har för inverkan och hur reglerna i gruppen fungerar (Kohonen 2001:35; jfr Niemistö 2007:181ff.). En vänlig och stödjande lärare medverkar till att eleverna känner sig trygga. Lärarens beteende är också mönsterbildande för eleverna och bidrar till stämningen. Om eleverna upplever att de är godkända och sedda sluter de sig gärna till gruppen. Det har betydelse för andan och sammanhållningen. Elevernas positiva och accepterande inställning till varandra gör att samarbetet går bättre och ökar gruppens attraktionskraft och

kohesion, det vill säga närhet och vi-känsla. Deltagarna känner större samhörighet med gruppen, och det stärker motivationen för arbetet (jfr Niemistö 2007:124f., 170). Grupper som är framgångsrika är oftast kohesiva (Dörnyei & Murphey 2003:18ff., 51, 62, 73).

En grupp genomgår olika utvecklingsskeden och förändras hela tiden. Relationerna mellan eleverna och mellan eleverna och läraren modifieras och lever. Det betyder att läraren ska vara sensitiv i förhållande till gruppen och i rätt tid och på ett lämpligt sätt vidta åtgärder för att stöda en konstruktiv atmosfär (Dörnyei & Murphey 2003:18, 172).

Motivationen och eleverna

Motivationen hos eleverna är beroende av om läraren är medveten om deras behov under olika skeden eller inte: först behöver läraren skapa motivation genom att visa på en uppsättning mål som eleverna i gruppen kan välja mellan. I följande stadium måste motivationen upprätthållas och skyddas aktivt och i det sista stadiet är det viktigt att elevernas resultat evalueras. Det har betydelse för fortsatt motivation (Dörnyei 2005:84ff.).

Motivationen för att studera ett andraspråk påverkas av många variabler: integrativa och instrumentella faktorer, attityder till talare av språket och inlärningsbeteenden. Dörnyei (2005:94f.) påpekar att nyare forskning har lyft fram faktorer som önskan att resa, få vänner och kunskap samt instrumentell orientering som väsentliga för andraspråksinläring.

Svensklärarna ska kunna ”tända ljuset” i elevernas ögon. De ska få eleverna att inse varför de går i skola, varför de läser svenska och få dem att vara glada över det som de lär sig (jfr Jönsson & Rubinstein Reich 2009:49). De intervjuade lärarna är medvetna om vad eleverna vill använda språket till och utnyttjar det till att motivera dem. Lärarna talar om att eleverna vill resa och studera och därför behöver svenska. En lärare berättar om elevernas glädje över nya vänner som de fått under projekt med en vänskola i Sverige. Upplevelser av det här slaget är starkt motivationsskapande.

Uppfattningen om elevernas negativa attityd till svenska överlag är förmodligen något överdriven om man får tro på enkäten *Fokus på svensklärarna*. Närmare 70 procent av de svensklärare som besvarat enkäten tycker att eleverna studerar svenska ganska gärna eller gärna. Bara cirka 30 procent anser att studiemotivationen är dålig. Attityderna till svenska är ändå delade så att största delen av de lärare som anser att elevernas motivation är god eller ganska god undervisar i gymnasiet. Fördelningen är ungefär den samma mellan lärare som tycker att eleverna ser nytta med att läsa svenska och inte ser nytta med att läsa svenska. (Korkman, Lehti-Eklund, Salminen & Renvall 2007:15.)

En förhöjd känsla av motivation kallas ”flow”. Det betyder att elever är så involverade i en aktivitet att de glömmer tid och rum. En lärare nämner att hennes elever kan bli så intresserade av sina uppgifter att de vill fortsätta fastän lektionen är slut. För att ett tillstånd av ”flow” ska uppkomma bör det finnas en balans mellan uppgiften och deltagarnas färdigheter. Uppgiften ska ge deltagarna möjlighet till intensiv koncentration och klart fokus på ett mål. Deltagarna ska tycka att uppgiften är intressant och autentisk och också ge en känsla av kontroll över processen och det slutliga resultatet (Dörnyei 2005:82).

Ledaregenskaper och elevgruppen

Lärarna i undersökningen visar många prov på förståelse för elevernas situation. Flera lärare talar om de svaga eleverna och deras behov av stöd och uppmuntran. En lärare säger att hon har en syster som hade stora svårigheter med svenska så hon förstår dem som har svårt att lära sig. Många lärare känner en särskild glädje över svaga elever som lyckas. Å andra sidan oroar sig andra lärare för att de duktiga eleverna inte får tillräckligt med utmaningar. En lärare säger att han förstår att en finländare inte avslöjar sin okunskap genom att fråga inför en hel klass. Därför går läraren själv fram till enskilda elever så att de kan fråga utan att alla behöver höra. Det betyder att läraren ger eleven kontrollen över undervisningen, avstår från sin status och ställer sig på samma nivå som eleven (jfr van Lier 1988:224).

Lärarna stöttar eleverna på olika sätt, genom att ingjuta mod, ge råd om hur man ska klara av uppgiften bättre och hur man ska förhålla sig till hemarbete. En del av lärarna ger uttryck för en välvilligt humoristisk inställning till eleverna. Det gäller inte bara enskilda uttalanden utan visar sig i en godmodig, positiv attityd.

Dörnyei och Murphey (2003:92ff.) hänvisar till Rogers’ (1980) karaktäristika på en god lärare: empati, acceptans och autenticitet. Med empati avses en egenskap hos en lärare som kan leva sig in i tanke- och känslvärlden hos eleverna och kan möta dem på samma våglängd. Acceptans innebär att läraren respekterar och accepterar eleverna som komplexa människor med fel och brister. Autenticitet har att göra med lärarens äkthet och ärlighet med sig själv och eleverna, samt hans eller hennes förmåga att vara personligt närvarande i relationen. Också andra forskare framhåller att de här personliga kvaliteterna utmärker framgångsrika lärare (Juul & Jensen 2009:127; Jönsson & Rubinstein Reich 2009:111f.). Många av de svensklärare som intervjuats visar samma drag som lärare i effektiva gymnasier (Kirjavainen 2009:1ff., 8f., 52; se också s. 68).

Också andra egenskaper karakteriserar en god lärare enligt Dörnyei & Murphey (2003:102ff.): tillit till gruppen, entusiasm, engagemang i elevernas studier och varma personliga relationer till eleverna. Nästan alla lärare har erfarenhet av att ta sina elever med på olika tillställningar och resor utanför skolan. Det är bland annat ett tecken på att lärarna litat på eleverna.

De intervjuade lärarna berättar med glädje om sitt ämne, undervisningen och eleverna. Deras energi motiverar och värmer upp eleverna för uppgifterna och skapar en trevlig atmosfär. Lärarnas egen motivation inverkar med andra ord på elevernas lärande. I undervisningen är det speciellt viktigt i början av varje ny kurs men också under varje lektion (Dörnyei 2005:84f., 115; Dörnyei & Murphey 2003:51; jfr Niemistö 2007:79ff.).

Lärarnas arbetsinsats vittnar om engagemanget i arbetet. De är ambitiösa och vill göra ett gott arbete, det bästa för eleverna. Lärarna planerar och utarbetar arbetsmaterial, förkovrar sig i sitt ämne och diskuterar undervisningen tillsammans med andra lärare. De gläder sig över elevernas framsteg och goda resultat.

De intervjuade lärarna har som tidigare påpekats förstått vikten av att uppehålla goda och förståelsefulla relationer till eleverna. Några lärare avsätter mycket av sin tid till att samtala enskilt med eleverna både om studier och personliga frågor. De flesta lärare strävar efter att lektionerna ska vara meningsfulla för eleverna och vill skapa avspända relationer i gruppen.

Att skapa upplevelser

Olika slag av positiva upplevelser har betydelse för elevernas önskan att få en identitet som språkkunnig, bildad och säker människa, en som reder sig på svenska i olika sammanhang. Språket kombineras med attraktiva handlingar, vilket förstärker inläringen och de delade upplevelserna bidrar till gemenskapen och kohesionen i gruppen. Eleverna får gemensamma minnen och en gemensam historia som binder dem och språket samman. Inläring är en kollektiv strävan (Dörnyei & Murphey 2003:19ff., 63). Om språket förenas med ett känslomässigt engagemang stimulerar det inläringen och stärker motivationen (van Lier 2004:140).

Inte bara våra fem sinnen, syn, hörsel, lukt, smak och känsel, förmedlar signaler och energi till hjärnan utan också kroppsminnen och en inre tidsmedvetenhet. Om vi ser språkinläring som en holistisk process som involverar hela människan betyder det att sinnesintryck, känslor och minnen associeras med inläringen på ett positivt eller negativt sätt, på ett kargt eller rikt sätt. Minnena lagras i hjärnan och kan uppfattas medvetet. Hjärnforskaren Daniel Janik talar för en undervisning som är baserad på elevernas

individuella nyfikenhet och valmöjligheter i en så säker och resursrik omgivning som möjligt. Han betonar vidare att det är viktigt att eleverna har kärlek till och förtroende för ledaren och medlemmarna i den grupp där inlärningen äger rum (Janik 2007:7ff., 10ff., 17ff.).

Autentiska möten med det svenska

Så gott som alla gymnasier har haft besök av *svenskspråkiga gäster*, ofta förmedlade av projektet Svenska nu (se <http://www.svenskanu.fi/>). En redaktör har rest runt i många skolor under hösten 2008 och våren 2009. I Joensuu och Jyväskylä har en representant för Pohjola-Norden gästade klasserna och bland annat talat om Nordjobb. Skolan i Kouvola har varit värd för en grupp lektorer från Linköping. Besöket hade ordnats av Pohjola-Norden.

Elever från flera gymnasier har varit på skolresa i Sverige. Bland annat en svensklärare i Kouvola berättar om ett besök i Sverige tillsammans med en klass. Gruppen var i Uppsala i tre-fyra dagar i augusti. Enligt läraren sade eleverna att deras språkkunskaper räckte till för att kommunicera med svenskar, något som uppmuntrade dem att lära sig mer. Eleverna talade också om för kamrater och syskon hur roligt det hade varit och förmedlade så en positiv bild av svenskan.

Alla de intervjuade svensklärarna arbetar aktivt för att göra svensk kultur bekant. Det gäller bland annat traditioner som luciafirande, teater och film men också andra slag av kultur. Till exempel i Kouvola firar hela skolan lucia. En svensklärare ordnar med luciatåget och musikläraren och skolans kör står för den musikaliska delen av programmet.

Svensklärarna i så gott som alla gymnasier besöker Svenska teatern i Helsingfors eller någon annan svensk teater varje år. Flera skolor ordnar bussresor till Helsingfors för att se på teater. I Kouvola betalar eleverna biljetterna och skolan står för bussen. ”Teaterbussen” är ett begrepp i Jyväskylä. Eleverna ser på någon musikal och tittar samtidigt på Helsingfors. Skolan i Jyväskylä har också beställt teaterföreställningar, som varit populära. Utöver det ser elever och lärare på svenska filmer tillsammans. I Joensuu går de antingen på bio eller beställer filmer genom Svenska nu. Svensklärarna och eleverna i Åbo besöker både Svenska teatern i Helsingfors och Åbo svenska teater.

Gymnasiet i Åbo har tagit i bruk ett så kallat kulturpass. Svenska föreläsare har inbjudits till skolan eller så har eleverna gått på universitetet och lyssnat på gästföreläsare. Hela programmet går inte att baka in i en kurs utan det sker utanför skoltid. I skolan samarbetar dessutom lärarna i musik, språk och bildkonst. Skolan har nämligen ett utbytesprogram med en skola i

Göteborg. Eleverna och musikläraren brukar åka dit med en kör i april. Det är lätt att ta med alla språk i körens repertoar, berättar läraren. Elever från gymnasiet besöker vidare Stockholm och går på museer för att avlägga ett bildkonstdiplom.

Vänner för livet

Rätt många gymnasier har kontakt med skolor utomlands för projekt i olika ämnen eller elevutbyte. Gymnasiet i Olars har samarbetat med olika skolor i Sverige i naturvetenskapliga ämnen. Skolan har tidigare haft elevutbyte med en skola i Sundsvall i tio år. Det var ett samarbete mellan språk, matematik, biologi och fysik. Under senare år har gymnasiet i Olars samarbetat med en skola i Danderyd om ett projekt angående energi. Det är sammanlagt omkring fyrtio elever som är med i projekten. Av dem läser ungefär hälften A-svenska och hälften B-svenska. Eleverna har bott i familj, en vecka i Danderyd och en vecka i Esbo. De har jobbat tillsammans med evighetsmaskiner, förbränningsmotorer och energikällor med hjälp av e-post. Två finska och två svenska elever har samarbetat och hållit föredrag om ämnet. Eleverna var enligt lärarna entusiastiska.

Språket har varit en del av projekten de senaste åren. Under två år har temat varit energi, under ett år matematik och statistik. I utbytet med Danderyd har eleverna från Olars varit närmare tjugofem. Eleverna går andra året i gymnasiet. I samband med besöken har lärarna och eleverna ordnat med intressant program för gästerna. Eleverna har varit mycket inspirerade av utbytet. Det har i en del fall gett upphov till varaktiga vänskapsförbindelser.

De var verkligen entusiastiska och pratade länge, länge om utbytet. De här utbytena har alltid varit mycket givande. Eleverna har utvecklat livslånga vänskapsförbindelser redan från Sundsvallstiden. De håller fortfarande kontakt. (A1)

Arbetena presenteras också i den ordinarie klassen och räknas som ett kursarbete i flera olika ämnen. Lärare A1 tycker att det kunde finnas mer integrering av det här slaget. Utbytet är bra för motivationen och temat för projektet gör att eleverna har lättare att kommunicera.

Det ger dem ett gemensamt samtalsämne. I början kan det vara svårt att tala om släktingar så mycket att det räcker för en vecka men då de har ett gemensamt ämne så räcker det till att prata om. (A1)

Alla lärare som intervjuats berättar med entusiasm om besök, resor, film och teater som de har organiserat för eleverna. De har lagt stor möda på att deras elever ska få uppleva svenska i olika kulturella former, på resor eller i sam-

arbete med vänskolor i Sverige. De gymnasier som ligger närmare kusten har haft lättare att arrangera evenemangen men gymnasierna i andra delar av landet har också ordnat till exempel gästbesök eller teaterresor till Helsingfors.

Alltför få elever har ändå fått möjlighet att delta i begivenheter av den här typen. Lärarnas ansträngningar för projekten har utan tvivel bidragit till elevernas studiemotivation och önskan att lära sig svenska. Svenskundervisningen drar också nytta av andra slag av program, jippon, tillställningar och kontakter som möter eleverna i skolan. Skolgången i sin helhet blir inspirerande.

Det är skäl att inte undervärdera andra typer av språkliga aktiviteter än fokuserad undervisning. Eleverna lär sig nämligen språk i många olika sammanhang, ibland implicit och oförutsägbart.

Samarbete mellan kolleger

I alla gymnasier vi har besökt samarbetar svensklärarna med kolleger i högre eller lägre grad. De delar med sig av sina erfarenheter, diskuterar, ger varandra tips, har gemensamma projekt och stöder varandra.

En gemensam princip för språklärarna i Olars är kommunikativ undervisning. De strävar efter att använda det språk som undervisas så mycket som möjligt. Språklärarna samarbetar både sinsemellan och med andra ämneslärare, till exempel i fråga om elevutbytet med Danderyd.

Också svensklärarna i Kouvola har ett intensivt samarbete. De har sammanställt ett utförligt övningskompendium för texterna i läroboken. De pratar och för bok över det de har gjort under kurserna och har liknande prov. Det är nödvändigt eftersom eleverna slås samman det tredje året och lärarna måste veta vad som har behandlats. Under de två första åren, de fem första kurserna, byts inte lärarna. Kollegerna har samma system:

Det går inte för en elev att rymma till den andras grupp och tro att han får mycket bättre vitsord där. Vi har nämligen ungefär samma system. (S1)

S1 tycker att stämningen mellan lärarna i skolan är god. Hon uppskattar att lärare i olika ämnen talar svenska då det kommer gäster från Norden. Skolan i Joensuu har ett språklärarteam som utbyter erfarenheter från fortbildning och funderar på aktuella frågor. Teamet är en verklig kraftkälla för lärarna. Svensklärarna i Tammerfors använder bland annat den grammatikbok som E skrivit. De delar med sig av material och arbetar med Moodle tillsammans. Lärare E har gjort en mängd exempel och två andra lärare har satt in dem i programmet. De håller kontakt med varandra och pratar om vad den

ena och den andra har gjort, byter och gör material gemensamt. E fungerar som en sorts mentor för de yngre lärarna. Svensklärarna i Jyväskylä säger att de har lite olika profiler, bland annat är en IB-lärare, en annan vice rektor. Olikheterna berikar.

På samma sätt som klassgemenskapen är en tillgång för eleverna och har en stor betydelse för deras resultat är vi-känslan och samarbetet i lärarkåren ett stöd för lärarna. De bästa undervisningsförsök hos en lärare kan rinna ut i sanden om det motarbetas av de övriga lärarna (Dörnyei & Murphey 2003:175f.). Goda relationer och samarbete i kollegiet korrelerar positivt med goda resultat i skolan och elevernas prestationer (se Kirjavainen 2009:52).

Enligt enkäten bland svensklärarna 2005–2006 anser över 80 procent av svensklärarna i landet att de får stöd av kolleger och rektor i sitt arbete. De här lärarna är också i de flesta fall nöjda med sin arbetssituation (Korkman, Lehti-Eklund, Salminen & Renvall 2007:16f.).

Svensklärarna i de undersökta skolorna samarbetar på olika sätt och diskuterar till exempel gemensamma riktlinjer i undervisningen. Det som inte lyfts fram särskilt mycket i samtalen är det informella samarbete som pågår under skoldagen i kollegierna. Det är ofta det som stöder i vardagsarbetet. Av intervjuerna att döma fungerar det kollegiala samarbetet väl i de flesta av de gymnasier som undersökts, något som utan tvivel har bidragit till elevernas goda resultat.

5. Gymnasisternas syn på svenskundervisningen

Undersökningar i många länder påvisar att det är ytterst värdefullt att lyssna på studerandes syn på undervisningen. Det är däremot inte särskilt vanligt att låta studerande utvärdera längre utbildningsavsnitt, t.ex. matematikundervisningen i grundskolan, utan oftast efterfrågas endast feedback på en kurs. Studerande är experter på sin egen inläring, de vet vad som fungerar bra för dem och de har erfarenheter dels av flera olika lärare, men också av sina kamraters inläring i klassrummet. Att lyssna på vad eleverna själva anser om undervisningen kan bidra till demokratin i skolan, men ger också möjligheter till att utveckla undervisningen (se Murphey 2008). Eftersom ämnet svenska i de finska skolorna är ett omdebatterat ämne, som väcker starka känslor, vill vi höra vad eleverna själva anser om undervisningen. Ur en polyfoni av röster går det ibland att urskilja en gemensam stämma. Gymnasisterna har genomtänkta åsikter och de har konkreta idéer för hur undervisningen i svenska kunde utvecklas.

Elevernas bakgrund

Eleverna hade varierande betyg i svenska, de bästa hade 10 och de svagaste 5 i svenska på en betygsskala som går från 4 (underkänd) till 10 (utmärkt). De allra flesta, 82 %, använder aldrig eller väldigt sällan svenska utanför skolan, 14 % anser att de ofta använder svenska, och 4 % använder svenska ibland. Hur ofta eleverna använder svenska korrelerar direkt med skolbetyget i svenska. De som ofta använder svenska har i medeltal över 9 i svenska och de som ibland brukar svenska har i snitt kring 9. De som sällan använder svenska har ett medeltal på strax under 8 och de som aldrig använder svenska har i medeltal strax över 7. Gymnasisterna fick göra en självutvärdering av sina kunskaper i svenska. Resultatet av självutvärderingen visar att 52 % anser sig vara svaga eller medelmåttiga, medan sammanlagt 48 % tycker att de är bra eller utmärkta i svenska. Elevernas självvärdering överensstämmer bra med deras betyg i svenska.

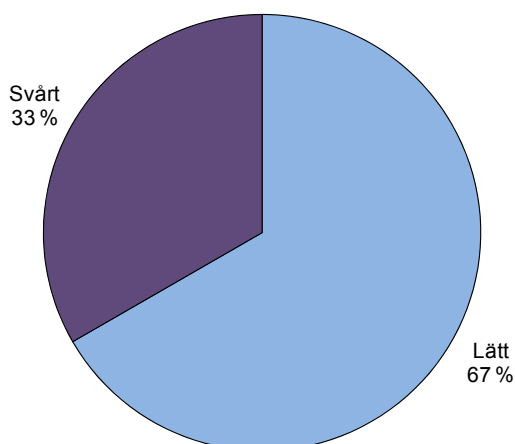
Bilden av det svenska

I intervjun fick gymnasisterna diskutera kring vad de tänker på då de hör ordet svensk. Intervjuerna genomfördes på finska och frågan lydde: ”Mitä ajattele kun kuulet sanan Ruotsi tai ruotsin kieli (vad tänker du på då du hör ordet Sverige eller svenska språket)?” Av svaren framgår att eleverna för-

knippar det svenska med Sverige: Sverige som grannland, Stockholm och svenska flaggan är symboler för det svenska. Svenskarna omnämns som vackra, blonda, brunbrända, långa, sociala och pratsamma. En del kommer att tänka på dalahästar, snus, köttbullar, svenska kriminalserier och kungahuset. Landskampen i ishockey nämns av flera och helt naturligt associerar många till skolvärlden, den egna svenskläraren eller skolböcker i svenska. Däremot är det få som kommer att tänka på Svenskfinland eller finlandssvenskar. Några nämner svenskspråkiga släktingar eller tvåspråkiga vänner. Det förekommer mycket få negativa associationer, och de som omnämns gäller språket i sig: världens värsta språk, tvångsspråk, tokigt språk, skånska. Sammanlagt finns det endast åtta negativa omnämningen. Flera av gymnasisterna (20 %) inleder sina svar med att säga att de tänker på någonting positivt när de hör ordet svensk, eller att de åtminstone inte förknippar det med någonting negativt. En elev uttrycker det som att ”mungiporna dras upp till öronen, kul!” då hon hör ordet svensk. En del säger att de har neutrala associationer, för trots att Sverige är ett grannland så känns det nytt och främmande, rentav exotiskt: ”Inget negativt, men jag känner inte till kulturen.”

Inställning till svenska

Vi ställde elva frågor som tangerar elevens personliga förhållande till svenska, börjande med frågor om svenska i skolan, men också om deras inställning till språket och hur de förhåller sig till begreppet tvångssvenska. På frågan om vad de tycker om svenska i jämförelse med andra skolämnen fick vi varierande svar. De mest positiva beskriver svenskan som ”ett jättehärligt språk”, medan de mest negativa beskriver det som ”pakkopulla” (ett tvång). Många tycker om språk överhuvudtaget, och svenska är ett av många roliga språk. Hälften av gymnasisterna sade att de tycker om svenska, medan 11 % uppgav att de har en negativ inställning till språket, eller tycker att det är tråkigt. Resten förhöll sig neutrala, eller besvarade frågan genom att jämföra svenska med andra språk. På en direkt fråga om svenska är ett lätt eller svårt språk att lära sig svarade majoriteten av gymnasisterna, 67 %, att svenska är ett lätt språk. De jämför med andra språk som de studerar, och de flesta tycker att svenska är lättare än t.ex. tyska, franska och ryska. I jämförelse med engelska delas åsikterna. En del tycker att engelskan är lättare, medan andra säger att engelskan är på en så hög nivå i gymnasiet att svenskan därför känns lättare. Många av gymnasisterna är av den åsikten att svenska är ett klart och logiskt språk och att det därför är lätt att lära sig.



Figur 1. Är svenska lätt eller svårt?

Motivationen för att studera svenska är överlag hög bland dessa gymnasister och de tycker att svenska är ett nyttigt språk att kunna, även om det också finns några kritiska röster. En stor del av gymnasisterna tar bestämt avstånd från termen ”tvångssvenska”. De påpekar att det finns många obligatoriska ämnen i gymnasiet och att svenska ingår i det paketet. Flera elever framhåller att man borde sluta tala om svenska som ett tvång, eftersom det påverkar attityderna hos ungdomarna som börjar studera språket. Bland de som tar avstånd från ordet kan vi höra åsikter som: ”Så borde man inte säga, förbättrar ingens motivation, har alltid hatat ordet, jag tycker det är en chans, jag känns inte vid ett sådant begrepp, vi har pakkoengelska också, hemskt negativt begrepp, inget fel på svenska, man förstår inte som ung allt vad man behöver senare.” Det förs också fram att tidpunkten då man börjar studera svenska inte är väl vald. De allra flesta elever i Finland börjar studera svenska i årskurs 7 då de är tretton år. Familjen påverkar attityderna menar många. Om föräldrarna är positivt inställda till svenskan så påverkar det elevens egen inställning. Men det finns också gymnasister som tycker att svenska borde vara ett frivilligt språk och andra som anser att det borde finnas två obligatoriska, men valfria, språk i gymnasiet. Ryskan förs fram som ett alternativt språk till svenskan. Bland de negativa rösterna finns åsikter som: ”Ett målande begrepp, man borde få välja själv, för många finner det ett tvång.”

Gymnasisterna har klara åsikter om vad man har för nytta av att studera svenska. Den allra viktigaste faktorn är för de flesta arbetslivet. Några har

klara framtidsplaner och vet att deras framtida yrke kommer att kräva kunskaper i svenska, såsom t.ex. läkaryrket. Många lyfter fram att Finland är ett tvåspråkigt land och att man behöver åtminstone baskunskaper i landets andra officiella språk. Så här uttrycker sig en elev i Polvijärvi i östra Finland:

Jag tycker att det är en viss stolthet när man är finländare och Finland är ett tvåspråkigt land att man kan också det andra språket.

Den tredje vanligaste faktorn som nämns är migration. Ungdomarna är beredda att flytta dit där det finns jobb och det kan innebära en flyttning till södra eller västra Finland. Några nämner också att de kan tänka sig att flytta till Sverige eller övriga Norden för att studera eller arbeta. En del av gymnasisterna är klart medvetna om att studier på högskole- eller universitetsnivå i Finland kräver kunskaper i svenska, och därför satsar de på en god grund i gymnasiet. Det är med andra ord framför allt instrumentell motivation som nämns av studenterna, så att språkstudierna är klart förknippade med nyttoaspekten. Men gymnasisterna lyfter också fram att svenska hör till allmänbildningen, att svensk kultur lockar, att man vill kunna kommunicera på något annat språk än enbart engelska och att svenska hjälper till i de övriga språkstudierna. Så här samtalar några flickor i Tammerfors om nyttan av svenska:

X1: Finland är ett tvåspråkigt land, så i något skede behöver man det. Jag har planer på att bli läkare, så det är nödvändigt att kunna det i arbetet.

X2: Mm, nå jag tycker att det främst är för att det är ett tvåspråkigt land och man behöver det på jobbet. Språkkunskaper i allmänhet öppnar nya möjligheter, man kan läsa tidningar, se på filmer och resa, det hjälper också i praktiska saker.

X3: Jag tycker det är trevligt att kunna kommunicera på andra språk än engelska. När jag var i Sverige förra sommaren försökte jag tala svenska.

Att många av eleverna i vår undersökning har en hög motivation för att lära sig svenska syns i det arbete och den möda de är villiga att lägga ner på studierna. Enligt den finländska läroplanen finns det fem obligatoriska kurser i medellång svenska i gymnasiet. Därutöver finns det flera frivilliga, fördjupade kurser. En stor del av gymnasisterna, 63 %, uppger att de tänker ta alla kurser som erbjuds och nästan 80 % tänker skriva svenska i studentprovet, vilket är betydligt flera än landets genomsnitt. Av intervjuerna kommer det fram att studentexamen har en starkt sporrande funktion. Studentskrivningarna ger motivation att plugga och gymnasisterna säger att de som inte tänker skriva svenska inte heller bryr sig särskilt om t.ex. läxor i svenska.

Undervisningen i svenska

Vi ställde en rad frågor om gymnasieundervisningen i svenska. När gymnasterna jämför sina erfarenheter av gymnasiet med grundskolan är de ganska eniga om att inställningen till studier i svenska är mycket positivare i gymnasiet. De upplever det som skönt att man får koncentrera sig på studierna och slipper konfronteras med fördomar. Undervisningen i grundskolan anses av många som alltför lätt och det fanns inga utmaningar i svenskundervisningen, utan undervisningen gick på de svagastes villkor. Men det finns också en del som tycker att de har fått en god grund för gymnasiet. De flesta är ense om att lärarna i gymnasiet talar mera svenska, medan lärarna i grundskolan mest talat finska under lektionerna. Takten i gymnasiet upplevs som hård och det finns inte tid att göra så varierande saker som i grundskolan. I grundskolan fanns till exempel tid för internet, drama och spel. Flera gymnasterna påpekar att de första kurserna i gymnasiet egentligen bara är en repetition av grundskolans svenska och det upplevs som onödigt: ”Miun mielestä semmosen rautalangan väätäminen vois jo lopettaa tässä lukiossa (’man kunde sluta med att förklara allt på ett övertydligt sätt här i gymnasiet’).” En annan beskriver gymnasiets B-svenska som att den stampar på stället och går för långsamt. Därför har en del av eleverna valt att gå över till A-svenska för att få lära sig mera. Många påpekar att betygen sjunker rejält i gymnasiet och en del upplever att det finns en stor klyfta mellan grundskolan och gymnasiet. Att det ställs krav på arbete i gymnasiet upplevs som positivt.

Gymnasterna fick berätta om hurdan material som används i undervisningen och vad de tycker om det. Av svaren att döma utgörs kärnan i svenskundervisningen av läroboken, grammatikkompender som lärarna sammanställt, kopior med extra övningar, och studentexamensnämndens gamla hörförståelseprov. Spel används också ibland för att öva lexikon. Eleverna är ganska nöjda med läromedlen i svenska, men det hörs också många kritiska röster. Texterna karakteriseras ibland som konstgjorda, och som om de vore tänkta för någon annan målgrupp. Gymnasten X uttrycker det så här: ”Att man skulle satsa litet mera på boken, så att det känns att den är gjord för oss och inte bara för att den skall finnas.” Ordförrådet i läromedlen kritiserar av flera elever. Det finns för många ovanliga och konstiga ord, medan vardagliga ord saknas. En elev nämner som ett exempel att det enda han minns från förra kursen är ordet *vapeninnehav*. Gymnasterna önskar mera varierande material vid sidan av läroboken och de önskar att läroboken inte skulle efterföljas så slaviskt. Film, musik, tidningsartiklar, övningar på internet och information om svensk kultur lyfts fram. Gymnasterna visar stor förståelse för att man inte hinner med så mycket extra; som de själva säger är det väldigt mycket grammatik som skall gås igenom

under kurserna, men trots det uttrycker de en stark önskan om mera varierande material, som skulle kännas mera inspirerande. De säger också att de lär sig bra genom sådant material; ord fastnar genom spel och musik. Dörnyei (2001) som skriver om strategier för att upprätthålla motivation i språkundervisningen nämner uttryckligen vikten av att undervisningen skall vara stimulerande och njutbar. Det arbete som lärare lägger ned på att skapa eget material uppskattas av gymnasisterna. Så här diskuterar några gymnasister kring lärarens extramaterial. De har strax innan kritiserat konstiga ord i läroboken.

- X2: Inte skulle jag nu börja förklara om någon oljetanker till någon kompis.
 X1: Men nu har vi samlat ganska bra [ord] när S2 har gett oss kompendier med talsituationer på svenska.
 X2: Det var jätteroligt.
 X1: Där fanns allt, café, tågstation och bio.
 X3: Och hotell.
 X4: Hotell just sånt att.
 X1: De var just sådana att det här behöver jag. Det var mycket praktiskt.

Läromedlen i den långa lärokursen väcker mycket kritik. Det kan vara en orsak till att lärarna använder mycket extra material i A-svenskan. Tidningsartiklar, internet, video, reklamtexter, sånger m.m. är i flitig användning. Enligt våra observationer i klassrummen var eleverna också betydligt mera aktiva och talade mera svenska när materialet var autentiskt och närmare deras egen värld.

Gymnasisternas önskemål om att få lära sig svenska genom mera autentiskt material än läroboken stämmer väl överens med den språksyn som t.ex. den europeiska referensramen förmedlar, där den kommunikativa kompetensen står i fokus. Sulkunen (2007), som undersökt textautenticitet i utvärdering av läsförståelse, säger att bruket av autentiska texter i undervisningssammanhang syftar till att förbereda och stärka studenter för deras framtida liv som kompetenta språkanvändare. En gymnasist uttrycker detta på ett mycket målande sätt: ”Mera tidningsartiklar, det är ju sådana vi kommer att läsa efter skolan.” Ett av de centrala dragen som kännetecknar en autentisk text är att läsaren har ett behov av eller ett mål med att läsa den. Därför att behovet finns blir texten intressant för läsaren som vill läsa mera (Sulkunen 2007:44f.). I klassrummet kunde detta innebära att eleverna själva i högre grad får välja texter de vill läsa. Internet utnyttjas väldigt litet i de klassrum vi besökt. På nätet finns tillgång till en uppsjö av texter på svenska som kunde användas. Rikssvenska och finlandssvenska dagstidningar på nätet är ett exempel på texter som väl kunde användas i undervisningen. För att kunna göra eleven förberedd på den mångfald av texter som finns utanför klassrummet är det också viktigt att få läsa många olika slag av

texter (se Sulkunen 2007:49). Gymnasisterna framför också önskemål om att få öva hörförståelse genom att se på filmsnuttar, lyssna på nyheter eller musik, dvs. i sammanhang som känns mera autentiska än lärobokens övningar.

Mera muntlighet

Vi frågade gymnasisterna om det bästa sättet att lära sig svenska på. Resultatet visar att gymnasisterna tycker att de lär sig svenska bäst genom att tala svenska. De betonar starkt att de vill lära sig att kommunicera muntligt på svenska och att klara av vardagliga situationer. Många säger att det är viktigt att undervisningen tar upp de olika delområdena i språkkompetensen mångsidigt, men att det muntliga borde få en större roll i undervisningen.

O: Jag tycker att det finns alldeles för litet muntliga övningar och för mycket skriftliga. Det skulle vara mycket nyttigt med mera sådant.

H: Jag är av samma åsikt, att det finns för litet muntligt, nå okej ibland kanske snacket blir om annat än textstycket. Men det är sådant som jag själv lär mig massor av. Jag lär mig inte av det att någon står framme och förklarar och läser upp vad det står på transparanger. Man måste själv få göra på något sätt.

På en fråga om vad gymnasisterna vill ha mera av i undervisningen svarar de att de vill ha mera muntliga övningar. Så här samtalar eleverna i östra Finland kring detta:

N: Hörförståelse och att tala är det viktigaste, nog förstår man ju fast man inte begriper grammatiken, så dem borde man betona enligt min åsikt.

S: Och de är ju det man kommer att använda i framtiden.

N: Man kommer inte nödvändigtvis att tänka på grammatiken [när man talar].

A: Just det.

N: Att talar jag precis enligt ordföljden att /.../ nog förstår svenskarna ändå om man talar.

Gymnasisterna uppskattar parövningar och önskar att fri diskussion skulle få ett större utrymme. Eleven L uttrycker sig så här:

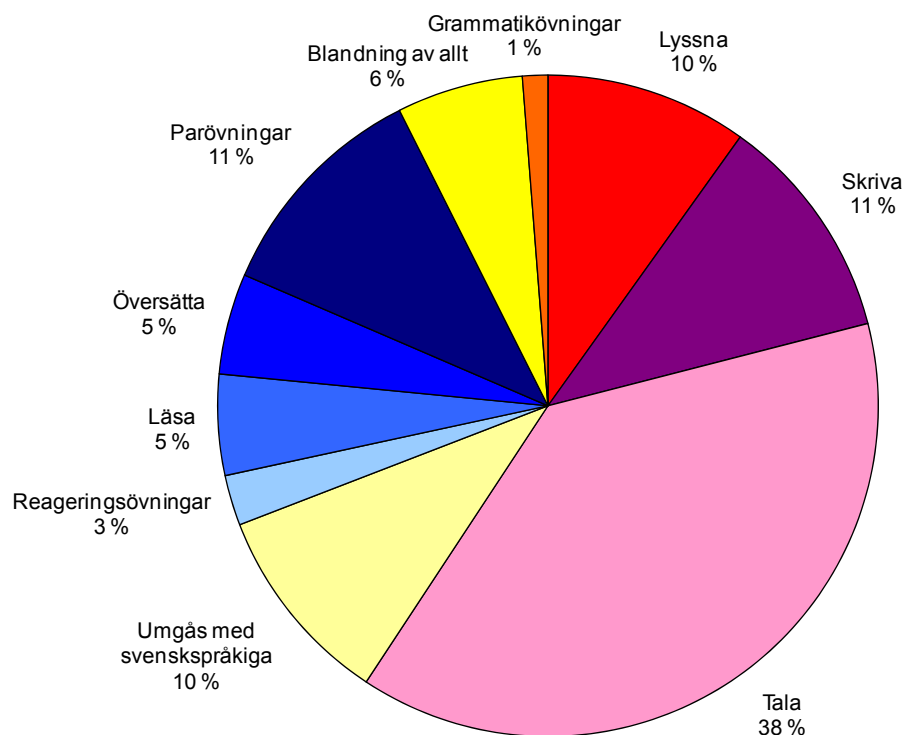
Om man jämför muntliga och skriftliga övningar så tycker jag mera om muntliga. När där finns paret, så om det inte vill bli till något, man kan ju inte kunna alla ord, och när kompiserna förklarar så fastnar det. Att man får lära sig tillsammans. Jag tycker om det. Och så skulle fri diskussion vara roligare än de där A-B⁷. Men om man hade fri diskussion så skulle det vara trevligt med ett ämne och en stomme, så att man skulle få hjälp och stöd för diskussionen.

⁷ Eleven syftar på så kallade A-B-kort, som är ett slag av muntlig översättning som utförs parvis.

Elev L tar fram det som flera andra också gör, nämligen att man lär sig bra när man arbetar tillsammans med en annan inlärare. En gymnasistgrupp diskuterar bästa sättet att gå igenom läxor, och de menar att man inte lär sig av att få ett rätt svar presenterat, utan genom att se på hur kamraten har löst samma uppgift och vilka problem där finns. I fråga om kollektiv stöttning säger Lindberg (2004:477) att det inte bara är förhandlingar som leder till korrekta produkter som bidrar till språkutveckling, utan att inlärningsprocesser kan sättas i gång av att komplexa strukturer diskuteras och ställs i fokus.

Att få skriva egna texter uppfattas också som ett bra sätt att lära sig. Parövningar anses vara roliga och nyttiga och många lyfter fram att man bäst övar muntlighet tillsammans med ett par. Undervisningen i svenska uppfattas av många som alltför grammatikbetonad; en del gymnasister använder ett sådant uttryck som *kieliopin tykitystä* ('skjuta grammatik med kanon'). Önskemål om mera muntlighet i undervisningen framförs av gymnasister i alla skolor som vi besökt. Resultatet från vår undersökning liknar dem som Falout, Murphey, Elwood och Hood (2007) redogör för angående undervisningen i engelska i Japan. Deras studie utgår ifrån den oro som lärare i engelska upplever i Japan över tysta inlärare, som saknar motivation och intresse för engelska. I den omfattande undersökningen fick japanska studenter utvärdera skolundervisningen i engelska. Undersökningen visar på en konflikt mellan det de tysta studenterna helst av allt vill, nämligen kommunicera på engelska, och den pedagogiska praxisen, där grammatik och översättning står i centrum. Studenterna önskar sig mera kommunikation och en undervisning som tar fasta på sådant som är roligt i språkinläring, samtidigt som de önskar mindre fokus på grammatik. Grammatiken ansågs nyttig endast med tanke på inträdesförhör till vidare studier.

Följande figur visar hur gymnasisterna i vår undersökning tycker att de lär sig svenska bäst:



Figur 2. Bästa sättet att lära sig svenska

Att muntlig kommunikation inte alltid har en så synlig plats i språkundervisningen i gymnasier kan åtminstone delvis förklaras med att det inte ingår någon muntlig del i språkproven i studentexamen. Studentexamen har en stark inverkan på hur undervisningen läggs upp i gymnasiet. Att våga tala svenska är ett problem för många, vilket också syns i gymnasisternas svar. Flera uppger att de deltagit i språkkurser eller läger utomlands där de stött på finlandssvenskar eller ungdomar från Sverige eller Norge, men där de inte vågat tala svenska utan gått över till engelska. Tarone och Swain (1995) diskuterar varför äldre ungdomar i språkbad inte använder L2 för vardagliga samtal med jämnåriga, utan endast använder språkbadsspråket för klassrumsuppgifter. En viktig orsak ser de i det faktum att ungdomar saknar modeller för hur L1-ungdomar använder språket i sociala funktioner. Som en möjlig pedagogisk lösning framförs att sådant språkbruk kan undervisas i klass, genom att till exempel ta med teve, film och musik i undervisningen och ge eleverna en chans att öva olika språkhandlingar så som att förhandla, ge komplimanger eller retas. De gymnasister som har talat svenska utomlands har upplevt det som väldigt positivt att de klarat av det och de ser det som en självklarhet att man försöker. En elev uttrycker det så här: ”Så klart när man reser till Sverige, så nog skulle det vara pinsamt att försöka tala

engelska där, så nog är man tvungen att försöka dra det på svenska.” I en gymnasis svår svar kan man se exempel på en mycket naturlig och avslappnad attityd till språk. Vid ett gästbesök som hennes skola gjort i ett svenskt gymnasium talades svenska och engelska turvis, när det ena språket inte fungerade bytte man till det andra. Detta är ett exempel på hur plurilingvalitet kan utnyttjas som en viktig resurs i kommunikation (se vidare *Gemensam europeisk referensramen för språk* 2009). Flera gymnasis lyfter ändå fram att tröskeln till att våga tala svenska är hög. Detta gäller också för elever som läser A-svenska. I kontakter med finlandssvenskar talar gymnasiserna finska. Det är främst gymnasiserna i Åbo och i Olars som har kontakter med jämnåriga finlandssvenskar. En gymnasis i Esbo berättar såhär om sina upplevelser:

Jag har många svenskspråkiga vänner. Oftast talar vi finska men också så att de talar svenska och jag förstår dem och svarar på finska för jag är så blyg. Men jag har som mål att en dag tala svenska med dem. Jag vill det så gärna.

För att kunna delta i kommunikation är det väsentligt att man förstår vad andra säger. Gymnasiserna lyfter fram att hörförståelse är ett svårt delområde av den språkliga kompetensen. De säger att det är ”sjukt viktigt” att lära sig att förstå talad svenska, men att det för många är verkligt svårt. En elev berättar om sin personliga erfarenhet av ett besök på en svensk musikal där hon insåg att hon inte förstod någonting. En annan elev säger att förmågan att lyssna är mycket viktig, men att många inte förstår något alls, trots att de känner igen orden. Evaluering av prov i svenska visar att hörförståelse är svårt för finska elever; till exempel i utvärderingen av det nationella provet i svenska 2008 var lösningsprocenten i hörförståelse 50 % och det var mycket få som uppnådde utmärkta resultat (se Tuokko 2009).

Gymnasiserna menar att det bästa sättet att lära sig förstå talad svenska är om lärarna själva konsekvent talar svenska. Eleven K säger så här om bästa sättet att lära sig svenska:

Genom att lyssna och tala och det är en bra orsak till varför man borde ändra på systemet i gymnasiet. Att läraren inte skulle tala annat än svenska på lektionerna så som på lektionerna i engelska. Också i gymnasiet skulle läraren inte tala annat än svenska. Ändra det till samma system. På lektionerna i franska har någon börjat läsa språket i gymnasiet och läraren talar bara franska.

Åbogymnasiserna föreslår att skolan borde ordna mera besök av svensktalande gäster: då skulle eleverna få se vad de kan och förstår på riktigt.

Lärarens bruk av svenska på lektionerna

Läraren spelar en mycket viktig roll för elevernas utveckling av kommunikativa färdigheter. Eleverna i vår undersökning uppskattar lärare som talar mycket svenska på lektionerna och de ställer sig kritiska till att lärare går över till att tala finska så fort någon inte förstår. De jämför med undervisningen i engelska där det är helt naturligt att läraren konsekvent använder målspråket och de önskar att alla svensklärare i högre grad skulle använda svenska. Några elever uppger också att lärarens vackra svenska är en viktig förebild för dem och det motiverar dem att själva bli lika bra på språket. Gymnasisterna tycker också att det borde krävas att eleverna försöker svara på svenska i klassrummet. Det framkommer tydligt att det finns en stor variation i hur mycket lärarna använder svenska. Majoriteten uppger att läraren använder mest svenska på lektionerna, men det finns också många som anser att läraren använder mest finska, eller som de ibland uttrycker det *för mycket* finska, på lektionerna. Våra observationer av lektioner stödjer det som gymnasisterna säger. På många håll använder läraren svenska i en hög utsträckning, men finskan finns också starkt med i undervisningen. Grammatik undervisas alltid på finska, utom i en av de skolor vi besökt.

De flesta svensklärare har ett finlandssvenskt uttal. För eleverna överlag tycks det inte spela så stor roll vilken variant som lärs ut. Många anser att finlandssvenska är lättare, men rikssvenska anses som trevligare eller ”coolare”. Alla kan inte heller skilja på finlandssvenska och rikssvenska, och menar att sådana skillnader inte diskuteras i gymnasiet. Andra påpekar att läraren själv talar finlandssvenska, men också tar upp rikssvenskt lexikon och uttal.

Svenska utanför klassrummet

Det är inte bara i klassrummet som gymnasisterna övar svenska. De allra flesta försöker också använda svenskan på olika sätt utanför skolan. Av de skolor som vi besökt finns största delen i de delar av landet där det inte bor svenskspråkiga och där svenska inte syns i samhället. Därmed finns det mycket begränsade möjligheter för eleverna att kommunicera på svenska. Helt annorlunda är situationen i t.ex. det tvåspråkiga Åbo, där gymnasisterna hör svenska på stan och där man kan använda svenska på sommarjobbet. Uppfinningsrikedomen är stor när det gäller att använda skolsvenskan i praktiken. Det allra vanligaste är att eleverna tränar sin svenska genom att tala svenska på skoj med finskspråkiga kompisar: *heittä läppää* (’slänga käft’). Rampton (2006) har beskrivit sådan lekfull språkanvändning i sin undersökning av hur engelska ungdomar som lär sig tyska strör in tyska ord

och fraser i samtal på engelska. En del elever berättar att de ibland bestämmer att de skall tala svenska under en viss tid, t.ex. en shoppingrunda, och öva ord och uttryck de lärt sig under förra lektionen i svenska. Flera elever uppger också att de övar med mamma eller med syskon som läser svenska. Så här säger en gymnasist: ”Jag talar ibland svenska med mamma, vad jag skulle vilja äta eller godnatt, det har bara blivit en såndär rolig daglig vana.” Andra sätt att öva svenska knyter an till mobiltelefoner och filmer. En del har valt svenska som operativspråk för mobilen, andra väljer att sms:a på svenska. Att välja svensk textning då man ser på dvd-filmer uppges också som nyttigt. I de sociala medierna hittar en del chanser att använda svenska, t.ex. på diskussionsforum eller i onlinespel.

Det förekommer stora variationer i hur väl gymnasisterna känner till svensk kultur och svenska medier. I början av intervjun ställdes frågan om vilka kontakter eleverna hade haft med svenska innan de började studera ämnet i skolan. De tillfrågades om de hört svenska och om de haft kontakter med svenskspråkiga människor. De flesta hade hört svenska någonstans förut och det som nämndes mest var svenska barnprogram på teve (*Mumin, Pippi, Emil* med mera), resor till Sverige, nyheter på teve, äldre syskon som läst svenska i skolan och släktingar i Sverige eller Finland. Det fanns några som inte alls hade haft kontakt med svenska innan skolundervisningen började. Det fanns naturligtvis regionala variationer: i det tvåspråkiga Åbo är det naturligt att man stött på svenska i någon form, likaså nämner elever som rest i södra Finland att de sett gatuskyltar på svenska osv.

De medier som är mest kända bland gymnasisterna är *Hufvudstadsbladet* och FST, som omkring hälften av gymnasisterna känner till. Därefter följer *Aftonbladet* och Radio X3M. Nätversionen av *Aftonbladet* och *Dagens Nyheter* omnämns, däremot nämner ingen att de läser finlandssvenska tidningar på nätet. Variationen är stor; en del känner knappt till några medier alls, medan andra uppger sig lyssna på till exempel Radio X3M så gott som varje morgon. Några gymnasister omnämner att de börjat prenumerera på *Hufvudstadsbladet* för att bättre träna sin svenska. Specialhobbyer syns i att någon läser inredningstidningar som t.ex. *Sköna hem*, medan någon annan uppger sig läsa mangatidningar på svenska. Gymnasisterna i västra Finland är mera bekanta med svenska medier, medan eleverna i östra Finland inte känner till så många medier. Utgående från intervjuerna kan man trots allt dra den slutsatsen att gymnasisterna har en ganska vag bild av svenska medier. Det finns ett stort utbud av svensk kultur i t.ex. de sociala medierna som kunde intressera och inspirera ungdomarna. Gymnasisterna tillfrågades också om de lyssnar på svensk musik, ser på filmer eller läser böcker. Svensk musik omnämndes mest, och artister eller orkestrar som Bo Kaspers, Eva Dahlgren och Kent namnges. Svenska detektivfilmer intresserar en del

och där är namn som Wallander och Beck kända. Svenska ungdomsfilmer som *Eva och Adam* och *Bert* har några sett på. Endast få elever säger sig ha läst en bok på svenska och en elev föreslår att det skulle vara en bra idé att man på någon kurs borde läsa en bok på svenska. Kultur på nätet är det bara några som känner till. Någon läser en svensk blogg och någon annan har letat efter svenska rapartister på Youtube.

Att hålla kvar svenskan

Vår sista fråga till gymnasisterna handlade om hur de tänker hålla kvar sin svenska i framtiden. I svaren på frågan kommer det tydligt fram vilken positiv inställning dessa ungdomar har till svenska och till språk överhuvudtaget. De för fram många tankar om hur man kan upprätthålla skolsvenskan. Ungdomarna är väl medvetna om att studier i svenska kommer att ingå i deras fortsatta utbildning. Många tänker aktivt själva försöka bevara svenskan genom att läsa tidningar och litteratur, se på nyheter och teveprogram. Så här diskuterar en grupp elever i Joensuu hur de ser på frågan om att hålla kvar svenskan:

A2: Nå säkert så att jag själv studerar.

N: Just de.

A1: Jå och så skulle det vara trevlig om man skulle få svenskspråkiga vänner eller andra som man kunde prata med och skriva till.

N: Jå och så beror det på vilken studieplats man väljer om man fast skulle hamna i södra Finland eller till och med på västkusten så då skulle det vara kul om man fick använda språket så att det inte skulle försvinna eller glömmas bort.

Av flera svar kan man utläsa en vilja och nyfikenhet på att stifta bekantskap med svenskspråkiga. En gymnasist uttrycker det så här:

Jag har ett par kompisar som är finlandssvenska, dom kunde jag lära känna bättre för de har på något sätt en egen kultur i Finland, det skulle vara roligt.

En del nämner att de gärna skulle vilja använda svenska i sitt framtida arbete eller på resor. Att bo en tid i Sverige nämns också som en möjlighet. Gymnasist E är starkt motiverad att inte glömma skolsvenskan:

Det är klart att jag fortsätter studierna i svenska i nästa läroinrättning, om det bara är möjligt att läsa svenska där. I samband med resor och sådant. Men oberoende av sättet så tänker jag hålla liv i språket så att det inte på något sätt glöms bort.

Endast sex elever tror att de inte kommer att bevara sina svenskkunskaper. En av dem säger att han aktivt vill glömma språket, medan andra tror att språket så småningom glöms bort då man inte använder det. En gymnasist konstaterar att den lekfulla användningen av svenska tillsammans med kompisar, som många nämnt, knappast är något som man gör efter tio år.

6. Skolan som inlärningsmiljö och arbetsmiljö

Skolan är en social gemenskap med en viss arbetskultur och vissa traditioner. I det här kapitlet behandlas frågan om vad som är viktigt i de undersökta skolorna som inlärningsmiljö och arbetsmiljö ur alla deltagarnas perspektiv, men i synnerhet med tanke på eleverna och lärarna. Diskussionen nedan baserar sig på intervjuerna med rektorerna och lärarna och de kompletteras med elevintervjuerna.

Det går inte att dra en tydlig gräns mellan hurdan en skola är som arbetsmiljö för elever eller lärare eftersom de tillsammans bidrar till att skapa arbetskulturen. Vissa teman är gemensamma för båda grupperna men perspektivet och innehållet kan vara något olika. Vissa teman berör också någongendera gruppen i större utsträckning.

Centralt med tanke på båda grupperna är atmosfären i skolan och arbetskulturen. För lärarnas del betonas dessutom responsen på deras arbete från ledningens håll. Nedan behandlas atmosfären och arbetskulturen ur gymnasisternas och lärarnas synvinkel. Därefter diskuteras ämnets status ur svensklärarnas perspektiv. Sist tas upp frågan om hur undervisningen är organiserad och hur mycket gymnasisterna läser svenska.

Atmosfären

Atmosfären och arbetskulturen i en skola är begrepp som går in i och är beroende av varandra. De behandlas dock nedan isär för att deltagarna själva lyfter fram olika aspekter. Kirjavainen (2009:76) som studerat verksamhetskulturen i finska gymnasier har kommit fram till att det är viktigt att ta hänsyn till hur skolan ser på eleverna och att detta inverkar bl.a. på hur effektiv skolan är ifråga om lärande.

På det globala planet diskuteras atmosfären i skolorna av lärarna och rektorerna, medan gymnasisterna fokuserar på den lokala atmosfären på lektionerna i svenska. Centralt är hur deltagarna förhåller sig till varandra och hur de blir bemötta som personer. I skolorna värderas icke-hierarkiska, respektfulla relationer.

Atmosfären stiger fram som ett nyckelbegrepp ur alla rektorernas berättelser. I dem ingår naturligtvis ett visst mått av reklam för den egna skolan. Att rektorerna samstämmt lyfter upp skolans goda atmosfär som något betydelsefullt för skolan berättar emellertid om prioriteringar i arbetsmiljön. Detta bekräftas också i intervjuerna med lärarna. Atmosfären beskrivs med adjektiv som ”informell”, ”positiv” och ”våldigt god”. Den gäller både relationerna mellan lärarna, rektorn och eleverna och inom lärarkåren.

Rektor Karvonen vid Kouvolan yhteiskoulun lukio konkretiserar relationerna mellan lärarna och eleverna med att skolan medvetet strävar efter att ha en icke-formell atmosfär med låga trösklar. Samma tanke återkommer i intervjun med rektor Hanninen (Tampereen klassillinen lukio) då han berättar om utomstående iakttagelser av de otvungna relationerna mellan gymnasisterna och lärarna. Vid Olarin lukio beskriver rektor Tikka kontakterna mellan gymnasisterna och rektorn i form av ”en ganska likvärdig diskussion”. Skolans gemenskap betonas av rektor Lehikoinen vid Joensuu lyseon lukio: lärarna har organiserats i planeringsteam som har tätt samarbete med elevkåren. Han kopplar ihop bra lärande med välmående deltagare. Inom skolan vill man utveckla en verksamhetskultur som engagerar.

Lärarna betonar samma aspekter när de talar om sin skola. Flera lärare i olika skolor talar oberoende av varandra om den goda atmosfären (”hyvä henki”) som stöder dem i arbetet. Lärare M1 betonar rektorns inställning till lärarnas arbete i sin skola när hon påpekar att rektorn har stor tillit till lärarna. Lärare A1 berömmar sin skola för att vara en öppen och inspirerande miljö. Hon har trivts mycket bra där: ”Här har funnits en sådan öppen atmosfär där en lärare kan pröva ut olika alternativ, vilket har varit jättebra. Om något system inte fungerar så använder man något annat.” Lärare S2 lyfter fram samarbetet mellan språklärare som en resurs och påpekar att lärare och elever i skolan delar en upplevelse av att de är föregångare. Hon beskriver skolan som en kommunikativ, aktiv skola. För något år sedan tilldelades skolan priset ”Aktiivinen koulu”. Skolan har en stark ställning och ett gott rykte i regionen, vilket gör det lätt att jobba där, också för svensklärare.

Atmosfären inbegriper också relationerna mellan gymnasisterna. Flera av rektorerna kopplar ihop god atmosfär med avsaknaden av tävlingsmentalitet. Rektor Pesonen vid Puolalanmäen lukio betonar att skolan tillsammans med elevkåren har strävat efter att gymnasisterna skulle ta hänsyn till varandra och ha god kontakt med varandra. Det är också viktigt att eleverna får uppleva att de blir accepterade som individer. En av svensklärarna i Jyväskylä påpekar att deras skola har inställningen ”låt alla blommor blomma”. ”Tääl saa olla fruittari ja pissis ja hämy ja svartrockare”, säger hon. Gymnasisterna får alltså ge uttryck för sin egen gruppidentitet, musikstil och klädstil.

Också ifråga om lärarna är den egna identiteten viktig. Av citaten ovan framgår att lärarna uppskattar en arbetsmiljö som ger dem utrymme att förverkliga sig själva. Att använda sin personlighet i yrket hör ihop med läraridentiteten och också med det engagemang som krävs av en god lärare. Estola & Syrjälä (2002:92) beskriver läraridentiteten som en lärares helhetsuppfattning av sitt yrke och anser att identiteten utgör en del av lärarens kall. En av svensklärarna beröms av rektorn för att denna ”ger ut av sig själv” i undervisningen på olika sätt bl.a. genom att ge extra stödlektioner till elever

som vill ha dem. Att engagera sig i undervisningen ses alltså som något positivt och samtidigt som något krävande, ett kännetecken för en bra lärare.

I intervjuerna karakteriserar lärarna sig själva med olika substantiv när de berättar om hurdana de är som lärare. Ofta beskriver dessa skämtsamt en auktoritativ lärare såsom ”vält” (jyrä) eller ”tuffis” (körmy) (jfr Huhtala 2007). Estola & Syrjalä (2002:92) påpekar att det egna sättet att vara lärare, ”att vara sig själv” inte är något som finns färdigt från början, utan något som lärarna finner genom att med tiden själva komma på den egna personliga stilen att vara lärare. Lärare A3 sammanfattar synen på identitetens roll i läraryrket: ”Var och en jobbar med sin egen personlighet. Och att det finns rum också för olika individer.” Hon konstaterar att den egna personligheten är viktig eftersom det är utgångspunkten för undervisningen.

Arbetskulturen

Intresset för att eleverna lär sig och går framåt i ett ämne utgör en del av ett allmänt intresse hos lärarna, nämligen att se eleverna som individer. Det här draget går att finna som en röd tråd i de skolor vi har besökt. Det kommer fram i intervjuerna med rektorerna, lärarna och eleverna och syns också i de möten mellan elever och lärare som vi observerat. Det bidrar både till en god atmosfär och karakteriserar arbetskulturen i skolorna. Enligt Kirjavainen (2009) är det karakteristiskt för effektiva skolor att lärarna bryr sig om eleverna och engagerar sig för deras skolprestationer. Andra aspekter typiska för arbetskulturen, utöver engagemanget, är att eleverna och lärarna delar synen på att inläring av svenska kräver kontinuerligt arbete och en motivation hos eleverna som uppstår ur en god stämning.

Motivationsforskaren Dörnyei (2005:112) nämner tre övergripande villkor för att det ska uppstå motivation för språkinläring i klassrummet: lämpliga lärarpraktiker, en trevlig och stödjande klassrumsatmosfär och en inlärrargrupp med en viss sammanhållning som lyder under vissa gruppvillkor. De faktorer som nämnts ovan underordnar sig framför allt de två första villkoren i Dörnyeis kategorisering.

I ett litet gymnasium är det en fördel att lärarna och eleverna känner varandra, påpekar lärare A2. Vid Polvijärven lukio poängterar rektor Hansén fördelarna med ett mindre gymnasium. När lärarna känner gymnasisterna ser de till att de som hamnar på efterkälken tas om hand: ”Lärarna följer faktiskt /.../ samvetsgrant upp de elever med vilka det finns en risk att de hamnar på glid.”

Men också i de större gymnasierna försöker lärarna lära känna eleverna och hålla kontakt med dem. En rektor jämför eleverna i samarbetet med lärarna med en boll och påpekar att det är viktigt att lärarna tar lyra när det

behövs. Att ta hand om alla typer av elever ställer ganska hårda krav på lärarna och deras tidsanvändning, vilket framgår av lärarintervjuerna. Lärare M1 påpekar att ”man borde ha tid för de svagare och berätta om de har gått framåt men också för de duktiga”.

Elevintervjuerna visar att lärarnas kontakter till eleverna spelar en stor roll för dem. En elev påpekar som ett positivt drag hos sin svensklärare att denna bemödar sig att lära sig alla elevers namn, frågar dem om hur de mår och pratar med dem i korridoren. Lärarens sätt att ta kontakt med elever upplevs av eleven som att läraren ser dem som individer och inte enbart som en grå massa som ska undervisas.

En annan aspekt av arbetskulturen utöver lärarnas engagemang för eleverna är en kombination av strukturerat arbete kombinerat med en positiv inställning. Praktikerna med en balansgång mellan krav och trivsel skapas både på skolnivå och i klasserna. Intervjuerna visar tydligt att dessa inte är en självklarhet och inget statiskt utan något som konstrueras gång på gång med nya gymnasister, med nya grupper i olika sammanhang.

I lärar- och rektorsintervjuerna poängteras att skolorna förutsätter att eleverna arbetar kontinuerligt. Rektor Hanninen karakteriserar detta som att eleverna förutsätts arbeta: det ges läxor och lärarna kräver att de görs. Rektor Karvonen påpekar att inläring av språk kräver kontinuerligt arbete och lärarna vet att det inte finns någon genväg. Lärarnas kommentarer bekräftar detta på olika sätt. Flera lärare från olika skolor påpekar att skolornas kultur är sådan att eleverna åtminstone försöker göra läxorna. En av lärarna i Jyväskylä påpekar att atmosfären i skolan värdesätter inläring och arbete och att båda parterna jobbar för det: ”Här gör lärarna och eleverna mycket.” I Åbo anser en av svensklärarna att eleverna förhåller sig, inte nödvändigtvis intresserat, men åtminstone positivt till allt som har med skolgången att göra. Också rektorn i Polvijärvi nämner speciellt gymnasisternas positiva inställning till skolgången.

Detta är dock inte något som nödvändigtvis är självklart för eleverna när de inleder gymnasiet. I nedanstående utdrag ur en intervju med tre svensklärare diskuterar de hur en del elever i början av gymnasiet kommer till insikt om hur skolan kräver arbete:

- E: Här finns förstås den faran att om man [i grundskolan] har fått goda resultat så tror många att det kommer av sig självt.
- A3: Så att man inte behöver göra något alls
- A2: Det är ändå genom arbete som de [resultaten] skapas
- A3: Jag tror nog att de sen ganska snart förstår att det kommer genom arbete
- A2: Ja men alltid emellanåt så kommer det några mutterpojkar – jag kallar dem för mina muttrar när de snurrar där. Sen blir de liksom helt ensamma för de andra ser på dem att vad snurrar ni för. Du är barnslig. Det är en

svensklektion nu. Nu gör vi det här. /.../ Sen blir han en sopp [tatti=en stillasittande elev] för en tid. Sen går han med i det där systemet.

/.../

A3: /.../ Sen kommer de till att ajjaha man studerar här att jåjå. Att sen sätter det i gång.

Lärarna själva är medvetna om den balans mellan att kräva och att skapa en trevlig stämning som de ansvarar för. Lärare P1 påpekar att hon både försöker förstå eleverna och vara krävande, men att läraren också får överföra ansvaret till eleverna: ”Det finns sånt som eleverna bara måste göra. Där ger jag inte efter en tum, men sen säger jag nog att inte kan jag ju heller komma hem till er och vakta er ifall ni gör läxor eller ej. Det är på ert eget ansvar.” Lärare S1 medger att gymnasisterna i hennes skola är flitiga och påpekar att gymnasiet också handlar om att eleverna ska vänja sig vid att arbeta: ”Allting behöver inte vara lätt och trevligt.” Enligt lärare M1 får man fundera över läxmängden eftersom det finns elever som gör också det som man bara nämner i en bisats. Hon påpekar dock att det finns elever som också har mycket annan verksamhet utanför skolan och inte är så bra i svenska. Då är det bra att ha som rättesnöre ”att inte göra så att man alltid lämnar läxorna i svenska ogjorda”. Det är bättre att jobba kontinuerligt, göra litet i alla ämnen eller åtminstone att göra en del av läxorna om de är långa. Lärare E konstaterar att framgången i svenska inte är gratis utan kräver stort engagemang av eleverna.

Lärare A1 poängterar att det ska vara roligt på lektionerna, men att språkinläring sist och slutligen handlar om rent och skårt arbete (”raakaa työntekoa”). Lärare A2 sammanfattar på ett slående sätt processen för hur engagemanget konstrueras i klassen mellan läraren och eleverna:

När eleverna blir engagerade i interaktionen i klassen så blir jag också och när jag blir intresserad så blir de också, så sen utstrålar vi alla engagemang, /.../ så det är också en del av atmosfären, den /.../ får mig att engagera mig och orka och det inverkar åter igen på klassen.

(Sit kun se on se on se luokkatilanne, mis on sitä niinku kommunikaatiota, että et kun oppilaat innostuu niin mä innostun ja ku mä innostun niin ne innostuu, niin sitten me ollaan intoa puhkuen siellä, /.../ niin sekin on sitten sitä henkeä siis /.../ se ruokkii sitä että mä innostun ja jaksan ja /.../ se taas näkyy luokkaan.)

Av elevintervjuerna i olika skolor framgår att eleverna i stor utsträckning uppskattar lärare som kräver och som får dem att arbeta. Eleverna förmedlar en bild av hur stor roll läraren metodiskt har på deras sätt att arbeta. De använder i synnerhet det finska adjektivet *tiukka*, dvs. krävande, sträng, oeftergivlig, om språklärare som fått dem att lära sig eller som lärt dem att arbeta

med bra metoder. En elev i södra Finland karakteriserar en god lärare med att ”en sådan kräver tillräckligt mycket”.

I ett gymnasium i östra Finland beskriver två gymnasister sina svensklärare i högstadiet med adjektivparet fordrande och slapphänt (”tiukka – lepsu”). Att vara krävande likställs med att läraren ”kunde undervisa så att man hade någon nytta av det”, medan den mindre krävande läraren lätt gav goda betyg, vilket resulterade i att övergången till gymnasiet då betygen sjönk blev ganska dramatisk. Två andra gymnasister berömmar en sträng och krävande tysklärare som undervisade dem i effektiva arbetsmetoder, som de har kunnat tillämpa vid inläring i andra sammanhang. I en tredje intervju avslöjar en gymnasist hur en sträng lärare får en att göra läxorna bättre och således inverkar på inläringen. Hon och hennes kompis påpekar att litet strängare lärare kanske fungerar bättre i deras fall.

Slutligen baserar sig det hårda arbetet också på en motivation som uppstår ur god stämning. En god atmosfär som byggs upp under de första obligatoriska kurserna kan bära eleverna genom hela gymnasiet. Enligt elevintervjuerna spelar läraren en stor roll för elevernas motivation att lära sig svenska. En gymnasistgrupp på tre elever beskriver svensklärarens roll på följande sätt:

- A: Svenskläraren inverkar väldigt mycket på om man vill gå till lektionerna eller inte. När jag hade svenska under senaste perioden, så tyckte jag alltid att yes jag ska ha svenska. Att det var helt enkelt så cool. ././ Så det är klart att det ökar på motivationen.
- B: Ja nå nog tycker jag också att läraren inverkar på att man på nåt sätt orkar koncentrera sig på lektionen eller om man råkar ha en sämre dag så om också läraren har en positiv inställning till att lära sig svenska så påverkar det.
- C: Jag tycker också att det känns. ./.../ Vi har studerat mera än i högstadiet när läraren har kunnat motivera mera, så läraren påverkar på riktigt.

En elev i en skola i södra Finland påpekar att läraren spelar en stor roll för motivationen till och med så att läraren kan motivera en även om man egentligen inte är intresserad av ämnet i fråga. En annan elev målar upp en bild av en drömlektion där språket känns roligt för eleverna och de har en känsla av ”att det kul att studera och man är sådär IVRIG” (vitsi tätä on kiva opiskella ja sellanen niinku INTO). Att man trivs på lektionerna uppfattas av eleverna i mångt och mycket som lärarens förtjänst.

De faktorer som lyfts fram av lärare och elever ovan som centrala drag i en stödjande arbetskultur kan sammanfattas som kvalitativa strategier, som lärarna använder och som behövs för att väcka och upprätthålla elevernas motivation. Dörnyei (2005:111) poängterar att man som lärare inte ska sträva efter att bli en supermotiverare utan det mest centrala är att utnyttja

vissa utvalda strategier. Våra informanter betonar framför allt lärarnas engagemang för eleverna, strukturerade arbetsätt som inspirerar eleverna och får dem att jobba kontinuerligt och den goda atmosfären som motiverar eleverna.

I undervisning i svenska deltar eleverna både i gemenskapen i klassen och i skolan där de själva skapar en arbetskultur men också socialiseras in i den. Wenger (1999) kallar skolor för konstellationer som bildas av klasserna. Man kan tänka sig arbetskulturen i skolan som en övergripande praxis för hur det är brukligt att orientera sig till skolgången, medan praktikerna i klasserna är de aktuella kontexterna där undervisning och språkinläring verkställs. Följande citat av lärare A1 visar vikten av atmosfären i klassen för språkinlärningsklimatet:

Man försöker skapa en trevlig atmosfär /.../ så att de trivs, att de får skratta och vi har ganska mycket språkspel och liknande. Att det motiverar åtminstone en del elever.

Atmosfären och arbetskulturen avspeglar också det som kallas för *den pedagogiska relationen* mellan läraren och eleverna (se Siljander 2002:76ff.; Huhtala 2007:49). En god relation mellan läraren och hans elever kännetecknas av ömsesidig respekt och dialogicitet. Även om verksamheten i klassrummet sker i samarbete mellan eleverna och läraren är det dock läraren som i sista hand bär ansvaret för det som sker i klassen.

Traditionerna

Under gymnasietiden blir eleverna också en del av skolans egen identitet och traditioner. Wenger (1999:215ff.) påpekar att inläring är förknippad både med en process och med en plats. Enligt honom kan en gemenskap förstärka sina medlemmars deltagaridentitet genom att låta deras historia bli en del av platsens historia och genom att låta dem bli delaktiga i gemenskapen. Av de observationer vi har gjort och de berättelser vi har lyssnat på kan man dra slutsatsen att alla skolor har en egen profil och en egen identitet som eleverna växer in i. Viktigt är som lärare M1 ovan påpekar en atmosfär där var och en får vara tillhörig utgående från sina egna premisser. Lärare A4 i ett annat gymnasium konstaterar att deltagarna i skolan, eleverna och lärarna alla vågar vara sig själva, olika.

Skolornas egen identitet är påtaglig med gemensamma drag och olikheter. Traditionerna har visat sig vara något som lyfts fram i intervjuerna och som spelar en roll för identiteten som elev i en specifik skola, men rektor Lempi-nen i Jyväskylä påpekar dock att varje årskurs i sin tur får visa att också de har motivation för att utveckla sig själva. I Joensuu lyfter rektor Lehikoinen

fram framtidsvisionerna och en verksamhetskultur i lyceianda och i Tammerfors påminner rektor Hanninen om att det är viktigt för skolan att följa upp eleverna och bära ansvar för dem för att de ska orka arbeta. Eventuellt kan man se den internationella och språkliga orienteringen i många skolor som ett drag som också kan bidra till inläringen av svenska. Detta omfattar både projekt utåt, undervisning inom IB, på främmande språk eller överhuvudtaget ett stort språkligt utbud. Varje skola är dock på sitt sätt unik och inläringen skapas i samspelet mellan individers arbete, traditioner och egna institutionella särdrag.

Svenskämnets status

Vi har utgått från att svensklärarnas möjligheter och position i skolan och deras arbetsmöjligheter är betydelsefulla för undervisningen i svenska. Samarbetet med kolleger och kontakterna utanför skolan vilka är en del av arbetsmiljön har beskrivits i kap. 4. Diskussionen om lärarnas och svenskämnets status i skolorna baserar sig på intervjuer med rektorerna och lärarna.

Rektorerna berömmar samstämmigt svensklärarna i sina skolor. De beskrivs som ”inspirerande, järnhårda proffs”. Rektorerna nämner också att svensklärarna i skolan engagerar sig och är beredda att arbeta för ämnet mer än i genomsnitt. I regioner där svenskan inte hörs i vardagen får de jobba litet mera. En rektor påpekar att undervisning i sista hand handlar om hur lärarna förhåller sig till eleverna och att eleverna är i centrum i svensklärarnas arbete. De goda resultaten i studentskrivningarna anses basera sig på lärarnas arbetsinsatser, vilket flera rektorer påpekar.

Lärarna säger i intervjuerna att de upplever att deras arbete uppskattas. Detta kan ta sig olika uttryck: i samband med diskussionen om atmosfären nämner lärarna begrepp som öppenhet och tillit. Ledningens stöd kan också ta sig formen av ett offentligt tack t.ex. i samband med studentdimissionen. En öppen ledningskultur där lärarna får sin röst hörd och där samarbetet mellan lärarna och ledningen fungerar bra är enligt Kirjavainen (2009:75) kännetecknande för effektiva skolor.

Den helhetsbild som vi har fått av de skolor vi besökt är att rektorns inställning till ämnet svenska i skolan är viktig för ämnets status. Det är möjligt att den just i fråga om svenska är mer betydelsefull än i fråga om andra ämnen, eftersom svenska kan vara ett kontroversiellt ämne som inte nödvändigtvis har en självklart neutral eller positiv status t.ex. bland alla kolleger i lärarkåren. Av de jämförelser som lärarna gör med sina erfarenheter på tidigare arbetsplatser framgår att rektorns stöd och respekt för svensklärarnas arbete är en signal vars betydelse inte kan underskattas.

Valmöjligheter och stödjande strukturer i undervisningen

Svenskundervisningen i gymnasiet erbjuder valmöjligheter i vissa skolor. Målen skiljer sig från varandra i den långa A-kursen och i den medellånga B-kursen samt i IB-programmen. Dessutom kan abiturienterna oberoende av skola välja mellan prov i A- och B-svenska i studentexamen. IB-programmen har en egen internationell slutexamen.

Andra organisatoriska mönster som beror på skolkontexten är antalet kurser som ges eller som rekommenderas. Säljö (2000:137) påpekar att skolorna är exempel på historiska kontexter ”med en lång kommunikativ tradition /.../ där det många gånger kan vara svårt att ändra mönster för hur man interagerar”. Den långa kommunikativa traditionen kan också ses i ett positivt ljus. De praktiker som upprätthålls i en skola och som eleverna förväntas dela kan fungera som en stöttande struktur på makronivå (jfr van Lier 2004:149). Ett exempel kunde vara att det hör till skolans traditioner att eleverna väljer fler än de obligatoriska kurserna i svenska.

Undervisningsprogrammen som resurs: IB och A/B

Att det finns parallella undervisningsprogram i gymnasiet inverkar både på elevernas och på lärarnas verksamhet. I tre av de skolor som vi har besökt kan eleverna välja mellan A- och B-svenska. Av observationerna och intervjuerna har det framgått, vilket är helt förståeligt, att de elever som inlett studierna i svenska i lågstadiet hunnit avancera längre. Enligt lärarna syns detta t.ex. i ordförrådet och i muntlig färdighet. Den större språkliga kompetensen gör att det i A-svenska går att använda mer krävande arbetsformer som t.ex. att eleverna håller föredrag framför klassen. Ofta är undervisningsgrupperna också litet mindre. I klassrummen kom det tydligt fram att den längre studietiden kanske framför allt visar sig i en större beredskap och säkerhet att använda svenska. Såsom lärarna också påpekade är längden på inlärningsstiden viktig för att språket ska hinna mogna.

För eleverna utgör valmöjligheten i skolan en extra resurs. I alla skolor med A- och B-svenska rör sig eleverna i båda riktningar mellan programmen. Lärare A1 påpekar att eleverna övergår till B-svenska om A-svenska visar sig vara för krävande, men det händer också varje år att elever som haft B-svenska i grundskolan startar med A-svenska och dessa är ofta väldigt motiverade. Ur lärarens synvinkel kräver parallella kurser i A- och B-svenska extra planering men också en möjlighet att testa arbetssätt som utgår från större kompetens i svenska. Att det i studentexamen finns två olika

prov erbjuder alla abiturienter en möjlighet att välja prov utgående från kompetens, vilket de också utnyttjar.

Utöver variationen mellan A- och B-svenska utgör IB-undervisningen en egen variant där det hör till metoderna i alla främmande språk att läraren endast har en språklig roll. Sådillvida liknar alltså IB-undervisningen språkbadsundervisning. I två av skolorna finns det en IB-linje. Lärarna berättar att i och med att målsättningarna inom IB-undervisning är annorlunda fokuserar man mera på muntligt smågruppsarbete än inom den nationella undervisningen. Kulturkännedomen tar också mera plats. Grupperna är ofta ganska små, vilket ger lärarna möjlighet att pröva olika metoder som inte skulle fungera på samma sätt i de stora grupperna i B-svenska. Lärare S2 berättar att t.ex. hennes grupp hade gjort ett skådespel om midsommarfirandet i Sverige på basis av en text som de hade läst:

Det enda felet som eleverna gjorde var att de tänkte ta med en midsommarbrasa och jag lyfte upp fingret så här så bytte de den ((skrattar)) mot en midsommarstång.

Att det finns fler än ett undervisningsprogram fungerar i ett makroperspektiv som en resurs för svenskundervisningen – inte minst för att den ger alla elever möjlighet att i studentexamen visa vad de kan.

Organisering av undervisningen

En faktor som inverkar på kompetensen i svenska är skolornas traditioner att stötta eleverna i mängden arbete. Det hör till att ta många kurser i svenska och att ha ett tillräckligt stort antal kurser bakom sig innan man deltar i studentskrivningarna.

Utöver de obligatoriska kurserna (B-svenska 5, A-svenska 6) har skolorna både nationella och egna fördjupade kurser i svenska. Det sammanlagda antalet varierar mellan nio och tolv. När vi ställer lärarna frågan om varför de tror att deras elever har så bra kunskaper i svenska, påpekar lärare K att hon hade berättat för sina elever att hon väldigt gärna skulle säga att det är för att lärarna eller eleverna är så bra: ”Men sanningen är ju den att dom läser så mycket svenska.” Hon uppskattar att hälften av eleverna tar åtminstone nio kurser. En av rektorerna påpekar att i hans skola brukar inte eleverna skriva studentexamen genast efter de obligatoriska kurserna: ”Detta är väldigt sällsynt. Oberoende av vilket ämne de skriver så brukar eleverna ta utöver de obligatoriska kurserna de nationella fördjupade kurserna och också väldigt många av skolans egna kurser.”

De rekommendationer som hör ihop med studentskrivningarna tillhör också skolornas stöttande traditioner. Lärare K påpekar att det inte finns någon som skriver svenska efter fem kurser. En medveten organisering av

schemat, vilket leder till större satsningar på svenska, möter oss i flera skolor. I en skola påpekar rektorn att kurserna sex och sju, som av lärarna anses vara viktiga, kommer först under tredje året: ”De hinner inte ta dem tidigare och därför vill vi att de skriver studenten på våren.” Detta leder också till att eleverna i skolan normalt skriver svenska i studentskrivningarna först på tredje årets vår. Rektorn i en annan skola poängterar att också hos dem är tyngdpunkten i studentskrivningarna det tredje studieårets vår beträffande svenska. Medan tvåtredjedelar skriver engelska på hösten, tas provet i svenska vanligtvis först på våren, vilket gör att studietiden för svenska blir längre. I en tredje skola påpekar rektorn att skolan är beredd att organisera undervisningen i svenska så att eleverna hinner få de fördjupade kurserna före studentskrivningarna.

Organisering av arbetet och rekommendationer som får eleverna att satsa på svenska utgör en del av arbetskulturen och påverkar också i sista hand de färdigheter som eleverna tar med sig efter utexaminering.

7. Sammanfattande diskussion

Syftet med den aktuella undersökningen har varit att belysa vad som kännetecknar svenskundervisningen i sådana finska gymnasier där eleverna når goda resultat i svenska. Skolorna har valts ut på basis av resultaten i studentskrivningarna. Vi har intervjuat lärare, elever och rektorer i sju skolor samt observerat undervisningen. Det har framstått som viktigt att få fram lärarnas och elevernas synpunkter. Vi har också velat förstå hur de olika kontexterna stöder svenskundervisningen som sker i ett visst socialt och språkligt rum.

Språkinläringen sker i den sociala interaktionen med språkets hjälp, i undervisningen i klassrummet och i skolan som helhet. I den här helheten spelar lärarens insats en stor roll. De viktigaste resultaten som berör lärarnas arbete kan sammanfattas på följande sätt. De flesta lärare i den här undersökningen har en längre yrkeskarriär bakom sig. De har förvärvat djupa kunskaper då det gäller svenska språket och en förmåga att leda elever i deras studier. De har också utvecklat sin egen person till en resurs i kontakten med eleverna.

Lärarna tycker om sitt arbete och deras entusiasm för ämnet smittar också av sig på eleverna. Det är uppenbart att de bidrar till att skapa en dynamik som inverkar på kohesionen i gruppen och elevernas studiemotivation. En sådan motivation i gruppen bär och drar med sig eleverna, också de svagare. Eleverna har alltså tillgång till lärare som har gedigna språkkunskaper, lång pedagogisk erfarenhet och en mogen yrkespersonlighet.

Lärarna har höga målsättningar för sina elever. Den betydelsepotential som erbjuds eleverna inbegriper bl.a. de olika arbetssätten med vilka lärarna bearbetar undervisningsstoffet i grammatik och ordförråd så att det blir lättare tillgängligt och intressant för eleverna (jfr van Lier 2004, 90ff.). De satsar i många fall på kommunikativa övningar som får eleverna att aktivt använda svenska. De är vakna och föränderliga i förhållande till omvärlden och tar in aktuellt material och nya metoder i undervisningen och erbjuder eleverna möjlighet att bekanta sig med svenska i livet utanför skolan, i medier och kulturevenemang.

En avspänd atmosfär under lektionerna och vänliga och förtroendefulla relationer till de enskilda eleverna upplevs som viktigt. Samtidigt utgår lärarna från att eleverna ska satsa på kontinuerligt arbete. Detta är något som i och för sig också tycks vara typiskt för gymnasiernas arbetskultur överlag. För språkinläring är ett långsiktigt arbete synnerligen viktigt. Gymnasierna stöder det genom att eleverna erbjuds att ta många kurser före studentskrivningarna.

När det gäller gymnasisterna kan vi säga att de allra flesta av dem som medverkade i vår undersökning har en god motivation för studier i svenska. Läraren spelar en viktig roll för gymnasisternas motivation, men också det att gymnasisterna har en klar uppfattning om varför de läser svenska. De ser språkkunskaper som en investering för framtiden och de visar en öppenhet och nyfikenhet på språk och andra kulturer. Naturligtvis finns det också kritiska röster bland eleverna, men de är få. Man bör dock hålla i minnet att vi besökt skolor med toppresultat i svenska, och att dessa elever på så sätt är i en särställning. Den goda motivationen syns i den möda gymnasisterna lägger ned på att lära sig svenska. De är beredda att läsa många kurser i svenska och den andel som tänker skriva svenska i studentexamen är klart högre än landets genomsnitt. Gymnasisterna har ganska få chanser att använda svenska i kommunikation med svenskspråkiga, men de har hittat på många sätt att få använda sina språkkunskaper utanför klassrummet: de talar svenska på skoj med finskspråkiga kompisar, de skriver sms på svenska, de väljer svensk textning till filmer och så vidare.

Gymnasisterna har många tankar om hur svenskundervisningen kunde förbättras. De önskar att muntlighet skulle få en större betydelse i klassrummet, och de vill uttryckligen lära sig praktisk svenska. De tycker också att de lär sig svenska bäst genom muntliga övningar, och då gärna genom parövningar. Att våga tala svenska är ett problem för flera, och gymnasisterna berättar om hur hög tröskeln ibland kan vara fastän viljan finns. De som har använt svenska till exempel under resor i Sverige har upplevt det som belönande att de klarat av det. Många tycker att läroboken spelar en för stor roll i undervisningen och gymnasisterna föreslår att mera autentiskt material skulle tas med i undervisningen. Hörförståelse lyfts fram som ett svårt delområde av den språkliga kompetensen och den kunde övas genom att lyssna till musik, se på filmer och lyssna på nyhetssändningar.

Språkbruket i klassen lyfts fram som en viktig faktor. Gymnasisterna uppskattar lärare som talar mest svenska och de önskar att alla svensklärare skulle göra det. De tycker också att man gott kan kräva att eleverna också skall svara på svenska under lektionerna. De säger att lärare i t.ex. engelska konsekvent talar målspråket och de önskar att samma praxis skulle gälla för svenska. Lärarens goda svenska inspirerar eleverna till att själva lära sig språket bättre.

I mångt och mycket är ämnet svenska inte olikt andra ämnen. Det är viktigt att deltagarna, eleverna och lärarna, mår bra i sina klasser och i sin skola. Lika centralt är det att arbeta kontinuerligt och ta så många kurser som möjligt. För eleverna är det ofta läraren som tänds inspirationens gnista och upprätthåller motivationen genom gymnasiet. Lärarna ser ut att vara trygga i sin arbetsmiljö, har ett gott förhållande till kolleger och rekto-

rer och samarbetar med kollegerna. Aktiviteten på olika områden i gymnasierna är påtaglig och man förstår att det måste vara inspirerande att över huvud taget arbeta i sådana gymnasier, inte bara för eleverna utan också för lärarna. Eleverna har således kontakt med lärare som trivs och som har kolleger med liknande värderingar. Alla drar åt samma håll, vilket ger tyngd åt den eniga andan i skolsamfundet.

Man kan dock kanske se att det negativa samhällsklimatet gör att en god inlärningsmiljö är viktigare för svenska än för andra ämnen. Ledningens stöd för svenskan och svensklärarna behövs för att allt det som ovan har beskrivits ska kunna förverkligas. I Wengers (1999:4–5) termer spelar alltså gemenskapen en central roll för att svensklärarna och eleverna ska kunna fungera så att gymnasisterna vid utgången av skolan har lyckats skapa sig en identitet som talare av svenska.

Hur kan vi då besvara den forskningsfråga som följt oss under projektets gång, nämligen vad som ligger bakom de goda resultaten i svenska i de utvalda skolorna. Svaret kan sammanfattas i kunniga och engagerade lärare, motiverade gymnasister med en klar målsättning, som vet varför de studerar svenska, och en skolmiljö som stöder både elever och lärare i deras arbete.

8. Förslag

Besöken i skolorna och samtalen med lärarna och eleverna har lärt oss i projektet mycket om svenskundervisningen. Erfarenheterna från de goda skolorna har gett oss en klar bild av vad man borde ta fasta på i svenskundervisningen. Önskelistan som vi vill erbjuda läsarna och beslutsfattarna i utbildningsbranschen består av fem punkter: *tid, kultur, tala svenska, ställ krav* och *autentiskt material*.

Tiden. Det är uppenbart att tiden är viktig för språkinläring: på lektioner i A-svenska går det att konstatera att eleverna har kommit längre, inte bara i sina kunskaper i svenska, utan också i en säkerhet i sin egen kompetens, vilket leder till att också lärare litar på att eleverna kan och att de därför vågar pröva på arbetsmetoder som utgår från en högre kompetens. Att tidigarelägga startpunkten för all undervisning i svenska kunde på ett positivt sätt inverka på kunskaperna i svenska. Detta kräver dock resurser och en pedagogik som är anpassad till yngre elever.

Kulturen. Gymnasisterna uppskattar svensk kultur, men samtidigt har de en oklar bild av vad som egentligen är svensk kultur. Eleverna lyfter fram det tvåspråkiga Finland men samtidigt är den finlandssvenska kulturen främmande för dem. Också bilden av det svenska i Sverige är ganska schablonartad. Det kan vara svårt att lyfta fram skillnader mellan närliggande kulturer som den svenska och den finska, men det vore bra om kulturen fick mera plats i undervisningen.

Att tala svenska. I skolorna som vi har besökt har vi mött mycket personlig satsning i undervisningen som tar sig uttryck i metodisk rikedom och skapande glädje. Det är fråga om skolor där lärarna talar mycket svenska, vilket är av stor betydelse för elevernas kompetens: lärarna fungerar som språkliga modeller. Att örat vänjer sig vid svenska är t.ex. viktigt för hörförståelse som ofta är ett svårt delmoment i studentskrivningarna. Möjligheten att själv få tala svenska är ytterst betydelsefull för elevernas motivation.

Ställa krav. Av undersökningsmaterialet framgår att ribban i de här skolorna har ställts högt vad gäller svenska. Lärarna ställer krav på elevernas färdigheter, vilket de uppskattar. Genom att ställa krav ger man språket en högre status. Om svenska språket inte särbehandlas utan ribban ställs högre, höjs också svenskans status.

Autentiskt material: I de skolor som vi har besökt används en hel del autentiskt material. Autentiskt material såsom olika texter ur olika medier ger glädje i språkinläringen och förhöjer elevernas motivation.

Avslutningsvis vill vi ställa frågan om innehållsstoffet i svenska borde ses över. Timantalet i svenska har reducerats under årens lopp men det stoff

som ska undervisas i gymnasiet har inte minskat utan snarare ökat. Svensk-lärarna tvingas balansera mellan flera olika krav: i studentexamen testas exakta kunskaper i grammatik, skriftlig färdighet, läsförståelse och hörförståelse, medan man i målen i läroplanen framhäver kommunikativ kompetens i tal och skrift. Utöver dessa mål ställer lärarna själva ett tredje krav på sin undervisning då de vill undervisa på ett sätt som motiverar gymnasisterna. Motivationen väcks bl.a. genom det som nämnts ovan såsom bruket av autentiskt material med koppling till svensk kultur, interaktion på svenska men också genom lärarnas eget engagemang och kombination av trivsel och kontinuerligt arbete.

Inom projektet *På väg mot kommunikativ kompetens* där man undersöker grundskolelevernas kunskaper i svenska ifrågasätter Marketta Sundman (2010) omfattningen av det grammatiska stoff som ska läras ut till eleverna. Vår gemensamma ståndpunkt är att man borde undersöka och definiera vad som ska läras ut både ifråga om ordförråd och grammatik för att minska på brådskan i lärarnas och elevernas vardag. Det vore bra att få reda på och beakta vilka grammatiska strukturer som är kommunikativt nödvändiga för elever i grundskolan och gymnasiet. Dessutom borde man också beakta vad elever på olika stadier kan lära sig. Man kunde också koncentrera sig på det mest centrala ordförrådet i standardspråket och på sådana ord och uttryck som är gångbara i olika kontexter, oberoende av stilnivå. Mer utrymme borde ges för att träna motiverande, vardaglig språkfärdighet i tal och skrift.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas. 2009. *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahtisaari, Martti. 2009. Ruotsin kielen opiskelu palkitaan myöhemmin elämässä. Vierraskynä. *Helsingin Sanomat* 28.9.2009.
- Bates, Elizabeth & Goodman, Judith C. 1999. On the Emergence of Grammar From the Lexicon. I: MacWhinney, Brian (ed.) *The Emergence of Language*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 29–79.
- Degerman, Heli-Kaarina & Pelkonen, Elina. 2007. Aina vaan parempi. De första direktvalda 2002 i nordiska språk och deras erfarenheter av ämneslärarprogrammet. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.) *Att växa till lärare – svensklärarytbildning i utveckling*. Nordica Helsingiensia 8. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. S. 11–32.
- Drew, Paul & Heritage, John. 2001. Analyzing talk at work: an introduction. I: Drew, Paul & Heritage, John (ed.) *Talk at work*. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3–65.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán & Murphey, Tim. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estola, Eila & Syrjälä, Leena. 2002. Kutsumus. I: Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, leena (red.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kertomuksia opettajuudesta. Helsingfors: Kansanvalistusseura. S. 85–98.
- Green-Vänttinen, Maria. 2001. *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Studier i nordisk filologi 79. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Harjanne, Pirjo & Tella, Seppo. 2007. Strong Signals in Foreign Language Education, With a View To Future Visions. I: Seppo Tella (red.), *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Proceedings of the VIKIPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007. University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education: Research Report 290. S. 55–84.
- Havu-Nuutinen, Sari & Järvinen, Helena. 1997. Ympäristö-, ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. I: Julkunen, Marja-Leena (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsingfors: WSOY. S. 135–156.
- Hellerman, John & Cole, Elizabeth. 2008. Practice for Social Interaction in the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction. I: *Applied Linguistics* 30/2: 186–215.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn. 1997. *Forskningsmetodik*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Hopper, Paul. 1998. Emergent grammar. I: Tomasello, M. (ed.) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 155–175.
- Huhtala, Anne. 2007. Direktvalda lärarstudenters tankar om läraryrket I: Lehti-Eklund, Hanna (red.) *Att växa till lärare – svensklärarytbildning i utveckling*. Nordica

- Helsingiensia 8. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. S. 33–52.
- Huhtala, Anne. 2008. *Det pedagogiska självet: en narrative studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Akademisk avhandling. Nordica Helsingiensia 12. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.
- Häkkinen, Kaisa. 2006. *Mistä sanat tulevat. Suomalaista etymologiaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Häkkinen, Kaisa. 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsingfors: WSOY.
- Jaatinen, Riitta. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. I: Viljo Kohonen, Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen, Jorma Lehtovaara (red.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow etc.: Pearson Education. S. 106–140.
- Janik, Daniel S. 2007. What Every Language Teacher should Know About the Brain. I: Seppo Tella (Red.), *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Proceedings of the VIKIPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007. University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education: Research Report 290. S. 1–27.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle. 2009. *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena. 2009. *Redo för läraryrket!* Lund: Studentlitteratur.
- Kirjavainen, Tanja. 2009. Understanding efficiency differences of schools: Practitioners' Views on Students, Staff Relations, School Management and Curriculum. I: Kirjavainen, Tarja, *Essays on the Efficiency of Schools and Student Achievement*. Helsingfors: Statens ekonomiska forskningscentral. Tillgänglig genom <http://hsepubl.lib.hse.fi/FI/diss/?cmd=show&dissid=384>
- Kohonen, Viljo. 2001. Towards experiential foreign language education. I: Viljo Kohonen, Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen, Jorma Lehtovaara (red.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow etc.: Pearson Education. S. 8–60.
- Koivisto, Mauno. 2009. Svenskan är viktig för oss. *Hufvudstadsbladet* 8.6.2009.
- Korhonen, Johanna. 2009. Kökköruotsia leppoisasti. Kolumn i *Helsingin Sanomat* 4.11.2009.
- Korkman, Christina, Lehti-Eklund, Hanna, Salminen, Kerstin och Renvall, Charlotta. 2007. *Fokus på svensklärarna i Finland*. Finns tillgänglig på adressen www.hanken.fi/public/media/285/fokus_pa_svensklararna.doc
- Laurén, Christer. 1999. *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa universitet.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehti-Eklund, Hanna & Green-Vänttinen, Maria. 2009. Kodväxling i gruppsamtal på svenska som andraspråk. I: *Nordand* 2: 5–33.
- Lindberg, Inger. 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 461–499.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel. 2009. *Att skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lukion opetusuunnitelman perusteet* 2003. Nuorille tarkoitettu lukiokoulutuksen opetusuunnitelman perusteet. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Murphey, Tim. 2008. The collaborative wisdom of student voice. I: *Divergens and Convergence, Education with Integrity*. Proceedings of the 7th Annual JALT Pan-SIG Conference. Tillgänglig genom <http://jalt.org/pansig/2008/HTML/Murphey.htm>
- Murphey, Tim, Chen, Jin & Chen, LLi-Chi. 2005. Learners' constructions of identities and imagined communities. I: Benson, Phil & Nunan, David (eds.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 83–100.
- Mäenpää, Heli. 2010. Svensklärarnas användning av svenska och finska i klassrummet. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordiska språk. Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.
- Niemistö, Raimo. 2007. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingfors: Palmenia.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhöse, Eva. 2003. *Läraryidentitet och lärararbete Fem livsberättelser*. Karlstad University Studies 32. Institutionen för utbildningsvetenskap. Avdelningen för pedagogik. Karlstad: Karlstads universitet.
- Ringbom, Håkan. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saari, Mirja. 1995. "Jo, nu kunde vi festa nog." Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. *Folkmålsstudier* 36: 75–108.
- Sahlström, Fritjof. 1999. *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-construction in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala studies in education 85. Uppsala: Uppsala university.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Siljander, Pauli. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsingfors: Otava.
- Sulkunen, Sari. 2007. *Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment. Focusing on Pisa 2000*. Jyväskylä Studies in Humanities 76. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Swain, Merrill & Johnson, Robert K. 1997. Immersion education: A category within bilingual education. I: Johnson, Robert K. & Swain, Merrill (ed.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–16.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger. 2007. *Lärande & kulturella redskap Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Tainio, Liisa. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. I: Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (red.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA Yearbook*. S. 179–192.
- Tarone, Elaine & Swain, Merrill. 1995. A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. I: *The Modern Language Journal* 79: 166–178.
- Trost, Jan. 1997. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuokko, Eeva. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Tillgänglig genom www.oph.fi/julkaisut/2009.
- van Lier, Leo. 1988. *The Classroom and the Language Learner Ethnography and second-language research*. London and New York: Longman.

- van Lier, Leo. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, Leo. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. I: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1: 46–65.
- Wenger, Etienne. 1999. *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuorio-Lehti, Minna. 2006. *Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Åbo: Åbo universitet.
- Üstünel, Eda & Seedhouse, Paul. 2005. Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics* 15, 3: 302–325.

Internetkällor

- www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2002/20020955
- Falout, Joseph, Murphey, Tim, Elwood, James & Hood, Michael. 2007. Learner voices: Reflections on secondary education. Tillgänglig genom <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E136.pdf>
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. 2009. Tillgänglig genom: <http://www.skolverket.se/publikationer>.
- Murphey, Tim. 2008. The collaborative wisdom of student voice. I: *Divergens and Convergence, Education with Integrity*. Proceedings of the 7th annual JALT Pan-SIG Conference. Tillgänglig genom <http://jalt.org.pansig./2008/HTML/Murphey.htm>

Övriga källor

- Sundman, Marketta. 2010. E-post 4.6.2010.

Bilaga 1. Frågor till lärarna

Bakgrund

1. Vad gjorde att du blev svensklärare?
2. Din utbildning: var? huvudämne och biämne
3. Hur länge har du undervisat, vilka nivåer, vilka skolor?
4. Vad annat undervisar du i?
5. Hur länge varit i denna skola?

Didaktik

Språkkunskaper

6. Vilka ambitioner har du för dina elever, vad skall de kunna när de lämnar gymnasiet?
7. Finns det något speciellt som du vill att alla skall lära sig?
8. Vad är viktigast i undervisningen?
9. Hur viktar du som lärare de olika språkfärdigheterna (tala, läsa, skriva, lyssna)?
10. Hurudana undervisningsmetoder har du märkt att ger bra resultat?

Fördelningen mellan språk

11. Vilket språk använder du huvudsakligen i undervisningen?
12. Finns det några saker som du helst tar upp på finska? Varför?

Material, arbete

13. Vilken roll spelar läromedlen i undervisningen?
14. Vilken typ av extramaterial tar du med i undervisningen?
15. Vilken tillgång till tekniska hjälpmedel finns i klassen?
16. Svenska kontakter utanför skolan? Gästskolor? Teater? Studiebesök?
17. Vad intresserar eleverna mest i undervisningen?
18. Vilken är elevernas inställning till arbete – tycker du att de lägger ned mycket arbete på att lära sig svenska?
19. Hemarbete – hur mycket tid uppskattar du att eleverna lägger ned på läxor?
20. Hur uppmuntrar du de svagare eleverna?
21. På vilket sätt ger du feedback till eleverna?

Muntliga kunskaper

22. Vilken variant av svenskan (finlandssvenska – rikssvenska) använder du?
23. Vilken variant vill eleverna lära sig?
24. Hur bra är eleverna på att tala svenska?
25. Vill de uttrycka sig muntligt på svenska?
26. På vilket sätt övas muntlig färdighet?
27. Vilka arbetssätt inspirerar eleverna?
28. Vad anser du om den nya muntliga kursen i svenska?
29. I vilken grad påverkar muntliga kunskaper kursvitsorden?

Studentexamen

30. Hur påverkar studentexamen undervisningen i gymnasiet?
31. Hur påverkar nya provtyper undervisningen?

32. Hur inverkar avsaknaden av ett muntligt prov i studentexamen på undervisningen?

Attityder och värderingar

33. Hur motiverar du eleverna?

34. Är eleverna motiverade att lära sig svenska?

35. Vilken inställning tycker du att eleverna har till svenska språket?

36. Är det skillnad på attityder till svenska och andra språk?

37. Vilken inställning tycker du att man i staden har till svenskan?

Reflektioner kring svenska och undervisningen

38. Vilket är ditt eget förhållande till svenskan?

39. Hur skulle du beskriva dig som lärare?

40. Hur skulle du beskriva din undervisning?

41. Vad tror du att ligger bakom din skolas goda resultat i studentexamen?

42. Vad tycker du att har ändrats i svenskundervisningen under de senaste åren?

43. Hur har du själv ändrat din undervisning under din lärarbana?

44. Varifrån hämtar du inspiration till förnyelse?

Skolan som helhet

45. Hurudan inlärningsmiljö är er skola?

46. Vilka styrkor har er skola?

47. Problem?

48. Samarbete med kolleger

49. Stöd från rektor och ledning?

50. Möjlighet att delta i fortbildning

51. Kontakter med svenskläraryrket?

Svenskans framtid

52. Hur ser du på svenskans framtid som det andra inhemska språket?

Bilaga 2. Frågor till eleverna

Bakgrund

1. Var och när har du börjat läsa svenska?
2. Hade du hört svenska innan du började läsa det i skolan?
3. Hade du kontakter till Sverige eller svenskspråkiga innan du började läsa svenska i skolan?
4. (Läsare av A-svenska: Varför började du läsa svenska redan på lågstadiet?)

Inställning och motivation

Jag och svenskundervisningen/skolan

5. Vad tänker du om svenskan jämfört med andra läroämnen/andra språk?
6. Är svenskan lättare eller svårare än andra ämnen/språk?
7. Vad tycker du om svenskundervisningen i gymnasiet jämfört med högstadiet? Vad är olikt? Är det bra eller dåligt?
8. Tycker du att läraren påverkar din motivation att läsa svenska?
9. Om det finns flera svensklärare i din skola, väljer du kurser enligt en viss lärare?
10. Hur många kurser i svenska ska du ta?
11. Tänker du skriva svenska i studentexamen?

Jag och svenskan

12. Vad tänker du på då du hör ordet Sverige/svenska?
13. Vad är det för nytta med att studera svenska i skolan?
14. Vad tror du att du kommer att ha nytta av att läsa svenska?
15. Var kan du tänka dig att använda svenska utanför skolan/efter gymnasiet?
16. Vad tänker du om begreppet *pakkoruotsi* (tvångssvenska)?

Användning

17. Hur ofta/regelbundet använder du svenska utanför lektionerna? Vad gör du då? Lyssnar du på svensk musik, tittar på svenska filmer, läser svenska böcker, på svenska eller på finska?
18. Känner du till svenskspråkiga medier i Finland, t.ex. Hbl, Radio X3M/Vega, FST5? Eller medier i Sverige? På internet?
19. Kommer du någonsin i kontakt med svenskspråkiga? Har du talat svenska utanför lektionerna?

Undervisning

20. Vad använder ni för material på lektionerna? Vad annat än läroböckerna? Har ni gjort övningar på nätet/använt nätet i undervisningen?
21. Tycker du att de materialen ni använder är intressanta? Borde man ha mera/mindre av någonting?
22. Vilka arbetsformer använder ni, t.ex. muntliga/skriftliga övningar? Vad tycker du mest om?
23. Vad upplever du som det bästa sättet att lära sig språk? Att tala, skriva, lyssna...
24. Har ni samarbete med svenskspråkiga? T.ex. vänskolor, svenska gäster, annan verksamhet... I vilken form och hur ofta i så fall?
25. Vilket språk använder läraren på lektionerna? Finska eller svenska, och i vilka situationer? Finns det skillnader mellan lärare?

26. Vilka varianter av svenska hör ni mest på lektionerna, rikssvenska/finlandssvenska? Hur talar läraren?
27. Gör det någon skillnad om det är finlandssvenska eller rikssvenska?

Hur tänker du upprätthålla dina kunskaper i svenska i framtiden efter gymnasiet?

Bilaga 3. Elevernas bakgrundsuppgifter

Namn _____ flicka _____ pojke _____

betyg i svenska _____

andra främmande språk _____

Föräldrarnas utbildning; mamma _____

pappa _____

Föräldrarnas jobb; mamma _____

pappa _____

Hur ofta använder du svenska i ditt dagliga liv?

ofta _____ sällan _____ aldrig _____

Självvärdering: hurdana färdigheter har du i svenska?

svaga _____ medelmåttiga _____ goda _____ utmärkta _____

NORDICA HELSINGIENSIA

- NH 1/KKN 1 Hadle Oftedal Andersen: Ikkje for ingenting. Jon Fosses dramatik (2004)
- NH 2 Mona Forsskåhl: Mitt emellan eller strax utanför. Språkkontakt i finlandssvensk slang (2005)
- NH 3/KKN 2 Hadle Oftedal Andersen: Kroppsmodernisme (2005)
- NH 4/TS 1 Jan-Ola Östman (red.): FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk (2005)
- NH 5/KKN 3 Hadle Oftedal Andersen & Idar Stegane (red.): Modernisme i nordisk lyrikk 1 (2005)
- NH 6/TS 2 Karin Hoyer, Monica Londen & Jan-Ola Östman (red.): Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv (2006)
- NH 7 Helga Hilmisdóttir: A sequential analysis of *nú* and *núna* in Icelandic conversation (2007)
- NH 8 Hanna Lehti-Eklund (red.): Att växa till lärare – svenskläroverutbildning i utveckling (2007)
- NH 9 Nina Martola: Konstruktioner och valens: verbfraser med *åt* i ett jämförande perspektiv (2007)
- NH 10/SI 1 Jan Lindström (red.): Språk och interaktion 1 (2008)
- NH 11 Jan Lindström, Pirjo Kukkonen, Camilla Lindholm & Åsa Mickwitz (red.): Svenskan i Finland 10 (2008)
- NH 12 Anne Huhtala. Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svenskläroverstudenters berättelser (2008)
- NH 13/KKN 4 Hadle Oftedal Andersen, Peter Stein Larsen & Louise Mønster (red.) Stedet. Modernisme i nordisk lyrikk 2 (2008)
- NH 14/DF 1 Helena Palmén, Caroline Sandström & Jan-Ola Östman (red.): Dialekt i östra Nyland. Fältarbete i Liljendal med omnejd (2008)
- NH 15 Camilla Kovero & Monica Londen: Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen (2009)
- NH 16 Lieselott Nordman: Lagöversättning som process och produkt. Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland (2009)
- NH 17 Anita Schybergson: Kognitiva system i namngivningen av finländska handelsfartyg 1838–1938 (2009)

NH 18/KKN 5

NH 19/SI 2

NH 20/DF 2

NH 21

Hadle Oftedal Andersen, Per-Erik Ljung & Eva-Britta Ståhl (red.) Nordisk lyriktrafikk (2009)

Camilla Lindholm & Jan Lindström (red.):

Språk och interaktion 2 (2010)

Caroline Sandström: Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör (2010)

Åsa Mickwitz: Anpassning i språkkontakt.

Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan (2010)