

Från tempusböjning till trafikövervakning

en fallstudie om svenskundervisning vid Polisyreshögskolan

Miina Pasanen
Tammerfors universitet
Fakulteten för språk,
översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
April 2015

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

PASANEN, MIINA: Från tempusböjning till trafikövervakning. En fallstudie om svenskundervisning vid Polisyreshögskolan.

Pro gradu-tutkielma 55 sivua + liitteet (2 kpl)
Huhtikuu 2015

Tutkimuksessa tarkastellaan ruotsinopiskelua ja –opetusta Poliisiammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa informantteina toimivat 24 opiskelijan opetusryhmä sekä kaksi opettajaa. Tavoitteena on selvittää, kuinka opetuksessa noudatetaan erityisalojen kieltenopetuksen (EAKO, englanniksi LSP) periaatteita ja sovelletaan sen teoriaa, sekä miten kyseinen teoria toimii poliisien ruotsinopetuksessa.

Tutkimuksen taustalla on erityisalojen kieltenopetuksen teoria sekä tarveanalyysi, joiden soveltamiseen poliisien ruotsinopetuksessa tutkimuksessa perehdytään. Erityisalojen kieltenopetuksessa avainasemassa ovat autenttiset opetusmateriaalit, kielen opiskeleminen työhön liittyvissä tilanteissa sekä opettajan tietämys opiskeltavasta alasta. Yleisestä kieltenopetuksesta erityisalojen kieltenopetuksen erottavat kolme pääasiaa: sen on vastattava opiskelijan tarpeisiin, sen on liityttävä sisällöltään opiskeltavaan alaan ja semantiikka, syntaksi sekä sanasto keskittyvät juuri opiskeltavan alan tarpeisiin (Strevens 1988). Tyypillistä erityisalojen kieltenopetukselle on myös se, ettei siihen yleensä ole valmiita oppikirjoja vaan opettaja on vastuussa opetusmateriaalien tuottamisesta. Hyvin toteutettu erityisalojen kieltenopetus tukee opiskelijan motivaatiota oppia kieltä ja selkeyttää, mihin opiskelija kieltä työssään tarvitsee. Tutkimusaineistona on opiskelijoilla teetetty kyselytutkimus sekä opettajien teemahaastattelut. Tutkimus on pääosin kvalitatiivinen, mutta kyselytutkimuksen tulokset esitellään myös kvantitatiivisesti.

Tutkimuksen tuloksista selviää, että ruotsinopetus Poliisiammattikorkeakoulussa vastaa hyvin erityisalojen kieltenopetuksen periaatteita. Opiskelijat menestyvät erilaisista lähtökohdista huolimatta hyvin, ja ovat motivoituneita opiskelemaan ruotsia sekä ymmärtävät ruotsin kielen merkityksen poliisin työssä. Tutkimus antaa osviittaa siitä, miten jokainen kieltenopettaja voisi paremmin motivoida opiskelijoitaan ruotsin kielen opiskeluun. Erityisalojen kieltenopetuksen periaatteita ja käytäntöjä voi jossain määrin hyödyntää myös yleisessä kieltenopetuksessa.

Avainsanat: Erityisalojen kieltenopetus, poliisiammattikorkeakoulu, tarveanalyysi

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	3
1.2 Tjänstemanssvenska och CEFR.....	4
1.3 Tidigare forskning	6
2 Yrkesinriktad språkundervisning.....	10
2.1 Språkundervisning vid yrkeshögskolor	10
2.2 Språk för speciella ändamål.....	13
2.2.1 Definition.....	14
2.2.2 Uppkomst.....	15
2.2.3 Behovsanalys	16
2.2.4 Motivation	18
3 Polisyrkeshögskolan	19
3.1 Läroplan.....	20
3.2 Kurslitteratur.....	21
4 Metod och material.....	23
4.1 Metod.....	23
4.2 Material.....	24
4.2.1 Enkät.....	24
4.2.2 Temaintervju.....	26
5 Analys.....	30
5.1 Studerandena	30

5.1.1	Bakgrundsinformation.....	30
5.1.2	Lektioner.....	33
5.1.3	Lärare.....	40
5.1.4	Uppfattningar om egna kunskaper.....	41
5.1.5	Relevans av svenska språket i polisyrket	43
5.1.6	Öppna frågor.....	45
5.2	Lärare.....	47
5.2.1	Arbetsätt.....	47
5.2.2	Feedback från studerandena	49
5.2.3	Studerandenas framgång i svenska.....	50
5.2.4	Påverkan av undervisningssätt.....	51
6	Slutsatser.....	53
	Litteratur	56
	Bilaga 1.....	60
	Bilaga 2.....	64

1 Inledning

Frågan om yrkeshögskolestuderandenas kunskaper i svenska språket har under de senaste åren varit aktuell i nyheter. I en intervju av Yle från våren 2012 uttrycker språkkordinator Tuija Kiviaho från Satakunta yrkeshögskolan sin oro om de nya studerandenas låga kunskapsnivå i svenska språket. Hon anser att en orsak till detta problem är det att svenska språket inte längre är ett obligatoriskt ämne i studentskrivningar. Enligt nyheten kommer likadana meddelanden även från andra yrkeshögskolor. (Yle Satakunta 2012)

Jag själv blev intresserad av problemet med svenskinläring och -undervisning vid högskolor när jag avlade en del av min lärarpraktik vid Polisyrkeshögskolan (POLAMK) på 2010-talet. Svensklärarna vid POLAMK var av samma åsikt som Kiviaho angående den ovannämnda nyheten; utgångsnivån i svenska språket har sjunkit under de sista åren. De höll med Kiviaho också om studentskrivningarnas påverkan. Jag blev intresserad av att klargöra hurdan situationen är vid POLAMK.

Yrkeshögskolestuderandenas svenskkunskaper har minskat de senaste åren ganska kraftigt. En orsak till detta är att studerandena inte anser det vara nyttigt att lära sig svenska. Det är inte heller ett obligatoriskt ämne i studentskrivningarna numera. (Yle Satakunta 2012) Lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (6.6.2003/424), d.v.s. den så kallade tjänstemanssvenskan har ändå inte ändrats sedan 2003. I denna forskning granskar jag situationen på fältet. Jag tar reda på vad lärare och studerande själva tänker om studerandenas svenskkunskaper och svenskundervisningen vid en läroanstalt. Därmed kommer jag åt viktig information om vad som är bra och fungerande i undervisningen och om det finns något som kunde förbättras. Denna information kan sedan senare tillämpas också i undervisning av andra språk eller vid andra läroanstalter. Här måste jag nämna att det även finns en svenskspråkig linje vid Polisyrkeshögskolan för dem som har svenska som modersmål, men denna forskning handlar bara studerande med finska som modersmål.

Jag vill undersöka svenskundervisning uttryckligen vid Polisyrkeshögskolan eftersom dess studerande enligt lagen om polisyrkeshögskolan (30.12.2013/1164) måste ha varit i arbetslivet minst ett år innan de kommer in i utbildningen och därför inte har studerat svenska nyligen. En annan anmärkningsvärd sak är att i motsats till andra högskolor får man inga extrapoäng om man har tagit studenten. I inträdeskrav nämns bara att sökanden bör ha ”gymnasiets lärokurs eller studentexamen eller minst treårig yrkesinriktad grundexamen eller motsvarande utbildning” (Polis 2014). Detta kan möjliggöra det att det finns flera studerande vid POLAMK som har yrkesexamen än studerande med studentexamen. När dessa två aspekter (arbetserfarenhet och yrkesexamen) kombineras kan resultatet vara att någon studerande inte kan svenska nästan alls, eftersom yrkesskolelever har mindre svenskundervisning än gymnasieelever. När denna person som har gått i yrkesskolan och därefter skaffat den arbetserfarenhet som krävs för att söka till POLAMK kan det hända att det är många år sedan denna person har studerat svenska.

Vid andra yrkeshögskolor där de flesta studerandena (70 %) kommer direkt från gymnasiet (Opetushallitus 2011) är utgångspunkten för svenskinlärning helt annorlunda. Detta gör att det är särskilt viktigt för svensklärare vid POLAMK att hitta motiverande och yrkesinriktade arbetssätt för svenskundervisning. Man kan också anta att det är svårare för studerandena vid POLAMK att komma igenom språkexamen än för andra yrkeshögskolestuderandena. Det kan också vara så att det finns studerandena med väldigt olika svenskkunskaper i samma undervisningsgrupp. Allt detta gör det utmanande för läraren att hitta arbetssätt och övningar som passar alla studerande i gruppen.

1.1 Syfte

Syfte med denna forskning är att ta reda på hur svensklärare vid POLAMK tillämpar principer av Språk för speciella ändamål (se kapitel 2.2) i sin undervisning. Ett framgångsrikt sätt att göra svenskinläring motiverande är LSP (Language for Specific Purposes) som grund för svenskundervisningen (se kapitel 2.2). I LSP-undervisning är kopplingen mellan arbetslivet och språkinläring i fokus. Detta betyder att övningar och uppgifter borde motsvara det som studerandena kommer att möta i arbetslivet. Tidigare studier (se till exempel Kantelinen och Varhimo, 2000) har visat att studerandena ofta anser LSP-kurser vara väldigt motiverande, eftersom de tydligt kan se relationen mellan undervisningen och arbetslivets behov. Eftersom studerande tycker att kurserna är motiverande, lär de sig mer effektivt. (Basturkmen och Elder 2004: 681.) LSP är grunden till språkundervisningen i yrkesinriktad utbildning i Finland, och därför fungerar den också som teoretisk bas i denna forskning.

Svensklärare vid POLAMK tillämpar medvetet LSP's principer i svenskundervisning för blivande poliser. Därför vill jag ta reda på hur svensklärarna och studerandena där upplever svenskundervisningen. Min hypotes är att svenskundervisning vid POLAMK är motiverande och studerandena upplever att de får tillräckliga språkkunskaper för att klara sig på fältet. Hypotesen bygger på Basturkmen och Elders (2004: 681, se föregående stycke) resultat att studerandena lär sig mer effektivt om undervisningen är motiverande, och enligt dem är undervisning som följer LSP's principer (såsom vid POLAMK) motiverande. För att testa denna hypotes ställer jag följande frågor:

1. Hur anser studerande svenskundervisningen vara motiverande med hänsyn till blivande yrket?
2. Hurdana svenskkunskaper anser studerande att polisutbildningen har gett dem för att klara sig i arbetslivet?
3. Hur ser lärare att deras arbetssätt lyckas motivera eller hjälpa studerandena att lära sig svenska?

Studeraendenas utbildningsbakgrund kan påverka resultatet eftersom ju mer man har studerat, desto mer har han antagligen studerat också svenska. Till exempel en studerande som har gått i yrkesskolan och en studerande som har tagit studenten och studerat vid en yrkeshögskola innan den har sökt till POLAMK står inte på samma startlinje i sina språkstudier. Även studeraendenas arbetsbakgrund kan påverka eftersom det behövs mer svenska på några arbetsplatser än på andra. Åldern är en faktor som kan vara relaterad i dessa två ovannämnda faktorer, eftersom de som har kommit in i POLAMK antagligen har hunnit studera och/eller arbeta mer än de studeraendena som har kommit in kring 20-årsåldern. Jag väntar mig att resultatet av denna forskning kan ge nya synvinklar till hur lärarna kan motivera studeraendena att lära sig svenska också vid andra läroanstalter.

1.2 Tjänstemanssvenska och CEFR

I detta kapitel behandlas det som krävs av poliser när det gäller svenskkunskaper. Lagen om språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (6.6.2003/424) bestämmer hur mycket svenska statsmyndigheterna (alltså också poliser) bör kunna. Detta kallas också för tjänstemanssvenska. För att underlätta bedömningen av språkkunskaper används Gemensam europeisk referensram för språk (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). Enligt den ovannämnda lagen måste svenskkunskaperna hos en person anställd hos statsmyndigheterna nå minst nivå B1 (se nedan) i CEFR. (Poliisiammattikorkeakoulu 2013)

CEFR har utarbetats av Europarådet för att standardisera bedömningen av språkkompetens och underlätta internationella kontakter och arbetskraftens mobilitet inom EU. I modellen delas den språkliga kompetensen in i mindre delområden för att underlätta bedömning. Det finns sex nivåer i referensramen och de heter A1, A2, B1, B2, C1 och C2. A-nivån kallas för nybörjarnivån, B tröskelnivån och C den avancerade nivån. Utöver bedömning används referensramen för att planera språkutbildning och specifika språkkurser, för självvärdering och för att få studeraende att veta på vilken nivå de är i ett språk. (Skolverket 2009.)

I detta sammanhang är det inte ändamålsenligt att gå in på alla nivåer i CEFR, eftersom det är nivån B1 som polisstuderandena måste nå. Jag presenterar här alltså bara den, för en översikt över hela skalan kan hittas i till exempel Skolverkets webbplats (Skolverket 2009). Nivå B1 betyder att språkanvändaren är en självständig användare av språket, i *tröskelnivån* (Skolverket 2009: 23). Beskrivningen till nivå B1 är som följande:

Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer. (Skolverket 2009: 24)

Nivåerna delas in i tre delområden: förståelse, skrivförmåga och talförmåga. Förståelse delas vidare in i hörförståelse och läsförståelse, och talförmåga i muntlig interaktion och muntlig produktion. Det finns även andra, mer specifika tabeller om olika delområden som hjälp för lärare, provutvecklare och bedömare i deras arbete. (Skolverket 2009)

Tröskelnivån B1 betyder att språkanvändaren kan upprätthålla interaktion och få fram det som den vill säga. Detta betyder att språkbrukaren till exempel kan klara sig på målspråket i vanliga resesituationer som vid biljettinköp och hotellreservation. För jämförelsens skull kan man på nivå A2 förstå vanliga uttryck som rör grundläggande information om familj och lyssnarens eller läsarens vardag samt kommunicera i sådana enkla sammanhang. Vidare kan man på nivå B2 förstå mer komplexa texter även om abstrakta ämnen samt föra fackmässiga diskussioner inom sitt eget specialområde. Då kan man också samtala med modersmålstalare på så sätt att det inte blir ansträngning för någondera. (Skolverket 2009)

Det verkar vara en ganska bred klyfta mellan B1 och B2 om man på B1 kan förstå sådana saker som är redan välkända, och i B2 föra fackmässiga diskussioner och förstå texter eller tal om abstrakta ämnen. Enligt min åsikt förefaller B2-nivå idealistisk för statens tjänstemän i ett tvåspråkigt land som Finland. I vardagliga situationer räcker det

att kunna diskutera bekanta ämnen men speciellt i polisyrket är oväntade situationer vanliga och då räcker B1-nivån kanske inte. Vidare kunde det främja det nordiska samarbetet om myndigheterna kan diskutera olika ämnen mer omfattande. Här måste ändå konstateras att B1-nivån är bara miniminivån och detta betyder inte att statens myndigheter inte kunde tala svenska bättre än det.

1.3 Tidigare forskning

Modern LSP-forskning uppkom på 1960–70-talet som ett lingvistiskt perspektiv till språkundervisning som fokuserade på struktur och användning av språket från en synvinkel som beaktar inlärarens behov (Hutchinson och Waters 1987: 19). Utöver Hutchinson och Waters är Pauline Robinson en av centralfigurer hos LSP-forskning. Hon har forskat i till exempel hurdana läroböcker finns det som följer LSP's principer. I sin forskning utredde hon att även om många förläggare och författare konstaterar att deras läroböcker omfattar en kommunikativ approach till LSP, gör de ändå det inte. De läroböcker som Robinson värderar som sämre innehåller ofta ritningar i stället för riktiga foton och få eller inga tabeller eller diagram. I dessa sämre böcker är uppgiftstyper i olika delar av boken också väldigt likadant formulerade. Enligt hennes syn är läroböcker som innehåller riktiga foton, tabeller och varierande uppgiftstyper mer motiverande och därför också bättre. (Robinson 1980: 43-45)

Ana Bocanegra-Valle (2010: 141–166) forskade i vad som är relevant och viktigt i planering av ESP (English for Specific Purposes)-kursmaterial. LSP-lärare måste ofta utveckla sina undervisningsmaterial själv, eftersom förlag inte tillverkar material för en så begränsad publik (Hutchinson och Waters 1987: 106). Hon kom till den slutsatsen att läraren måste känna både fackområdet och dess ordförråd, kunna undervisa heterogena grupper, vara redo att ta tid att evaluera, planera, testa och utveckla läromaterialet samt kunna dra nytta av studerandenas kännedom om fackområdet.

Kirsi-Marja Toivanen-Sevrjukova (2005: 101–114) provade i sin doktorsavhandling hur behovsanalys (för begreppet se kapitel 2.2.3) fungerar i LSP-kursplanering vid en

yrkeshögskola i Finland. Hon samlade material genom strukturerade och halvstrukturerade enkäter som både alumner som hade utexaminerat ca ett år sedan och lärare svarade på samt genom att se på olika yrkeshögskolornas läroplaner. Hon fick veta att alumner ansåg deras behov för språkinläring mindre än lärare, eftersom de inte trodde sig behöva andra språk än engelska väldigt mycket i sina karriärer. Hon konstaterade ändå att alumner kanske inte ännu vet vad de kommer att behöva i sitt arbete i framtiden.

Det finns en mängd tidigare forskning om språkundervisning vid yrkeshögskolor. Hannu Niemi vid Uleåborg universitet forskade i tjänstemanssvenska 2008. Han ville ta reda på vad menas med tjänstemanssvenskan och hur den förverkligas vid finska yrkeshögskolor. Han samlade material med e-blanketter och enkäter som han skickade till språkcenterlärare vid olika universitet och språklärare vid olika yrkeshögskolor, och kompletterade sitt material med intervjuer. Enligt hans resultat hade lärarna svårigheter att skilja mellan svenska för speciella ändamål (för begreppet se kapitel 2.2) och tjänstemanssvenska. Därför använde de inte heller standardiserade språktester. Det kom också fram att även 20 % av studenter som avlagt sin examen egentligen inte når den förutsatta B1-kunskapsnivån i svenska, fast de har fått påteckningen om tjänstemanssvenska. (Niemi 2008)

En forskare som har ägnat mycket tid åt språkundervisning vid yrkeshögskolor i Finland är Taina Juurakko-Paavola, chef för språkutbildningscentret vid Tavastlands yrkeshögskola. Hon har ensam och i samarbete med andra forskare forskat i till exempel yrkeshögskolestudenternas språkkunskaper och dess bedömning samt i svenskundervisning i Finland i allmänt. Det viktigaste av hennes projekt med tanke på denna forskning var AMKKIA-projektet, vars syfte var att standardisera bedömningen av språkkunskaper vid yrkeshögskolor i Finland. AMKKIA drog samman språklärare från yrkeshögskolor runt Finland för att skapa gemensamma kunskapsnivåbeskrivningar för språkundervisning vid yrkeshögskolor. Nivåbeskrivningar skapades, testades och omarbetades för att vara så allmänt fungerande och noggranna som möjligt. (Juurakko 2001.) Projektet fick fortsättning i form av pilottester år 2002. Studerandena testades i läsförståelse och hörförståelse, tal, skrivande, grammatik och ordförråd och sedan

bedömdes efter de nya nivåbeskrivningarna. Resultatet avslöjade att fast kunskapsnivån i svenska i generellt är bra, finns det stora skillnader mellan studerande, och det finns ännu många som inte har nått tillräckliga språkkunskaper i sin utbildning. (Juurakko-Paavola 2005: 237–240.) Detta resultat ligger i linje med Niemis forskning och de problem som kom upp i början av kapitel 1.

Ritva Kantelinen och Pirjo Varhimo (2000) forskade i studerandenas erfarenheter om undervisning i språk för speciella ändamål (för begreppet se kapitel 2.2) samt i vad som påverkar studerandenas motivation och hurdana arbetssätt motiverar dem bäst. De samlade sitt material med skriftliga förfrågningar till studerandena vid universiteten och yrkes- samt yrkeshögskolor. Materialet kompletterades med halvstrukturerade gruppintervjuer (universitetsstuderande) och skriftliga skildringar (yrkesskolestuderande och yrkeshögskolestuderande). Enligt deras resultat var studerandena betydligt mer motiverade och nöjda med yrkesinriktade svenskkurser än med de generella kurser som de haft i allmänbildande utbildning (grundskola, gymnasium eller folkskola). (Kantelinen och Varhimo 2000.) Resultatet stämmer med Basturkmen och Elders resultat (2004: 681) (se kapitel 1.1).

Det som påverkade studerandenas motivation mest i Kantelinen och Varhimos studie var lärarens attityd. Sedan kom uppgifternas innehåll (olika arbetssätt och hur utmanande uppgifterna är). Det att läraren påverkar mest var enligt Kantelinen och Varhimo (2000) överraskande, men uppgifternas innehåll är traditionellt sett som en av de mest påverkande faktorer i studerandenas motivation (för begreppet se kapitel 2.2.4).

Raija Elsinen vid Joensuu universitet forskade i hur universitetsstuderandena uppfattar språkinläring; hur de ser på betydelse och behov av språkkunskaper, hur de ser sig själv som språkstuderande samt hur de ser på språkinläring som en del av sina universitetsstudier. Hon samlade sitt material genom att utföra en halvstrukturerad förfrågning och en kreativ skriftlig uppgift för studerandena vid olika universitet. Resultatet visade att studerandena såg på språkkunskaper som en kombination av språkliga, skriftliga och grammatikkunskaper. Några informanter nämnde även

kännedom om målspråkets kultur som en del av språkkunskap. Studerandena var ganska eniga om att språkkunskaper är viktigast för deras studier, sedan för arbetslivet och minst viktiga för deras privatliv. De flesta studerande hade lärt sig språk bara i skolan genom att ”läsa i böcker” (Elsinen 2000: 115). Studerandena beskrev sig själv som språkstudierande oftast genom att berätta om de hade *språkhuvud* (kielipää) eller inte. Språkstudier som en del av universitetsstudier var oftast ansett som en positiv sak. De flesta studerande förväntade språkstudier att vara anknutna till sina egna studieområden i åtminstone ordförråd, litteratur och kommunikationssituationer. (Elsinen 2000: 172.) Elsinens forskningsresultat stöder det som framhävas i undervisning av språk för speciella ändamål (se kapitel 2.2); för att vara motiverande måste språkstudierna vara anknutna till det blivande yrket.

Som den presenterade forskningen visar är anknytning till yrkeslivet en av de mest viktiga aspekter i språkundervisning vid yrkeshögskolor. Det verkar vara också en av de största problem. Hur kan läraren kombinera yrkesinriktad och generell språkundervisning i lämpliga proportioner? Det finns också ett annat problem, för studerandena kan inte alltid veta exakt vad de kommer att göra i sitt blivande yrke och i hurdana situationer de behöver svenska eller andra språk. Vid POLAMK är detta problem mindre, eftersom alla som utexamineras därifrån blir äldre konstaplar. Därför kunde man anta att det är lätt att följa LSP's principer i språkundervisning där. Detta har ändå inte ännu forskats i. Man kan inte anta att resultat som fåtts från andra yrkeshögskolor skulle hålla vid POLAMK, eftersom redan inträdeskrav, -prov och studerandematerialet är så annorlunda (se kapitel 1). Därför är det viktigt att få ny information om hur svenskundervisning ordnas där, och som redan konstaterades tidigare, kan resultat av denna forskning ge nya synvinklar till språklärare vid andra läroanstalter också.

2 Yrkesinriktad språkundervisning

I detta kapitel utredas hur språkundervisning vid yrkeshögskolor generellt ordnas. Sedan behandlas det hur LSP fungerar som teoribakgrund för språkundervisning och dess uppkomst samt tillämpning. Sist diskuteras också motivation, eftersom den spelar sin egen roll i undervisning och inläring.

2.1 Språkundervisning vid yrkeshögskolor

Rektorrådet för yrkeshögskolor (ARENE ry.) nominerade år 2003 en referensgrupp för att utreda utvecklingsbehov och riktning för utvecklingsarbetet för språkundervisning vid yrkeshögskolor. På basis av deras utredning gav rådet år 2004 rekommendationer om praxis i undervisning i språk och kommunikation, som borde följas i alla yrkeshögskolor i Finland. (Kantelinen och Airola 2008: 1.)

I Finland finns det inte en gemensam läroplan för alla yrkeshögskolor, utan varje yrkeshögskola får själv besluta hur den verkställer språkundervisningen. Det finns ändå många lagar och förordningar för att stödja detta arbete: yrkeshögskolelagen (14.11.2014/932) och statsrådets förordning om yrkeshögskolor (15.5.2003/352). (Kantelinen och Airola 2008: 4.) Rektorrådets rekommendationer underlättar språklärarnas arbete och ökar enhetlighet och jämförbarhet eftersom alla blir bedömda enligt samma skala.

Rektorrådets rekommendationer om praxis i undervisning i språk och kommunikation (rekommendationer finns i sin helhet i webbplatsen, se litteraturförteckningen) innehåller iakttagelser om tio olika teman i följande tio punkter.

1. Fackmannens språk- och kommunikationskunnighet i det andra inhemska språket och engelska

2. Språk, intagning och ingångsnivåproven
3. Bevisning av kunnighet i finska och svenska i yrkeshögskolestudier beroende på språk i skolbildning samt betygsmarkeringar
4. Anordning av mognadsprov och bedömning av provets språkdräkt
5. Minimum antal studiepoäng
6. Vettig placering av språkstudier med hänsyn till yrkesspråk och kunnighetsnivå
7. Förvärv av studiepoäng i prepareringskurser
8. Rekommendationer för integrering
9. Valfria språk-, kultur- och kommunikationsstudier
10. Tillgodoräknande av studier i olika fall

(Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011)

I punkt ett, *Fackmannens språk- och kommunikationskunnighet i kommunikation, det andra inhemska språket och engelska*, konstateras det att studeranden måste i svenska nå den lagförutsatta nivån och i engelska tillräckliga kunskaper (15.5.2003/352). Andra punkten *Språk, intagning och utgångsnivåproven* rekommenderar att yrkeshögskolor håller ingångsnivåtester i början av studier för att kontrollera att studerandena har tillräckliga språkkunskaper för att genomföra studierna. Punkt tre, *Bevisning av kunnighet i finska och svenska språk i yrkeshögskolestudier beroende på språk i skolbildning samt betygsmarkeringar*, handlar om hur man ska bevisa sina kunskaper i modersmålet och det andra inhemska språket samt hur dessa bevis ska markeras i betyg. Punkt fyra, *Anordning av mognadsprov och bedömning av provets språkdräkt*, ger råd om ordnande och bedömning av mognadsprov. Punkter fem, *Minimum antal studiepoäng*, och sju, *Förvärv av studiepoäng i prepareringskurser* handlar om studiepoäng och punkter sex, *Vettig placering av språkstudier med hänsyn till yrkesspråk och kunnighetsnivå* och åtta, *Rekommendationer för integrering språkstudiernas anknytning till yrkesområdet*. Punkt nio, *Valfria språk-, kultur- och kommunikationsstudier* ger rekommendationer om valfria studier och punkt tio,

Tillgodoräknande av studier i olika fall tillgodoräknande av studier. (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011)

Enligt Kantelinen och Airola (2008: 116–117) tar dessa rekommendationer ställning till alla aspekter av språkundervisning vid yrkeshögskolor. Enligt en förfrågning som gjordes ett år efter utgivning av rekommendationer var lärare och rektorer väldigt nöjda med dem. Inte alla yrkeshögskolor hade ännu tagit dem i bruk i den utsträckning som var meningen, och det fanns även skillnader inom en och samma yrkeshögskola. I allmänheten var resultat ändå bra och rektorrådet kommer att uppmuntra användning av dessa rekommendationer som bas för språk- och kommunikationsstudier vid yrkeshögskolor även i framtiden. (Kantelinen och Airola 2008: 130)

De flesta rekommendationer främjar likvärdighet mellan studerandena vid olika yrkeshögskolor och lagens krav. Från synvinkel av språk för speciella ändamål är punkter 6–8 de mest viktiga. I punkt sex rekommenderas att man skulle ta hänsyn till yrkesstudier när placering av språkkurser planeras. Språkkurser borde placeras i alla studieår, allmänna kurser i början och fackspecifika kurser närmare slutet, eftersom motivation att lära de språkkunskaper man behöver i sitt blivande yrke ökar när studeranden lär sig mer om både språket och yrket. Punkt sju främjar att ge studiepoäng även från prepareringskurser, eftersom extra studiepoäng uppmuntrar studerandena att delta i dem. Den mest relevanta punkten med tanke på språk för speciella ändamål är punkt åtta, som tar ställning till integrering av språk- och yrkesstudier. Att integrera språkstudier med yrkesstudier genom att till exempel öva de språkliga situationer studerande kommer att möta i sitt blivande yrke gör språkinläring mer motiverande (Basturkmen och Elder 2004: 672–694).

År 2002 tog statsförvaltningens arbetsgrupp för förnyandet av språkexamen för statens myndigheter initiativ att utveckla språkundervisning vid universiteten och yrkeshögskolor tillsammans. Projektet kallades för KORU (Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusyhteismitallinen kehittäminen) och det verkställdes år 2003–2005. (Elsinen och Juurakko-Paavola 2005: 11.) Ett likadant projekt som gjordes tidigare för bara yrkeshögskolor, AMKKIA (se kapitel 1.3), hade varit framgångsrik och nu var

åsikten att göra likadana ändringar i både yrkeshögskolor och universiteten. Syftet var att göra bedömning av svenskkunskaper vid högskolor mer jämförbar och transparent. För att nå detta mål var meningen att standardisera praxis kriterier till bedömning, utveckla lärarnas bedömningsfärdigheter och skapa samarbete mellan och inom högskolor. Som resultat av detta projekt skapades gemensamma kunskapsnivåbeskrivningar som relateras till CEFR och de nivåbeskrivningar som skapades för yrkeshögskolor i AMKKIA-projekt. (Elsinen och Juurakko-Paavola 2005: 13.) KORUs nivåbeskrivningar gäller alla kursbetyg (1–5) och de är jämförbara vid olika yrkeshögskolor och universitet. Betyg 1–3 ligger i nivå B1 i CEFR, och betyg 4–5 i nivå B2. (Elsinen och Juurakko-Paavola 2005: 92)

Rekommendationer och nivåbeskrivningar hjälper lärarna ge rättvisa och jämförbara betyg även vid POLAMK där det till skillnad från andra yrkeshögskolor finns bara ett utbildningsområde. Någorlunda homogenare studentmaterial än i andra yrkeshögskolor kunde orsaka svårigheter för språkläraren att ge betyg som är jämförbara med betyg från andra yrkeshögskolor, om dessa rekommendationer och gemensamma nivåbeskrivningar inte fanns.

2.2 Språk för speciella ändamål

Språk för speciella ändamål (*Languages for Specific Purposes*, LSP) är olikt från språk för generella ändamål, d.v.s. allmänna språkkunskaper. Samma gäller även undervisning. Utöver kunskaper i det språk man undervisar måste läraren ha kunskaper i studerandenas blivande yrkesområde. Ofta har läraren inte någon färdig lärobok eller annat kursmaterial tillgänglig utan man måste planera och utveckla materialet själv. Detta ger mycket frihet men också mycket ansvar och arbete. Till exempel inom polisbranschen måste även svenskläraren vara medveten om nya lagar samt ändringar i gamla lagar och sedan uppdatera sitt läromaterial på motsvarande sätt, eftersom autenticitet av läromaterialet är enligt LSP's principer viktigt (Robinson 1991: 1), och det är det inte om läraren ger föråldrad information. Läraren borde också bjuda på autentiskt material för att få studerande att repetera de fraser de behöver och kommunikativa situationer de kommer att möta i sitt blivande yrke (Robinson 1991: 1).

En stor skillnad mellan språk för speciella ändamål och språk för generella ändamål är att vid språk för speciella ändamål vet man mer exakt vad man behöver språket för (Hutchinson och Waters 1987: 53). Detta behov varierar mer eller mindre ändå mellan alla kurser och studentgrupper. Därför är det viktigt att göra en behovsanalys (*needs analysis*, Hutchinson och Waters 1987: 53–54) för att kunna skapa en kurs som bäst motsvarar studerandenas önsknings och behov. Behovsanalysen behandlas noggrannare i kapitel 2.2.3.

Språkläraren som undervisar språk för speciella ändamål, såsom vid POLAMK, måste alltså ha kunskaper i båda språket och fackområdet. Detta är mer krävande än att arbeta som språklärare i allmän utbildning. I nästa kapitel betraktas själva begreppet språk för speciella ändamål och dess egenskaper noggrannare.

2.2.1 Definition

LSP-branschen definieras traditionellt som språkforskning och -undervisning som fokuserar på de behov och praxis som speciella sociala grupper har (Hyland 2007: 391). Robinson (1991: 1) och Elsinen (2000: 37) inkluderar några centrala aspekter som alltid finns hos språk för speciella ändamål, och de ska behandlas i detta kapitel.

Peter Strevens (1988: 1–2) har definierat fyra egenskaper som alltid finns i undervisning av språk för speciella ändamål:

1. Undervisningen är planerad att motsvara inlärarens behov.
2. Den anknyter till inlärares fackområde i sin innehåll.
3. Undervisningen fokuserar på det essentiella ordförrådet, semantik och syntax i just detta fackområde.
4. Den kan med hänsyn till de tre tidigare egenskaper kontrasteras med undervisning av språk för generella ändamål.

Både Strevens (1988: 1) och Elsinen (2000: 38) är eniga om att utöver dessa fyra fasta egenskaper måste man ta hänsyn till undervisningsmetod. En kommunikativ metod (efter Richards och Rodgers 1990: 64–86) fungerar bäst för undervisning i LSP eftersom den uppmuntrar att använda språket i specifika situationer. Språket i kommunikativa metoden är autentiskt och olika delområdena av språkkunnskapen är integrerade i metoden. Huvudtanken bakom kommunikativa metoden är att genom social interaktion och genom att använda språket lär man sig det nästan automatiskt. (Elsinen 2000: 38) Därför passar kommunikativa metoden för undervisning av LSP, som har samma principer.

Undervisning av språk för speciella ändamål kan härigenom beskrivas som ett sätt att undervisa som tar speciell hänsyn till inlärares behov och fackområdet och använder den kommunikativa undervisningsmetoden. Den kan också lätt skiljas från undervisning av språk för generella ändamål på basis av de ovannämnda egenskaperna.

2.2.2 Uppkomst

Det samhällsliga behovet för undervisning i språk för speciella ändamål uppkom i slutet av 1960-talet, när globalisering förorsakade ett ökande behov av kunskaper i världens språk. Företeelsen började med engelskan, men idén om undervisning i språk för speciella ändamål spred sig snabbt och började röra även andra språk. Människor började leta efter specifikt språkundervisning i deras eget fackområde. (Elsinen 2000: 36.) Tidigare hade man inte kunnat motivera inläring av främmande språk på något annat sätt än att det signalerar gynnsam skolning. Man lärde sig främmande språk bara för deras prestige. (Hutchinson och Waters 1987: 6.)

Samtidigt med ökande behov att lära sig språk skiftade tyngdpunkten i språkvetenskap från forskandet av språkets formella egenskaper, d.v.s. grammatik, till autentiska situationer där språket användes. Dessa två tillsammans orsakade att läroanstalter började planera och erbjuda specificerade kurser efter deltagarnas önskningar och behov. Även nya fynd i pedagogisk forskning och inlärningspsykologi styrde denna trend om att man måste ta hänsyn till inlärares personliga egenskaper och intressen.

Språkets ställning skiftade från ett oavhängigt läroämne till ett hjälpmedel för andra läroämnena och livsområden. (Hutchinson och Waters 1987: 7)

De första specialområdena i främmande språk var handelsbranschen och teknik, för de var de två snabbaste globaliserande branscher. Snart därefter kom också medicin och naturvetenskap. ”Tell me what you need English for and I will tell you the English you need” blev en slogan för LSP. (Hutchinson och Waters 1987: 7–8)

Undervisning av språk för speciella ändamål betonar alltså autenticitet och inlärares personliga egenskaper, samma aspekter som motiverar inläring (för motivation se kapitel 2.2.4). I nästa kapitel presenteras tillämpning av behovsanalys, som är ett verktyg för kursplanering och betygsättning inom LSP.

2.2.3 Behovsanalys

Som jag nämnde i föregående stycke är behovsanalys ett verktyg för kursplanering inom LSP. Olika forskare har något olika modeller för analysen. För denna forskning har jag valt att inte gå väldigt djupt in i någon modell utan presentera de modeller som de ledande forskarna i fältet använder för att ge läsaren en helhetsbild om ämnet.

Robinson (1991: 7–10) presenterar fyra olika sätt att göra behovsanalys. Den första, som hon kallar bara *behov (needs)*, utförs enligt hurdana personliga mål och brister studerandena har utöver de som de behöver för yrket, och hur de kunde uppnås och förbättras. Det andra heter *målsituationsanalys (target situation analysis)* och den fokuserar på de kunskaper som studerandena kommer att behöva i slutet av kursen. Den tredje är *analys av nuvarande situation (present situation analysis)*, som i vissa fall liknar behov, eftersom den också baserar sig på hurdana situationer studerandena är i just nu, d.v.s. vilka styrkor och svagheter de har. Sådan analys är vanlig när en språklärare håller en språkkurs på en arbetsplats till människor som är redan i yrkeslivet. Den fjärde analysmodellen heter *språkgranskning (the language audit)*, och den är en kombination av de två sistnämnda. Man gör en profil om hurdana språkanvändare studerandena är nu och i hurdana situationer kommer de att använda språket i framtiden.

På så sätt kan man effektivt planera en kurs som hjälper studerandena att lära just de saker som de behöver i sitt blivande yrke.

Hutchinson och Waters (1987: 55–56) fokuserar bara på det som Robinson (1991: 7) uppfattar som en av de fyra olika modeller, nämligen behov. De delar behov i nödvändigheter (*necessities*), brister (*lacks*) och behov (*wants*). Nödvändigheter är sådana behov som är determinerad av målsituationen, d.v.s. vad man behöver för att kunna operera på målspråket i målsituationen. Läraren måste också ta reda på vad studerandena redan kan och var de har brister.

I deras modell är både nödvändigheter och brister ofta bestämt av språkläraren och *sponsor* (den som bestämmer den förutsatta språkkunskapsnivån), men den tredje aspekten, behov, angår det som studeranden själv tänker om sina kunskaper och vad han eller hon vill lära sig. (Hutchinson och Waters 1987: 56–58) Det är därför läraren inte kan hålla samma kurs till varje grupp, även inom samma ämne. Studerandenas behov är det som håller dem motiverade.

Lärarens svår men ändå givande uppgift är att planera kurser som beaktar alla dessa tre aspekter om behovsanalys. Vid POLAMK, där det finns bara ett studieområde, är lärarens uppgift i denna del lättare, eftersom studerandena antagligen har likadana behov och kursens mål varierar inte så mycket som i till exempel vid en vanlig yrkeshögskola där det finns flera olika studieområden.

Hutchinson och Waters (1987) detaljerad teori ger verktyg till det verkliga arbetet när man planerar och genomför kurser. Robinson (1991) har skapat en bra helhetsbild om behovsanalys med olika synpunkter. Den hjälper språkläraren att förstå hurdan det är att lära språk för speciella ändamål samt spegla sitt eget arbetssätt för att utveckla det. Baserad på dessa modeller konstaterar jag att det är viktigt att göra en behovsanalys innan man kan planera kurser i språk för specifika ändamål. Om man vet hurdana brister, nödvändigheter och behov studerandena har kan man utforma en effektiv språkkurs (Toivanen-Sevrjukova 2005: 112). Hutchinson och Waters (1987: 59) påminner ändå att det är inte bara att göra en behovsanalys i början av kursen, utan man

måste också utveckla sin undervisning under hela kursen genom evaluering och feedback.

2.2.4 Motivation

Motivation, som kan enkelt beskrivas som ett system av de faktorer som styr beteendet (för beskrivning se Ruohotie 1998: 36), är en viktig aspekt i språkstudier. För att känna sig motiverad måste studeranden uppleva sina studier som meningsfulla och ämnet som man studerar som relevant för studierna. Även den positiva stämningen i klassrummet medverkar i studerandes motivation. Det är vanligt att den entusiasmen som en studerande har i början av studier kan minska när studierna går vidare, och då är det viktigt att läraren kan leda studeranden att hitta sin motivation igen genom till exempel yrkesinriktade, autentiska övningar. (Luopajarvi 1993: 263–264.) Juurakko och Airola (2002: 23–25) betonar autenticitet tillsammans med substanskompetens som viktiga aspekter i studerandes motivation att studera främmande språk i yrkesinriktade läroanstalter.

3 Polisyrkeshögskolan

Studier vid Polisyrkeshögskolan är helt annorlunda än i någon annan yrkeshögskola i Finland. Studietiden delas in i tio perioder. De sju första perioderna är närundervisning och kallas för grundstudier. Efter dem genomför studerandena en fältpraktik som pågår ett år. Under fältpraktikåret är studeranden anställd som yngre konstapel. Efter praktiken följer en närundervisningsperiod (period 8) och sedan en period på fältet (period 9). Sista närundervisningsperioden (period 10) innehåller ännu några kurser samt examensarbetet. (Poliisiammattikorkeakoulu 2013.)

Svenskundervisning, såsom all undervisning vid Polisyrkeshögskolan förnyades år 2014 när Polisyrkeshögskolan officiellt blev en yrkeshögskola. Detta betyder alltså att de studerande som har varit informanter i denna forskning avlägger inte en yrkeshögskoleexamen utan yrkesexamen. Fast yrkeshögskolan har funnits till namnet redan några år, själva ändringen från yrkesskola till yrkeshögskola skedde i början av 2014 och första yrkeshögskolestuderande började sina studier på hösten 2014. (Polisyrkeshögskolan 2014.) Även yrkesbeteckningen blev densamma, studerande som avlägger polisens grundexamen vid yrkeshögskolan blir fortfarande äldre konstapel, men utbildningsnivån ändrades.

Oaktat denna ändring är resultaten av denna forskning relevanta. Även då den var en yrkesskola har POLAMK förutsatt de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda av sina studerande, eftersom poliser har alltid varit statens myndigheter. Härigenom kan man utgå från att innehållet i svenskundervisningen inte har förändrats så och att de erhållna resultaten från studien är aktuella också efter reformen. En stor förändring har varit det att alla studerande deltar i en ingångsnivåtest som utreder om det finns studerande som måste delta i en prepareringskurs och på så sätt minskar variationen i ingångsnivån. Detta beaktas i diskussion av resultaten och så är resultaten av denna forskning ändå generaliserbara.

3.1 Läroplan

I detta kapitel betraktas Polisyrkeshögskolans läroplan 2013–2014, den läroplanen som informanterna i denna forskning har använt. Läroplanen granskas i tillämpliga delar med hänsyn till svenskundervisningen. Läroplanen förändrades när läroinrättningen blev en yrkeshögskola, och i slutet av detta kapitel kommer jag kort diskutera hur svenskundervisningen vid POLAMK ser ut i framtiden, utgående från läroplanen.

Kursen i svenska språket har delats in i perioderna ett, tre, fyra, fem och sex. Studerandena får ett vitsord (1–5) i svenska i varje period då de har svenskundervisning. Vitsordet består av både muntlig och skriftlig framställning samt lektionsaktivitet. Som bedömningsgrunder kan läraren använda till exempel skriftlig tentamen, ordprov, muntliga tentamen och hörförståelse. I var och en period anknyts svenskundervisningen med periodens tema (till exempel fältverksamhet i period 4 eller förundersökning i period 6). Detta diskuteras mer i kapitel 3.2. (Poliisiammattikorkeakoulu, 2013: 17.)

När studeranden har genomfört alla perioder med svenskundervisning deltar han eller hon i språkprovet. Provet består av muntlig framställning, skriftlig framställning och hörförståelse. Provet bedöms efter CEFR (se kapitel 1.2), och för att bli godkänd måste studeranden nå nivån B1 som krävs av de offentligt anställda. De vitsord som studeranden har fått i svenskundervisning under enstaka perioder har inte någon effekt på vitsordet i språkprovet. (Poliisiammattikorkeakoulu, 2013: 17, 142.)

I den nya yrkeshögskolans läroplan finns det flera möjligheter att studera svenska. Alla studerandena tar en utgångsnivåtest, och de som inte blir godkända måste delta i en prepareringskurs före de första egentliga svensklektionerna. Annars är de obligatoriska svenskstudierna i stort sett likadana som i den gamla läroplanen. (Poliisiammattikorkeakoulu 2014: 19.)

Studier vid yrkeshögskolan innehåller minst 10 studiepoäng valfria studier. Detta betyder att studeranden kan välja mera svenska om han eller hon vill. Utöver

prepareringskursen finns det tre valfria kurser i svenska språket samt NordCop-studentutbyte vid en annan polisläroanstalt i Norden. De valfria svenskkurserna är värd en studiepoäng och studieutbytet fem studiepoäng. (Poliisiammattikorkeakoulu 2014: 54–59.) Fast utbudet i svenska inte är särdeles stort, finns det ändå möjligheter att förbättra sin svenska för den som är intresserad. Speciellt studentutbyte är en bra möjlighet att autentiskt knyta ihop språkstudier med yrkesstudier. Prepareringskursen är också viktig för dem som inte har studerat svenska på länge och behöver fräscha upp sina kunskaper.

I det gamla systemet har det varit ett problem att alla studerandena börjar med samma lektioner oberoende av deras tidigare språkkunskaper. Den nya läroplanen kommer med en lösning till det med utgångsnivåtestet och prepareringskursen. Prepareringskursen nämns också i rekommendationerna om praxis i undervisning i språk och kommunikation, punkt sju (*Förvärv av studiepoäng i prepareringskurser*, se kapitel 2.1). I läroplanen för POLAMK löper svenskundervisningen vid sidan av hela studietiden och undervisningen i var och en period är knuten till temat för perioden. Också dessa aspekter betonas i rekommendationer naom praxis i undervisning i språk och kommunikation, i punkterna sex, *Vettig placering av språkstudier med hänsyn till yrkesspråk och kunnighetsnivå* och åtta, *Rekommendationer för integrering* (se kapitel 2.1).

3.2 Kurslitteratur

Två svensklärare vid Polisyreshögskolan har satt ihop en egen lärobok *Svenska för poliser* (Lyytinen och Salminen 2010). Den består av tre delar samt en ordlista. Första delen heter *Svenska i polisyrket*. Den introducerar läsaren till polisorganisation och polisutbildningen i Finland och Norden samt elementära kommunikationssituationer i polisyrket. I den första delen finns också repetition om grundgrammatik såsom böjning av verb och substantiv samt adjektiv och ordföljd. Del 1 täcker ungefär hälften av hela boken. (Lyytinen och Salminen 2010.)

Del 2 heter *Trafikövervakning* och den handlar om reglering av trafik och kommunikation med kunder i trafiksituationer. Del 2 innehåller samtalsövningar, skriftliga övningar om anmärkning och botskrivning samt trafikordförråd. Del 3 heter *Brottsutredning* och den handlar om vanliga brottsbenämningar som snatteri, rån, smuggling och stöld. Del 3 innehåller också förhör, förhørsberättelser och anmälningar. (ibid.)

Övningar i boken liknar dem som finns i svenskläroböcker i gymnasium och grundskolan; korsord, läsförståelse, översättning och övningar i ordförrådet. Det som är beaktansvärt är att varje övning i boken har med polisycket att göra. Enligt Robinson (1991: 1) är det högst viktigt att läromaterialet är anknutet till det blivande yrket (se kapitel 2.2). Att se ett direkt samband mellan en övning i läroboken och en aktuell situation i arbetslivet medverkar i studerandens motivation. Därför är det väsentligt att övningar i läroboken är genomtänkta och motiverande.

4 Metod och material

Jag har valt att använda enkäter med studerandena och temaintervjuer med lärare som materialinsamlingsmetod. I detta kapitel motiveras metodvalet och granskas materialet.

4.1 Metod

I denna forskning använder jag mestadels kvalitativa, men vid några ställen också kvantitativa metoder. Som primära metoder för datainsamling fungerar enkäter och temaintervjuer. Enkäter ger jämförbar information om hela studentgruppen, och deras resultat analyserade jag kvantitativt eftersom de innehåller frågor som är mer meningsfulla att analysera kvantitativt än kvalitativt. Det gäller till exempel antalet studerandena som tagit studenten. För att klarlägga resultaten använder jag figurer med procentantal. Svaren analyseras mot teoribakgrund av LSP-undervisning (se kapitel 2). Jag har delat frågorna i fyra temaområden, som diskuteras i kapitel 4.2. Frågorna med samma tema analyseras som enhet.

I intervjuerna deltog bara lärare, och materialet innehåller frågor och svar om personliga uppfattningar och erfarenheter. Därför är det relevant att analysera intervjuerna kvalitativt. Lärarna intervjuades separat. Intervjuerna följer samma centrala teman som de enkäter som studerandena fyllde i, men i intervjuerna diskuteras temana från lärarnas synvinkel. Också lärarnas svar analyseras mot bakgrunden om LSP-undervisning som presenterades tidigare (se kapitel 2). Lärarna intervjuades separat, men i analysen jämför jag deras svar på en fråga i taget. Såsom enkätsvaren analyseras också intervjuerna temavis.

4.2 Material

Som framkommit tidigare, samlades materialet för forskningen under läsåret 2013–2014, före examensförnyelsen vid POLAMK. Som informanter i enkätundersökningen deltog 24 studerande. Vid materialinsamlingstillfället arbetade de med sina sista svensklektioner innan de skulle ut på fältet som yngre konstaplar. De fyllde i enkäterna i slutet av en svensklektion. Under samma arbetsdag intervjuades också de två svensklärarna. De hade inte sett intervjufrågorna på förhand, och hade inte heller möjlighet att diskutera sina svar med varandra, så det kan antas att det som kom fram i intervjuerna är deras egna tankar och har inte blivit påverkat av någon annan.

Av de 24 studerande som svarade på enkäten var åtta kvinnor och 16 män. I medeltal är 20 % av studerande vid Polisyreshögskolan kvinnor, men i denna förfrågning var procentandelen kvinnor 30 %, så det är mer än i medeltal. Det kan påverka resultatet eftersom det finns forskning som visar att kvinnor är ofta bättre på främmande språk än män. Till exempel Juurakko-Paavola (2005: 238) konstaterar att i AMKKIA-projektet (se kapitel 1.3) var skillnaden mellan könen betydande. Hon påpekar även att dessa skillnader är så betydande att de kunde generaliseras även vad gäller en större grupp än den som undersöktes. Även neurolingvisten Michael Ullman påpekar i sin rapport i *Brain and Language* att det är lättare för kvinnor att lära sig främmande språk än det är för män (Ullman et al 2002: 143).

Studentmaterialet blev utvalt slumpmässigt så att det var denna grupp som hade en närundervisningsperiod som innehåller svenskundervisning. Det finns tre svensklärare vid Polisyreshögskolan varav en var borta en längre tid under läsåret i fråga och kunde inte delta, och därför blev det två lärare som intervjuades.

4.2.1 Enkät

Enkäter är ett enkelt sätt att samla in material från stora mängder av informanter. Till skillnad från intervjuer är de likadana för varje informant, och intervjuaren eller omgivningen påverkar inte resultatet (Trost 2012: 70). I denna forskning var

informantgruppen inte stor (24 informanter), men ändå var det med avseende på tidsanvändning mer effektivt att använda enkäter än intervjuer.

Forskaren måste vara väldigt noggrann i formulering av frågor och svarsalternativ, eftersom det inte finns någon möjlighet att precisera svaren i efterhand när informanterna svarar anonymt. Frågorna måste också vara sådana att de inte orsakar missförstånd och de måste vara lätta att förstå och svara på. Forskaren bör också undvika värdeladdade ord och ledande frågor för att få sannfärdiga svar. (Trost 2012: 69)

Enkäten som jag använder i denna forskning (bilaga 1) är på finska för att undvika möjliga missförstånd, eftersom alla deltagare har finska som modersmål. Det finns två olika typer av frågor i enkäten; de flesta är påståenden som studerande får ta ställning till genom fasta svarsalternativ, men det finns också några öppna frågor i början och slutet av enkäten. Sammantaget består enkäten av 20 frågor och påståenden, varav sju är öppna frågor och 13 omfattar påståenden med fasta svarsalternativ.

Först frågar jag om informantens bakgrundsinformation. I detta avsnitt finns det frågor om ålder, kön, tidigare utbildning och arbetserfarenhet. Dessa frågor ger allmänt information om informantgruppen.

Efter bakgrundsinformation följer åsiktpåståenden. Varje påstående har svarsalternativ från ett till fem, varav ett betyder 'är av helt annan uppfattning' och fem 'är enig'. Svarsalternativ är fasta, eftersom i öppna frågor kan det bli svårt att tolka skrivna svar, för de kan vara väldigt långa. Det kan även hända att svaret inte ens svarar på själva frågan. Det blir också för lätt för informanten att låta bli att svara på öppna frågor om han eller hon inte egentligen vet hur han eller hon ska uttrycka sig (Trost 2012: 72). Ifall någon vill precisera sitt svar mera eller har andra kommentarer, finns det ändå några tomma rader efter varje fråga.

Jag presenterar påståenden i enkäten här delad i fyra olika temaområden: lektioner, läraren, egna kunskaper i svenska och svenska språkets relevans i polisyrket.

Temaområden har skapats på basis av forskningsfrågor och teorin om LSP-inläring. Olika temaområden behandlas noggrannare härnäst. I slutet av enkäten finns det tre öppna frågor om vad som är bra i svenskundervisningen vid POLAMK, vad som kunde förbättras och om informanten har övriga kommentarer.

Första sex påståenden handlar om lektioner; hurdana övningar studerandena gör på svensklektionerna och om de anser dem vara relevanta. För att vara relevanta för studerandena bör övningar på lektioner vara anknutit till det blivande yrket (Robinson 1991: 1). Också motivation spelar en roll. Läraren borde variera mellan olika uppgiftstyper för att hålla studerandena motiverade (Ruohotie 1998: 36) (se kapitel 2.2.4).

Efter påståenden om lektioner kommer påstående om lärarens sakkunnighet i polisärenden. Lärarens sakkunnighet om yrket är en viktig aspekt för studerandenas motivation att lära sig språket (Juurakko och Airola 2002: 25–26). Studeranden måste kunna lita på lärarens sakkunnighet för att uppfatta undervisningen meningsfullt.

Som tredje temat finns det påståenden om studerandenas egna kunskaper i svenska. Dessa påståenden kartlägger hur studerandena känner om sitt eget kunnande och hur mycket de litar på det att de kan klara sig på svenska i arbetslivet. Dessa påståenden mäter studerandenas tilltro till sina svenskkunskaper.

Sista temat handlar om relevansen av svenska språket för polisycket. Att studerandena anser svenska språket vara relevant för deras blivande yrke har en stor påverkan i deras motivation (Luopajarvi 1993: 264; Juurakko och Airola 2002: 23–25) (se kapitel 2.2.4).

4.2.2 Temaintervju

Intervjuer delas vanligtvis i strukturerade och ostrukturerade intervjuer. En strukturerad intervju liknar en enkät med sina strukturerade frågor, medan en ostrukturerad intervju

bildas mestadels på den intervjuades villkor och liknar mer fri diskussion. Temaintervjun ligger mittemellan dessa två ytterligheter. (Ruusuvuori och Tiittula 2005: 10)

I en temaintervju framskrider intervjun på några centrala, förutbestämda teman (Hirsjärvi och Hurme 2011: 12). Detta hjälper intervjuaren att hålla sig i det som är mest viktigt, men ger rum för diskussion och preciserande frågor. Den som intervjuas kan även lyfta fram aspekter som intervjuaren inte hade tänkt på förut. Därför är det ytterst viktigt att noggrant fundera på teman på förhand så att man får mest från intervjun (Hirsjärvi och Hurme 1995: 45).

När man planerar en temaintervju måste man i stället för en förteckning av frågor göra en förteckning över teman. Denna förteckning av teman innehåller korta fraser eller nyckelord, inte nödvändigtvis fullständiga frågor. Den fungerar i intervjusituationen som en checklista för intervjuaren och kan vid behov styra intervjun. Ett kännetecken för temaintervju är det att även den som intervjuas kan precisera frågor och teman, eftersom det är den intervjuades tankar och syn som forskas i. (Hirsjärvi och Hurme 2011: 12)

Jag förberedde en intervjustomme (bilaga 2) som innehöll desamma fyra teman som i studerandenas enkät samt några nyckelord och var och en tema. Jag också skrev mina forskningsfrågor på papperet för att påminna mig själv om dem.

Med de intervjuades medgivande spelades intervjuerna in. Jag gjorde en grovtranskribering (se t.ex. Ketola et al, 2009), vilket innebär att talet transkriberades ordagrant talspråkligt, men utfyllnadsord, upprepningar, enstaka ljud och stavelser lämnas bort. Även sådant språk som inte har med kontexten att göra lämnades bort. Förutom språket markerades också meningsfulla känslouttryck som skratt.

I intervjuerna för denna forskning fanns det fyra olika teman: lektioner, feedback, framgång och motivering. Med att välja dessa teman försökte jag få fram lärarnas tankar om hur svensklektionerna vid POLAMK går och hur de tänker sig lyckas att motivera

studerandena. Intervjuerna genomfördes i form av fri diskussion, d.v.s. jag började med en fråga om ett tema och sedan diskuterades detta tema. I slutet fick lärare ändå säga om de tyckte att det fanns något som ännu borde tas fram om något av de diskuterade teman och sedan diskuterades det.

Första temat var arbetssätt på lektionerna. Jag ville ta reda på hurdana arbetssätt använder läraren, om hon varierar arbetssätt mycket eller inte, och om hon har märkt skillnader i hur olika sätt fungerar. Enligt tidigare forskningsresultat (se t.ex. Elsinen 2000: 38) fungerar kommunikativa undervisningsmetoder, som innehåller autentiska sociala situationer, bäst i LSP-undervisning. Man borde också variera mellan olika arbetssätt för att hålla studerandena motiverade (Luopajarvi 1993: 263–264).

Det andra temat var feedback från studerandena. Meningen var att utreda om läraren får feedback direkt från studerandena eller om hon själv samlar in feedback och hurdan feedback får hon. Enligt Hutchinson och Waters (1987: 56–58) teori om behovsanalys är det viktigt att ge studerandena en möjlighet att påverka i undervisningen genom till exempel att ge och fråga efter feedback.

Tredje temat handlade om studerandenas framgång. Jag ville utreda i hurdana övningar studerandena är bra i och var de har problem. Jag frågade också om läraren vet eller har någon aning om hur studerandena klarar sig i arbetslivet med det som de fått från svensklektionerna. Som konstateras i kapitel 5.2.1, fungerar en kommunikativ undervisningsmetod bäst i LSP-undervisning (Elsinen 2000: 38) och därför kunde det antas att till exempel muntliga övningar är lättare för studerandena än skriftliga övningar.

Fjärde och sista temat var lärarens egen erfarenhet om olika undervisningssätt. Diskussionen handlade om hur motiverande lärarens arbetssätt är för studerande och om de hjälper studerandena att lära sig svenska. Även samarbete med andra språklärare och andra lärare diskuterades. Detta tema anknyter till det som diskuterades inom de tidigare temana. Genom att integrera språkstudier med yrkesstudier kan läraren också utnyttja

kommunikativa undervisningsmetoder (Elsinen 2000: 38). Autentiska övningar som är relevanta till polisycket hjälper motivera studerandena bättre (Luopajarvi 1993: 263–264).

5 Analys

I detta kapitel kommer jag att analysera de resultat som jag fick i enkätundersökningen och intervjuer. Jag har delat analysen i två delar: studerandena och lärare. I kapitel 6.1 analyserar jag studerandenas svar på enkäten, delad i samma teman som nämndes i kapitel 5.1: lektioner, läraren, egna kunskaper i svenska och svenska språkets relevans i polisycket. Lärarnas intervjuer i kapitel 6.2 analyseras på samma sätt enligt teman: lektioner, feedback, studerandenas framgång och påverkan av undervisningssätt. Efter varje kapitel dras centrala slutsatser om temat, men mer heltäckande slutsatser dras i kapitel 7.

5.1 Studerandena

Som tidigare nämnts, har enkätfrågorna grupperats i fyra olika teman: påståenden om lektioner, läraren, egen uppfattning om kunskaper i svenska och svenska språkets relevans i polisycket. I detta kapitel kommer jag att analysera studerandenas enkätsvar temavis. Inom ett tema behandlas var och en fråga ännu separat. Studerandena fick ta ställning till påståenden genom att välja den mest passande alternativerna av de följande:

- 1 ”av helt annan uppfattning”
- 2 ”av någorlunda annan uppfattning”
- 3 ”varken oenig eller enig”
- 4 ”någorlunda enig”
- 5 ”enig”

Studerandenas svar var ofta relativt likadana och alla svarsalternativ fanns inte belagda i svaren. Alla svarsalternativ syns ändå i var och en figur.

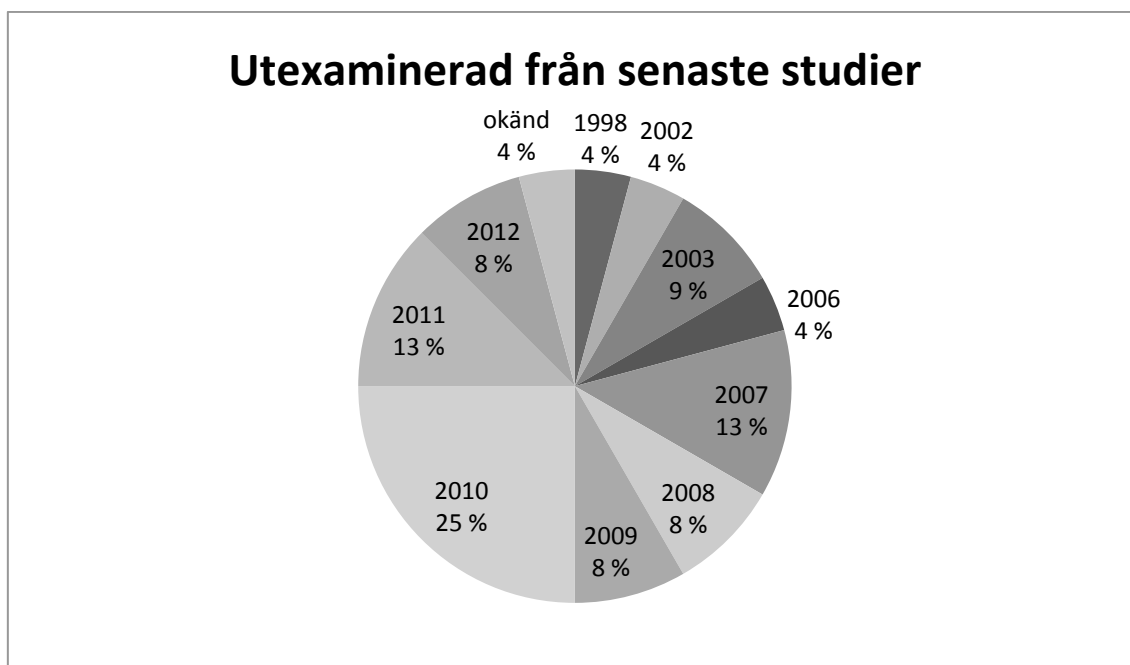
5.1.1 Bakgrundsinformation

Informantgruppen bestod av 24 studerande. 67 % av studerandena var män och 33 % kvinnor. Antalet kvinnor var lite högre än vid POLAMK i medeltal (20 %).

Åldersfördelningen var mellan 21 och 36 år. Drygt hälften (51 %) av de svarande var 23–25 år gamla.

Överraskande nog och tvärtemot det som jag antog i kapitel 1.1 hade de flesta studerande tagit studenten (64 %). Det större antalet kvinnor än medeltalet kan påverka detta, eftersom flera kvinnor än män har gått i gymnasium (Suomen virallinen tilasto 2013). Eftersom jag inte har bredare statistik om studerandena vid POLAMK, kan jag ändå inte säga något om situationen i hela skolan. Andelen studerandena som gått i yrkesskola eller yrkeshögskola var båda 16 %. En studerande hade gått i både gymnasiet och yrkesskolan. Ingen hade studerat vid universitet. Det fanns också en som inte hade svarat på frågan.

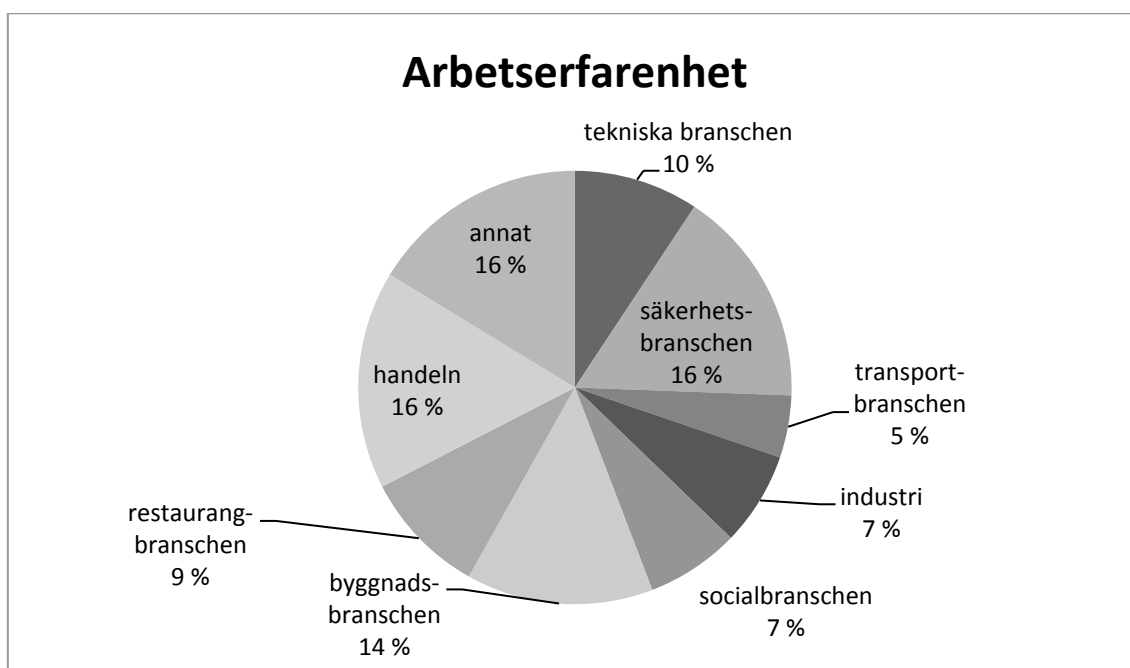
Följande fråga gällde utexamineringsåret från de senaste studierna. Om det har gått länge sedan studeranden har studerat svenska, kan det orsaka problem och därför frågades detta i enkäten. Figur 1 visar studerandenas svar.



Figur 1. Utexamineringsår.

Som Figur 1 ovan visar, fanns det mycket variation i svaren. De äldsta hade blivit färdiga med sina senaste studier redan 1998 (4 %), medan några andra våren 2012 (8 %). Detta kan betyda att det har varit femton år sedan någon informant har studerat svenska senast. Om man har studerat eller annars använt svenska på fritiden frågades inte, så detta resultat betyder ändå inte att informanterna inte har lärt sig svenska efter sin sista utbildning. Att några av studerandena har sist studerat svenska för femton år sedan medan några andra för två–tre år sedan ändå kan orsaka stora skillnader i svenskkunskaper mellan studerandena i samma grupp. Största delen (25 %) hade blivit färdiga med sina sista studier år 2010.

Andra frågan gällde tidigare arbetserfarenhet. Till exempel de som har arbetat inom handeln och andra serviceyrken har mer sannolikt behövt svenska språket i sitt yrke än de som arbetar inom till exempel industri eller byggnadsbranschen. Figur 2 visar studerandenas svar.



Figur 2. Arbetsbranschen.

Också i typen av arbetserfarenhet fanns det mycket variation. De vanligaste branscher var handeln och säkerhetsbranschen samt byggnadsbranschen (se Figur 2). Resultatet är

inte överraskande; i handel- och byggnadsbranschen finns det mycket arbete även om man inte har en relaterad examen. Anmärkningsvärt är att de flesta har arbetat i en bransch med kontakt till kunder, som restaurang-, social- och säkerhetsbranschen samt handeln (tillsammans 51 % av informanterna). Förutom att polisens arbete också innehåller mycket kundtjänst, betyder detta att dessa studerande har mer sannolikt använt svenska språket i sitt arbete än de som har arbetat i till exempel byggnadsbranschen eller industri.

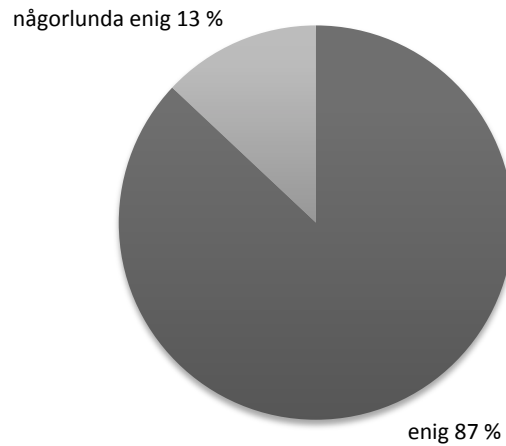
Som sammandrag av studerandenas bakgrundinformation kan konstateras att det finns inte någon typisk studiestig utan studerandena kommer till POLAMK med väldigt olika bakgrund. Fast detta skapar mångfald i klassrummet, kan det också orsaka problem när alla deltar i samma lektioner.

5.1.2 Lektioner

Efter bakgrundsinformation följer påståenden om lektioner. Här väljer studerandena ett nummer i skalan från ett till fem, varav ett betyder ”av helt annan uppfattning” och fem ”enig”, beroende på deras inställning till påståendet.

Som Robinson (1991:1) påpekar, är det viktigt i LSP-undervisning att undervisningen är bunden till studerandenas blivande yrke (se kapitel 2.2). Därför lyder första påstående om lektioner *Övningar på svensklektionerna har med polisyrkets tema att göra*. Figur 3 visar studerandenas svar.

1. Övningar på svensklektionerna har med polisyrkets tema att göra.

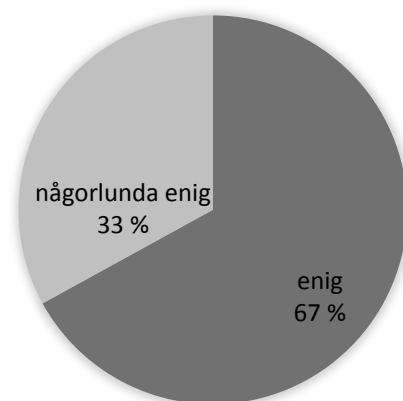


Figur 3. Övningarnas relevans till yrket.

Studerandena var eniga om övningarnas relevans, 87 % av informanterna var eniga och 13 % någorlunda eniga (se Figur 3). Några studerande berömde övningar också i kommentarer ("Bra övningar!", "Hela ordförrådet och alla texter", "på basis av allt", "Åt detta har fokuserats väl") [egna översättningar].

Nästa påstående lyder *På svensklektionerna övar vi autentiska situationer som jag kan möta senare i mitt arbete.* Punkt åtta *Rekommendationer för integrering* i rektorrådets rekommendationer om praxis i undervisning i språk och kommunikation (se kapitel 2.1) rekommenderar att språkstudierna anknyts till yrkesområdet. Också Elsinen (2000: 172) påpekar att det är viktigt för motivation att övningarna är autentiska och har relevans med hänsyn till det blivande yrket. Figur 4 visar studerandenas svar.

2. Under svensklektionerna övar vi autentiska situationer som jag kan möta senare i mitt arbete.

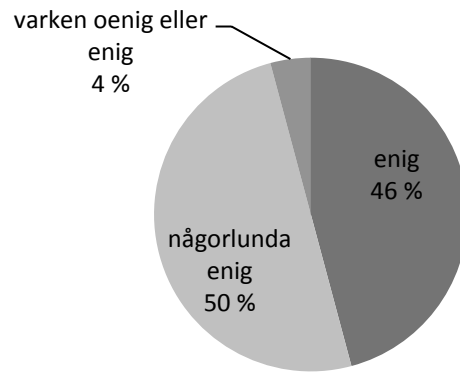


Figur 4. Övningar på lektionerna.

67 % av studerandena var eniga med detta och 33 % någorlunda eniga. En studerande kommenterade att det kunde finnas ännu mera övningar av denna typ.

För att hålla studerandena motiverade borde läraren variera mellan olika uppgiftstyper (Ruohotie 1998: 36) (se kapitel 2.2.4). Påstående tre lyder *Under svensklektioner varierar mellan olika uppgiftstyper såsom samtals-, hörförståelse- och grammatikuppgifter samt grupparbeten*. Figur 5 visar studerandenas svar.

3. Under svensklektioner varieras mellan olika uppgiftstyper såsom samtals-, hörförståelse- och grammatikuppgifter samt grupparbeten.

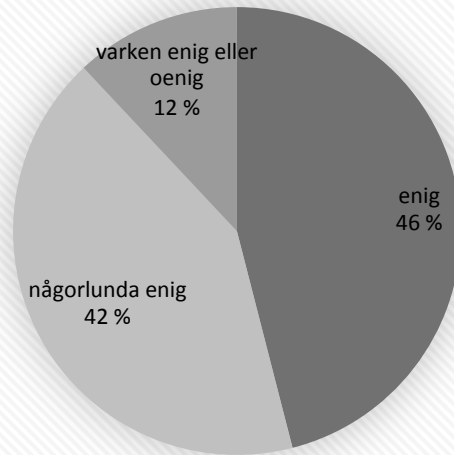


Figur 5. Uppgiftstyper i lektioner.

Studerandenas eniga linje fortsatte också i påstående tre. 46 % var eniga med påståendet, 50 % någorlunda eniga och 4 % svarade 'varken oenig eller enig'. Nästan alla svar var ändå i den positiva ändan av skalan. Denna fråga fick inga kommentarer.

Enligt Hutchinson och Waters (1987: 55–56) är det viktigt att hitta ett passande undervisningssätt för varje grupp (se kapitel 2.2.3). Påstående fyra var *De arbetsätt och material som använts under kursen har varit passande för mig*. Figur 6 visar studerandenas svar.

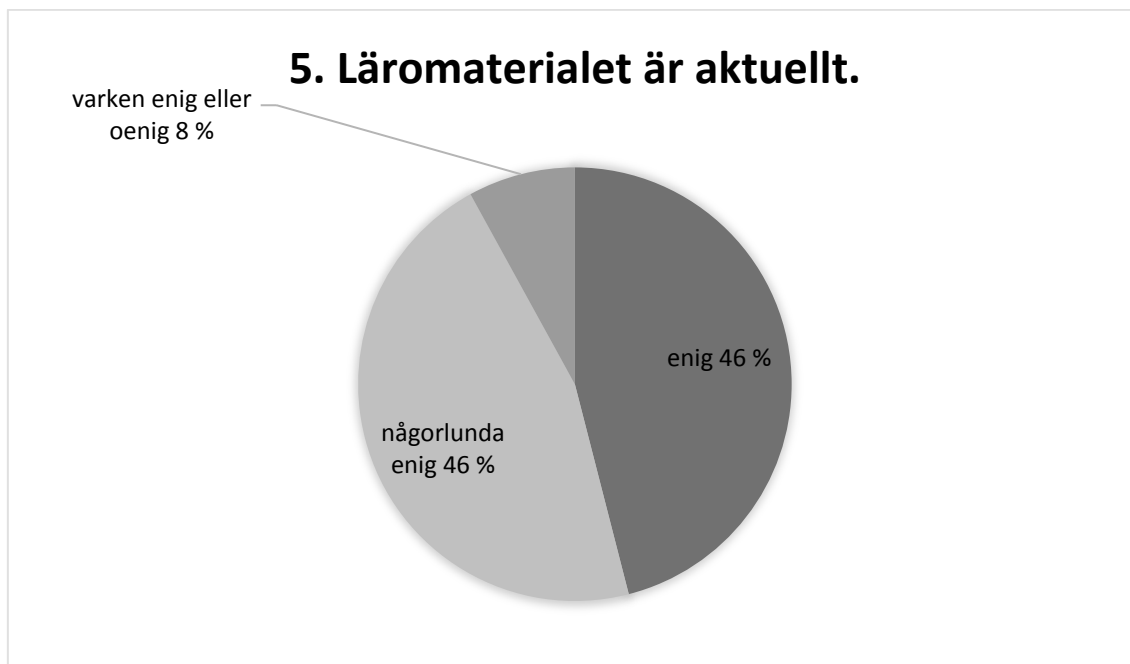
4. De arbetssätt och material som använts under kursen har varit passande för mig.



Figur 6. Arbetssätt och material.

Påstående fyra fick en likadan fördelning i studerandenas svar som påstående tre (se figur 6). 46 % var eniga, 42 % någorlunda eniga och 12 % varken oeniga eller eniga. Antalet de studerande som svarade varken oeniga eller eniga var lite högre än i påstående tre. Två studerande kommenterade att det kunde finnas mer skriftliga övningar och talövningar. En studerande konstaterade att i början var materialet för svårt.

Utöver anknytningen till det blivande yrket menar Robinson (1991:1) att aktualiteten av läromaterialet spelar en stor roll i LSP-undervisning (se kapitel 2.2). Studerandenas åsikter till påstående fem, *Läromaterialet är aktuellt*, syns i figur 7.

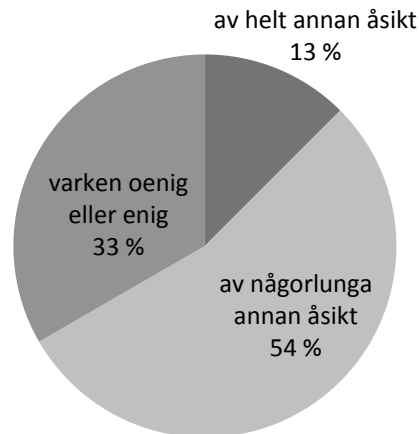


Figur 7. Aktualitet av läromaterial.

Som figur 7 visar var 46 % av studerandena eniga med påståendet. 46 % var någorlunda eniga och 8 % varken oeniga eller eniga. Fyra studerande kommenterade att ibland när lagarna ändras kommer läromaterialet lite efter.

Enligt behovsanalysmodellen (se kapitel 2.2.3) är det viktigt att läraren skapar sig en bild av studerandenas behov, brister och önskningar i början av kursen och planerar kursen enligt dem (Robinson 1991: 7–10). Påstående sex, *Jag får påverka i hurdana övningar görs på lektioner* var det första som de flesta studerandena inte var eniga med. Figur 8 visar studerandenas svar.

6. Jag får påverka i hurdana övningar görs på lektioner.



Figur 8. Hur studerandena känner sig kunna påverka i övningar.

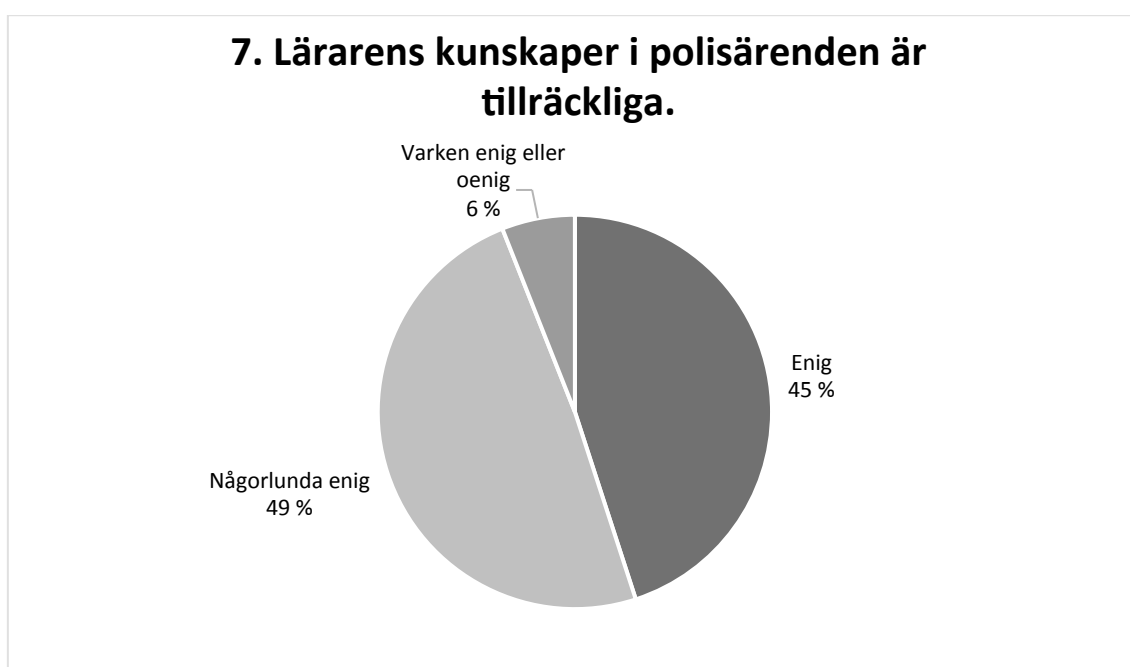
Ingen var enig eller ens någorlunda enig med påståendet. 33 % var varken oeniga eller eniga, de flesta (54 %) var av någorlunda annan åsikt och 13 % av helt annan åsikt (se Figur 8). Tre studerande kommenterade frågan, varav två var av den åsikten att det inte besvärar dem (*"Har inte haft någon vilja/behov"*, *"Det är ingen nackdel att man inte kan påverka"*) [egna översättningar]. Den tredje kommentaren kunde inte tolkas som vare sig negativ eller positiv (*"Vi bestämmer inte vad vi studerar."*) [egen översättning]. Fast detta resultat inte framstår som positivt, indikerar studerandenas kommentarer att de inte ser det som en nackdel. Det verkar vara så att fast studerandena inte känner att de kan påverka innehållet av undervisningen, är undervisningen ändå bra enligt deras mening. Detta påstående borde ha formulerats annorlunda för att få svar på just det som jag var ute efter.

På grund av studerandenas svar på påståenden 1–6 kan man dra slutsatsen att de är nöjda med övningar, läromaterialet och arbetssätt på lektioner. Studerandena ansåg övningarna vara relevanta med tanke på polisycket och att de får öva i autentiska situationer på lektionerna. Även mera sådana övningar önskades. Studerandena var också eniga om att det finns tillräckligt variation mellan olika uppgiftstyper på lektionerna. Materialet var också fungerande, fast det gavs en kommentar om ändringar

av lagarna. På basis av den allmänna belåtenheten som kom fram i svaren vill jag konstatera att fast studerandena anser att de inte kan påverka lektionernas innehåll ser de det inte som en nackdel.

5.1.3 Lärare

Enligt Juurakko och Airola (2002: 25–26) måste läraren ha gedigen sakkunskap om fackområdet vid sidan av språket för att bäst kunna undervisa och motivera studeranden. Därför fanns det ett påstående om lärare i enkäten. Påstående sju hette *Lärarens kunskaper i polisärenden är tillräckliga*. Figur 9 visar studerandenas svar.



Figur 9. *Lärarens fackkunskaper.*

Som figur 9 ovan visar, var studerandena eniga med påståendet och varandra. 45 % av studerandena var eniga med påståendet, 49 % någorlunda eniga och 6 % varken oeniga eller eniga. En studerande förband tillräckliga kunskaper med det att läraren hade jobbat vid POLAMK en lång tid. På grund av svaren kan konstateras att studerandena litar på lärarens sakkunnighet i polisärenden.

5.1.4 Uppfattningar om egna kunskaper

Studeraendena i forskningsgruppen var på sin sista närundervisningsperiod som innehåller undervisning i svenska. Därefter skulle de ut i fältpraktiken, där de möjligen träffar svenskspråkiga kunder. Påstående åtta hette *Jag kan tillräckligt svenska för att kommunicera med svenskspråkiga kunder*. Det visade sig vara ett påstående som delade informanternas åsikter. Figur 10 visar studeraendenas svar.



Figur 10. Svensk kunskaper och kommunikation.

Ingen var enig med påståendet, men majoriteten (42 %) var någorlunda eniga. 25 % var varken oeniga eller eniga, 21 % av någorlunda annan åsikt och 8 % av helt annan åsikt. 4 % hade inte svarat på frågan. Tre studerande skrev kommentarer till detta påstående. En studerande specificerade i sin kommentar att han/hon behöver mer övning i att tala och en annan studerande att han/hon behöver mer övning. En studerande var av en mer negativ åsikt (*”En osaa nyt enkä varmaan tulevaisuudessakaan.”*) (*”Jag kan inte nu och troligen inte heller i framtiden.”*) [egen översättning].

Dessa svar visar att studerandena är osäkra på sina svenskkunskaper. Detta är något som kunde bearbetas för att få studerandena att lita på sina språkkunskaper och våga tala svenska med svenskspråkiga kunder.

Påstående nio hette *Jag har nått kursernas inlärningsmål* och också den delade åsikter. Figur 11 visar studerandenas svar.



Figur 11. Inlärningsmål.

7 % var eniga med påståendet, 48 % någorlunda eniga, 17 % varken oeniga eller eniga och 28 % av någorlunda annan åsikt. Ingen var av helt annan åsikt. En studerande som hade valt ”varken oenig eller enig” kompletterade sitt svar med att kommentera att han eller hon hade nått inlärningsmål medelmåttigt.

Här kan det vara fråga om samma problem som i påståendet ovan om kommunikativa kunskaper, att studerandena inte litar på sina egna kunskaper. Det kan också hända att studerandena inte vet eller kommer ihåg kursens inlärningsmål. Det kunde ha varit nyttigt att ha inlärningsmål synliga när studerandena fyllde i blanketten. Då kunde de ha jämfört sina egna erfarenheter med målen.

5.1.5 Relevans av svenska språket i polisyrket

De tre sista påståendena handlade om studerandenas åsikter om relevansen av svenska språket i polisyrket. För att bli motiverad, måste studeranden anse det som undervisas vara relevant för sina studier och framtida yrket (Luopajarvi 1993: 263–264). Första påståendet (påstående tio) hette *Kunskaper i svenska språket är en viktig del av polisens yrkeskunskaper*. Figur 12 visar studerandenas svar.



Figur 12. Kunskaper.

Ingen var enig med påståendet, men de flesta (42 %) var någorlunda eniga (se Figur 8). 29 % var varken oeniga eller eniga, 12 % av någorlunda annan åsikt och 17 % av helt annan åsikt. Två studerande ville specificera sina svar och båda var av den åsikten att det beror på orten där man arbetar.

Påstående 11 *Jag har behövt svenska språket i arbetspraktiken eller annat arbete* kan inte tas med i analysen, eftersom jag fick veta på efterhand att informanterna inte ännu har varit i arbetspraktiken.

Sista påståendet, nummer 12 hette *Jag tror att jag kommer att behöva svenska språket i mitt arbete*. Detta påstående delade studerandena i tre delar. Figur 13 visar studerandenas svar.



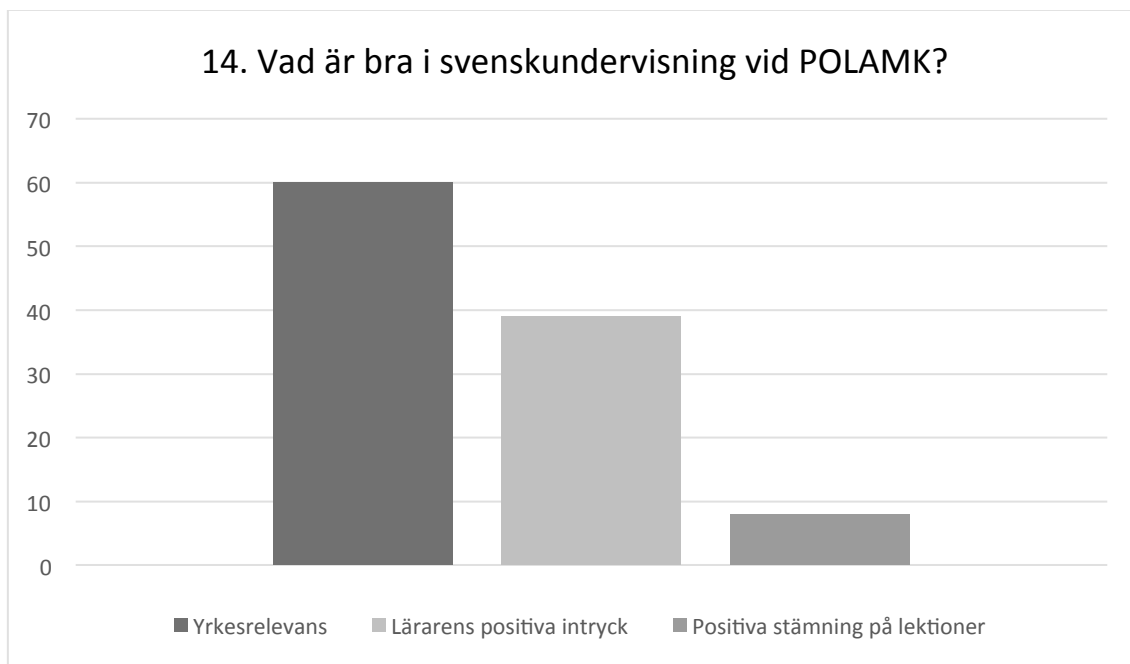
Figur 13. Svenska språket i det framtida arbetet.

Största delen, 38 %, var någotlunda eniga med påståendet. 29 % var varken oeniga eller eniga och 33 % var av annan åsikt (12 % av helt annan åsikt och 21 % av någotlunda annan åsikt). Igen var det en studerande som nämnde att det beror på orten där man kommer att arbeta.

Dessa svar visar att de flesta studerandena tror att de kommer att behöva svenska språket i sitt framtida yrke och att det är relevant för finska poliser att kunna svenska. Med tanke på motivation är det viktigt att studerandena känner det relevant för sitt blivande yrke att studera svenska språket (Juurakko och Airola 2002: 23–25, Luopajarvi 1993: 263–264) (se kapitel 2.2.4). Informanternas åsikter stöder också Hutchinson och Waters teori om LSP-undervisning (1987: 7), varav kan dras slutsatsen att svenskundervisningen vid POLAMK verkar efter studerandenas åsikter följa LSPs principer.

5.1.6 Öppna frågor

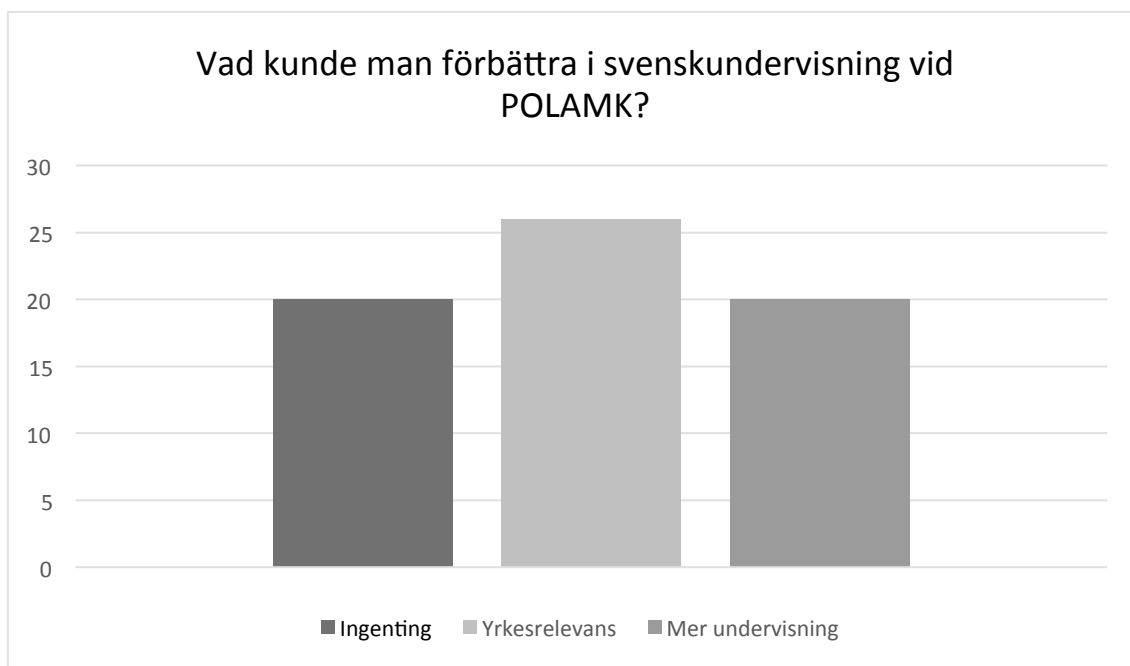
Första öppna frågan (fråga 14) var *Vad är bra i svenskundervisning vid POLAMK?* 96 % av studerandena svarade på frågan. Figur 15 visar studerandenas svar.



Figur 15. Bra i svenskundervisning.

Yrkesrelevansen kom fram i 60 % av svaren och lärarens positiva intryck i 39 % av svaren. 8 % av de som svarade på frågan nämnde också den positiva stämningen på lektionerna.

Andra öppna frågan (fråga 15) hette *Vad kunde man förbättra i svenskundervisning vid POLAMK?* 65 % av studerandena svarade på denna fråga. Detta betyder ändå inte att lika många tyckte att det finns någonting att förbättra. Figur 16 visar studerandenas svar.



Figur 16. Förbättringar.

I 20 % av svaren kom det fram att man inte borde ändra någonting. Även i denna fråga spelade yrkesrelevansen en central roll, den kom fram i 26 % av svaren. Studerandena önskade mera praktiska övningar i polisärenden på svenska. 20 % önskade mer undervisning. Andra förslag var extraundervisning för de svagaste, långsammare undervisningstempo, mindre undervisning och mindre undervisningsgrupper. Även oron om stressande språkexamen nämndes. Några studerande var rädda för att de inte skulle klara språkexamen, alltså provet som mäter att studeranden kan tillräckligt svenska för att arbeta inom en statsmyndighet (se kapitel 1.2).

Tredje öppna frågan (fråga 16) var *Annat att kommentera?* Frågan fick fem svar varav två var hälsningar till forskaren. Tre studerande uttryckte oron om språkexamen: *Kielitutkinto kuumottaa*, och de två andra negativa attityder mot svenska språket: *Koen ettei itään/pohjoiseen menijät tarvitse ruotsia!* och *Kaksikielisyys Suomessa on rasite, ei voimavara.*

Studerandenas svar på öppna frågor visar att fast jag hade tänkt dem bara som hälsningar till forskaren och lärare, fanns det relevant material till forskningen i dem också. Yrkesrelevansen och autentiska övningar kom fram även i dessa frågor, samt det

att studerandena generellt är väldigt nöjda med svenskundervisningen vid POLAMK. Också de problemen som har redan tidigare kommit fram syns i studerandenas kommentarer om undervisningstempo, mindre undervisningsgrupper och extraundervisning för de svagaste. Också några negativa kommentarer om svenska språket i Finland kom fram, fast sådana attityder inte var särskilt synliga i studerandenas svar till påståenden.

5.2 Lärare

Då denna forskning gjordes fanns det tre lärare vid POLAMK som undervisade i svenska. Jag fick möjlighet att intervjua två av dem. I detta kapitel kommer jag att analysera dessa intervjuer med hänsyn till teoretiska bakgrunden och mina forskningsfrågor. Jag kommer att analysera intervjuer sida vid sida ett tema åt gången för att bättre kunna jämföra lärarnas svar med varandra och teoribakgrunden. I analysen kommer jag att hänvisa till lärarna som L1 (Lärare 1) och L2 (Lärare 2) samt pronomen *hon* (oberoende av lärarens kön) och mig själv som I (intervjuare).

5.2.1 Arbetssätt

Första temat handlar om hurdana arbetssätt lärarna använder på sina lektioner. Enligt Elsinen (2000: 38) passar en kommunikativ metod bäst till LSP-undervisning, i vilken studerandena lär sig språket genom autentiska sociala situationer. Båda lärare säger att de delar studerandena i grupper på fyra personer i klassrummet. L1 konstaterar att hon använder grupparbete som sin primära arbetsmetod. Hon är av den åsikt att när studerandena sitter i en grupp så får de hjälp från varandra. Hon försöker även blanda grupper ibland eftersom hon tycker att det är nyttigt att vara van vid att arbeta med olika människor, men säger att det är svårt eftersom studerandena är något konservativa och vill arbeta med samma grupp hela tiden.

Också L2 berättar att hon brukar hålla studerandena i grupper på fyra personer. Hon nämner också distansuppgifter som en inlärningsmetod. Hon säger att eftersom språkstudierna i den blivande yrkeshögskolan kommer att innehålla mer distansstudier och självständigt arbete så har hon redan testat sådana arbetssätt. Hon har också försökt att ordna så mycket muntligt arbete på lektionerna som möjligt och ge skriftliga arbeten sedan som distansuppgifter. Hon berättar att hon har försökt skifta sin egen roll från föreläsare till mer som en handledare. Hon berättar också om deras Moodle-plattform där studerandena hittar extrauppgifter samt material för distansuppgifter.

L1 brukar variera mellan olika arbetssätt, men håller tyngdpunkten i muntliga uppgifter. Som L2, anser också L1 det viktigt att tala så mycket svenska i klassrummet som möjligt. L2 låter studerandena ofta arbeta två tillsammans i muntliga uppgifter, medan i andra uppgifter får de arbeta i sina smågrupper. Hon vill ändå påminna att det finns studerande som jobbar hellre ensamma, och att man måste ge dem chans att göra så. Sorl av röster som bildas i grupparbete kan störa någon studerandes koncentration. Därför är det viktigt att arbeta också ensam ibland.

Lärarnas svar visar att de följer samma principer som Elsinen (2000: 38) lägger fram om kommunikativa undervisningsmetoder, eftersom båda använder gärna muntliga arbetssätt och grupparbete. Varierande arbetssätt hjälper också studerandena att hålla sig motiverade (Luopajarvi 1993: 263–264).

Båda lärare konstaterar att det tar tid och besvär att hålla sig själv och sitt läromaterial tidsenliga. De invänder att man kan inte bara gå i klassrummet och börja undervisa svenska utan man måste veta väldigt mycket om polisbranschen för att vara övertygande. Svensklärare vid POLAMK gör allt sina läromaterial själv och detta material måste granskas varje gång lagar och bestämmelser ändras. L2 medger att om man inte hela tiden följer med i utvecklingen och det som händer inom polisbranschen är man snabbt förlorad.

Dessa iakttagelser ligger i linje med det som Robinson (1991: 1) säger om undervisning av språk för speciella ändamål: läraren måste uppdatera sitt läromaterial regelbundet och göra sina övningar så autentiska som möjligt. Också Bocanegra-Valle (2010: 157–

158) fick likadana resultat i sin forskning. Hon påpekade att i LSP-undervisningen har läraren mer arbete med och ansvar för läromaterialet; i generell undervisning finns det gott om färdigt material, men inom LSP-undervisning måste läraren ofta göra materialet själv (2010: 157), på samma sätt som också lärare vid POLAMK berättade. Också punkt åtta i Rektorrådets rekommendationer om praxis i undervisning i språk och kommunikation (se kapitel 2.1), *Rekommendationer för integrering* efterlyser språkstudiernas anknytning till yrkesområdet.

5.2.2 Feedback från studerandena

Båda lärare berättar att de får feedback genom skolans officiella feedbackkanal, men också direkt från studerandena. L1 berättar att studerandenas feedback handlar ofta samma sak; de vill inte ha svenska och engelska i samma period, eftersom det blir för tungt att öva samma ordförråd samtidigt på två språk. Hon förargar sig att feedbackformen är på en så generell nivå att det är svårt att få nyttigt feedback. Hon berättar också att ibland ger studerandena sådan feedback att de hellre vill jobba ensamma än i grupper. Hon anser ändå att det inte är alltid möjligt när man studerar språk; vad gör man med språket ensam?

L2 brukar fråga studerandena direkt om feedback, och hon anser att på grund av den trygga stämningen i klassrummet vågar studerandena också ge direkt feedback. Mestadels är feedback positivt: lektionerna är trevliga eftersom man får göra något i stället för att bara lyssna. Också L2 nämner att studerandena ger sådant feedback att de inte vill ha svenska och engelska i samma period. Hon får feedback också om enstaka uppgifter. Hon tycker att feedback som hon har fått är nyttigt och hon också uppmuntrar studerandena att ge feedback.

Lärarna vid POLAMK berättar att de frågar efter feedback direkt från studerandena samt genom skolans officiella feedbackkanal. Ett annat nyttigt sätt att samla in feedback vore att fråga studerandena i början av kursen till exempel vad de väntar sig av kursen och hur lär de sig bäst. Att ge studerandena en möjlighet att påverka i kursens innehåll

till exempel genom att fråga efter feedback är enligt Hutchinson och Waters (1987: 56–58) teori om behovsanalys essentiellt för undervisning i språk för speciella ändamål (se kapitel 2.4). De konstaterar att om man tar hänsyn till studerandenas behov, alltså vad de själv vill av kursen, blir resultatet ofta bättre och studerandena mer motiverade. Det lönar sig alltså att fråga efter och ge feedback. Också användning av föregående feedback i planering av nya kurser hjälper att ytterligare förbättra undervisningen.

5.2.3 Studerandenas framgång i svenska

L1 påpekar att studerandena vid POLAMK ofta är bra i muntliga övningar. Hon påminner ändå att de som söker till POLAMK ofta är mer sociala och pratsamma än människor generellt och det kan ha någon påverkan.

Som det största problemet nämner L1 de stora skillnaderna mellan studerandenas kunskaper i svenska. I den nya yrkeshögskolan kommer studerandena att delta i ett utgångsnivåtest som bestämmer vilka studerande bör delta i en prepareringskurs före den egentliga undervisningen, men nu kommer alla på samma lektioner utöver dem som har befrielse från svenska. Hon berättar att eftersom studerandena kommer från så olika utgångspunkter, måste några lära sig att till exempel söka information och använda ordböcker, medan andra redan har dessa kunskaper. Även de svagaste studerandena kan bli mycket bra i till exempel ordförråd, men om basvetandet om språkets struktur fattas är inläring på svag bas. Hon hoppas att i den blivande yrkeshögskolan kommer prepareringskursen att jämna kunskapsskillnader i den egentliga kursen.

Även L2 talar om skillnader i svenskkunskaper. Hon påminner att även de studerande vars utgångspunkt i svenska är svag kan bli väldigt bra om de bara jobbar hårt. Specialordförrådet är ändå nytt för alla och det underlättar undervisningen. Hon har fått positiv feedback från några redan utexaminerade poliser som har behövt svenska i sitt arbete. L2 anser ändå att det beror mest på personen om man vågar tala svenska i arbetet även om det inte är helt felfritt.

L1 nämner också att ibland får de höra om en situation där en äldre konstapel inte har använt svenska med en svenskspråkig. Hon vill ändå påpeka att oftast är det inte fråga om misslyckad undervisning. Hon anser att lärarna vid POLAMK gör avsevärt arbete i det att de får den största delen av studerandena att ha en positiv attityd till svenskan.

L2 nämner att distansuppgifter har orsakat problem för många studerande. De svagaste upplever att de har ett alltför stort ansvar för sin egen inläring om det inte finns kontaktundervisning, och hon själv har märkt att det är svårt att veta i förhand om uppgifterna är för lätta eller för svåra. Hon ser det som ett problem att generellt består undervisningen vid POLAMK nästan bara av föreläsningar. Enligt hennes åsikt får studerandena allt information färdigt och då lär de sig inte så effektivt. Hon anser det svårt att försöka aktivera studerandena att ta ansvar för sin inläring.

Studerandenas svårigheter med självständiga studier kan hänvisa till att kommunikativa metoder fungerar bäst i LSP-undervisning, som bland annat Elsinen (2000: 38) och Richards och Rodgers (1990: 64–86) påpekar. Stora skillnader mellan svenskkunskaper av olika studeranden i samma grupp är ett annat problem, men kan möjligtvis lösas då prepareringskurserna sätter i gång i den nya yrkeshögskolan. Å andra sidan, det att studerandena är sociala och bra i muntliga övningar kunde utnyttjas för att bygga deras självförtroende, och sedan i senare fas av studierna kunde de öva mer självständigt och göra distansuppgifter.

5.2.4 Påverkan av undervisningssätt

Enligt L1 vill studerandena ofta ha kontaktundervisning, eftersom de tänker sig lära sig bäst på det sättet. Hon själv skulle vilja göra studerandena lite mer autonoma, för att de kunde själv ta ansvar om sitt lärande i den blivande yrkeshögskolan. Hon är enig med L2 i det att en sådan modell där läraren bara delar ut information fungerar inte, speciellt i språkundervisning. Hon nämner också det viktigt att lära sig informationssökandet, eftersom i polisyrket ändras lagar och andra bestämmelser beständigt.

L2 anser att den största motivationen ligger i uppgifter som har med polisyrket att göra. I början måste de förstås upprepa grammatik och basordförråd, men ju längre studerandena kommer i sina studier, desto mer specifika situationer kan de hantera på svenska. Enligt L2 är gemensamma övningar med till exempel trafikavdelningen mycket motiverande för studerandena. Sådana övningar är till exempel razziasituationer som anordnas på svenska. Där får de testa sin svenska i nästan autentiska situationer.

Båda lärare nämner att samarbete med andra ämnen är lätt vid POLAMK. De främjar sådana möjligheter där studerandena kan genomföra polisuppdrag på svenska och båda språkläraren och ämnesläraren i fråga är närvarande. Det motiverar studerandena lära sig svenska bättre än något annat. Sådant samarbete önskas också i rekommendationerna om praxis i undervisning i språk och kommunikation, i punkt åtta där det hävdas att integrering av språkstudier med yrkesstudier genom att till exempel öva de situationer studerande kommer att möta i sitt blivande yrke på målspråket gör språkinläring mer motiverande. (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011.) Genom att integrera språkstudier med yrkesstudier kan läraren också utnyttja kommunikativa undervisningsmetoden (se kapitel 2.2.1), som ofta är använt inom språk för speciella ändamål (Elsinen 2000: 38).

Lärarnas åsikter om språkstudiernas gång överensstämmer med rekommendationerna om praxis i undervisning i språk och kommunikation (se kapitel 2.1), punkt sex; *Vettig placering av språkstudier med hänsyn till yrkesspråk och kunnighetsnivå*. De generella språkstudierna är placerade i början av studier och yrkesspecifika språkstudier närmare slutet, då både språkkunskaper och yrkeskunnighet är bättre än i början (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011). På det sättet får man mest ut av övningarna.

Lärarna har också rätt när de talar om motivation; för att uppfatta övningarna som motiverande måste studerandena kunna se relevansen för framtida yrket (Luopajarvi 1993: 263–264). Även Juurakko och Airola (2002: 23–25) är av samma åsikt och påpekar att autenticitet och substanskompetens är viktiga aspekter vid yrkesinriktad språkundervisning.

6 Slutsatser

I början av denna studie ställde jag mig en hypotes, som hette *Svenskundervisning vid POLAMK är motiverande och studerandena upplever att de får tillräckliga språkkunskaper för att klara sig i fältet*. För att testa hypotesen ställde jag tre forskningsfrågor. I detta kapitel kommer jag att ta ställning till hypotesen samt svara forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna tas upp och svaras en i taget och efter dem granskas hypotesen. Därefter följer mer allmän diskussion om resultat och studien.

Forskningsfrågor 1 och 2 handlar om studerandenas uppfattningar. Forskningsfråga 1 heter *Hur anser studerande svenskundervisningen vara motiverande med hänsyn till blivande yrket?* Efter Basturkmen och Elder (2004: 672–694) blir språkinläring mer motiverande om språkstudierna integreras med yrkesstudier genom att till exempel öva de språkliga situationer studerande kommer att möta i sitt blivande yrke. Andra faktorer som påverkar motivation är att studeranden tänker ämnet vara relevant för det blivande yrket och att uppgifterna är autentiska och yrkesinriktade (Luopajarvi 1993: 263–264) Efter Juurakko och Airola (2002: 23–25) är lärarens substanskompetens också en aspekt till studerandenas motivation. I enkäten frågades studerandenas åsikter om dessa faktorer vid POLAMK. Studerandenas uppfattning var att uppgifterna var autentiska och varierande och läromaterialet aktuellt och svensklärarna är sakkunniga i polisärenden. Härmed kan jag dra slutsatsen att de flesta studerandena vid POLAMK anser svenskundervisningen vara motiverande och yrkesinriktad.

Forskningsfråga 2 heter *Hurdana svenskkunskaper anser studerande att polisutbildningen har gett dem för att klara sig i arbetslivet?* Lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (6.6.2003/424) bestämmer att poliser bör nå nivå B1 i gemensam europeisk referensram för språk (CEFR). Nivå B1 betyder att språkanvändaren är en självständig användare av språket, i *tröskelnivån* (Skolverket 2009: 23). Studerandenas åsikter om sina egna kunskaper varierade. 42 % av studerandena tänkte sig kunna tillräckligt svenska för att kommunicera med svenskspråkiga kunder. Över 50 % tänkte sig ha nått kursernas inlärningsmål. På grund

av dessa resultat kan jag konstatera att de flesta studerandena anser sig ha fått tillräckliga svenskkunskaper för att klara sig i arbetslivet.

Forskningsfråga 3 handlar om lärarnas arbete. Den heter *Hur ser lärare att deras arbetssätt lyckas att motivera eller hjälpa studerandena att lära sig svenska?* Läraren spelar en stor roll i språkinläring och motivation (Juurakko och Airola 2002: 23–25). Också val av undervisningssätt har en viktig betydelse. Kommunikativa metoder och autentiska inläringssituationer hjälper studerandena bäst att lära sig språket (Richards och Rodgers 1990: 64–86). Båda lärare nämner grupparbete som sin primära arbetssätt på lektionerna, vilket också fungerar bra med studerandena. Enligt dem är självständigt arbete och distansuppgifter problematiska eftersom det finns stora skillnader mellan studerandenas kunskaper i svenska och därför skulle det vara svårt för somliga studerandena att utföra uppgifterna på egen hand. Lärarna konstaterar också att autentiska situationer är det som får studerandena mest motiverade. Ju mer övningen har direkt med polisyrket att göra, desto bättre motiverar den studerandena. Båda lärarna också berättar att de gör samarbete med lärarna från andra avdelningar vid POLAMK för att ge studerandena autentiska inläringssituationer. Lärarnas intervjusvar visar att de är medvetna om det som motiverar studerandena och också tillämpar detta i sin undervisning.

Som sagt, min hypotes i denna studie var att svenskundervisning vid POLAMK är motiverande och studerandena upplever att de får tillräckliga språkkunskaper för att klara sig i fältet. Som resultaten visar, är hypotesen sann, åtminstone angående denna grupp. På grund av deras svar verkar det som om de flesta studerandena anser undervisningen vara motiverande. De upplever sig också få tillräckliga språkkunskaper för att klara sig i fältet.

Resultaten av denna studie visar att svenskundervisning vid POLAMK mår bra. Lärarna använder gärna autentiska övningar och samarbetar med fackliga lärare, och detta ger resultat. Studerandena lär sig mer effektivt och blir mer motiverade när de lär sig svenska i autentiska situationer. Autenticitet är något som kunde användas i språkundervisning i också mer teoretiska studiebranscher. Språklärare vid olika läroanstalter kunde utnyttja LSP-undervisningens principer och behovsanalys för att få studerandena lära sig mer effektivt och bli ännu mer motiverade.

Med hänsyn till teoriramen konstaterar jag att denna forskning stöder den teorin som presenterades i kapitel 2.2. Jag har inte stött på en annan forskning som behandlar tillämpning av LSP i polisutbildning, så resultaten av denna forskning är relevanta för LSP-forskning och -undervisning. Resultaten är i linje med tidigare forskning om yrkesinriktad språkundervisning.

En intressant fortsättning för denna studie kunde vara en studie om hurdan situationen är angående svenskundervisningen vid POLAMK nu när den nya yrkeshögskolan har börjat sin verksamhet. Lärarna lade fram några tankar om hur undervisningen kommer att ordnas, och det skulle vara intressant att se hurdant svenskundervisningen har blivit i yrkeshögskolan jämfört med den gamla yrkesläroanstalten. Man kunde även fråga studerandenas åsikter på nytt. Det skulle vara problematiskt att de studerandena som deltog i denna forskning kommer inte att finnas på plats mer, men i någon mån kunde svaren ändå vara jämförbara.

Litteratur

Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011.

Hämtat från

http://extra.seamk.fi/arenekr/kaytantosuosituksset/kaytantosuosituksset/Kieltenopetuksen_suosituksset_2011.pdf 23.4.2015.

Basturkmen, Helen, och Elder, Catherine, 2004. The Practice of LSP. I: Davies, Alan, och Elder, Catherine (ed.): *The Handbook of Applied Linguistics*. S. 672–694. Oxford: Blackwell Publishing.

Bocanegra-Valle, Ana, 2010. Evaluating and designing materials for the ESP classroom. I: Fortanet, Inmaculada, Palmer, J. C., och Ruiz-Garrido, Miguel F. (red). *English for Professional and Academic Purposes*. S. 141–166. Amsterdam: Rodopi B.V.

Elsinen, Raija, 2000. *Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan. Yliopistopiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Elsinen, Raija, och Juurakko-Paavola, Taina, 2005. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Hirsjärvi, Sirkka, och Hurme, Helena, 1995. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, och Hurme, Helena, 2011. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hutchinson, Tom, och Waters, Alan, 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, Ken, 2007. English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts. I: Cummins, Jim, och Davison, Chris (red.). *The International Handbook of English language education*. Wien: Springer-Verlag.

- Juurakko, Taina, (red.) 2001. *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Juurakko, Taina, och Airola, Anneli, 2002. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Juurakko-Paavola, Taina, (red.) 2005. *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kantelinen, Ritva, och Airola, Anneli, 2008. ”*Ne antavat yhtenäisempää taustatukea kielenopetukseen*”. *Kokemuksia ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen käytäntösuosituksista*. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Hämtat från http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-085-7/urn_isbn_978-952-219-085-7.pdf 23.4.2015.
- Kantelinen, Ritva, och Varhimo, Pirjo, 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!” I: Kalaja, Paula, och Nieminen, Lea (red.). *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ketola, Antti, Kleemola, Mari, Kuula-Luumi, Arja, Alaterä, Tuomas J., Päivärinta, Jarkko, Hautamäki, Jani, Haverinen, Sanni och Sivonen, Jouni, 2009. *Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Hämtat från <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/> 31.1.2015.
- 6.6.2003/424. *Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda*. Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424> 25.11.2013.
- 30.12.2013/1164. *Lag om polisyrkeshögskolan*. Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20131164> 23.4.2015.
- Luopajarvi, Timo, 1993. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. I: Ruohotie, Pekka, Leino, Jarkko, och Rauhala, Pentti (red.). *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Lyytinen, Ritva, och Salminen, Maritta, 2010. *Svenska för poliser*. Poliisiammattikorkeakoulu. Sastamala: Vammalan Kirjapaino.
- Niemi, Hannu, 2008. *Korkeakoulututkintoihin kuuluva ruotsin kielen taidon osoittaminen: korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulu University Press. Hämtat från <http://herkules oulu fi isbn9789514287046 isbn9789514287046 pdf> 23.4.2015.
- Opetushallitus, 2011. *Ammattikorkeakoulujen nuorten suomen- ja ruotsinkielinen koulutus kevään 2011 yhteishaku*. Hämtat från http://www.koulutusnetti.fi/files/amk_koulutustaustat.pdf 23.4.2015.
- Polis, 2014. Ansökan och urval. Hämtat från http://polamk.fi/sv/yh/ansokan_och_urval 23.4.2015.
- Poliisiammattikorkeakoulu, 2013. *Poliisin perustutkinto. Opetussuunnitelma 2013–2014*. I: Poliisin perustutkinto. Opinto-opas 2013–2014. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. S. 29–147.
- Poliisiammattikorkeakoulu, 2014. *Poliisi (AMK). Opetussuunnitelma 2014–2015*. Hämtat från http://www.polamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/intermin/embeds/pola mkwwwstructure/26969_AMK_ops_loka2014.pdf?7d6f7786532ad288 23.4.2015.
- Polisyreshögskolan, 2014. *Reform av polisutbildningen 2014*. Hämtat från http://www.polamk.fi/sv/reform_av_polisutbildningen_2014 23.4.2015.
- Richards, Jack C., och Rodgers, Theodore S., 1990. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Robinson, Pauline, 1980. *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, Pauline, 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall International.

- Ruohotie, Pekka, 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruusuvuori, Johanna, och Tiittula, Liisa (ed.), 2005. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Skolverket, 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> 23.4.2015.
- 15.5.2003/352. *Statsrådets förordning om yrkeshögskolor*. Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030352> 23.4.2015.
- Strevens, Peter, 1988. ESP After Twenty Years: A Re-Appraisal. I: Tickoo, M.L. (red.). *ESP: A State of Art*. Singapore: Seameo Regional Language Centre. S. 1–13.
- Suomen virallinen tilasto (SVT), 2013. Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot 2013, Liitetaulukko 2. *Tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijat ja suoritettut tutkinnot koulutussektorin ja sukupuolen mukaan 2013*. Helsinki: Tilastokeskus. Hämtat från http://www.stat.fi/til/opiskt/2013/opiskt_2013_2015-01-20_tau_002_fi.html 23.4.2015.
- Toivanen-Sevrjukova, Kirsi-Marja, 2005. Needs Analysis in the Development of LSP Curricula at Polytechnics. I: Julkunen, Marja-Liisa (red.). *Learning and Instruction on Multiple Context and Settings III. Proceedings of the Fifth Joensuu Symposium on Learning and Instruction*. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 101–114.
- Trost, Jan, 2012. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Yle Satakunta, 8.5.2012. *Virkamiesruotsi on ongelma ammattikorkeakouluissa*. Hämtat från http://yle.fi/uutiset/virkamiesruotsi_on_ongelma_ammattikorkeakouluissa/608578 23.4.2015.
- 14.11.2014/932. *Yrkeshögskolelag*. Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2014/20140932> 23.4.2015.

Bilaga 1

Hei! Opiskelen Tampereen yliopistossa kieltenopettajaksi ja teen pro gradu-tutkimustani Poliisiammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien käsityksistä ruotsinopiskelusta. Tähän liittyen olen laatinut tämän kyselylomakkeen. Lomakkeessa on ensin muutamia taustatietoja kartoittavia kysymyksiä, sitten väittämiä, joihin voit ottaa kantaa ympyröimällä parhaiten mielipidettäsi kuvaavan numeron. Väittämien jälkeen on vielä muutama kysymys, joihin voit vastata omin sanoin.

Lomakkeen lopussa pyydän niiltä, jotka suostuisivat mahdollisesti haastateltaviksi ensi vuoden puolella, yhteystietoja yhteydenottoa varten. Suostumus ei ole sitova, voit muuttaa halutessasi mieltäsi myöhemmin. Lomakkeita ei näe kukaan muu kuin tutkimuksen suorittaja, ja myös haastattelumateriaali analysoidaan anonyyminä. Lomakkeeseen vastanneiden ja haastateltavien henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta.

Kiitos osallistumisestasi!

Terveisin Miina Pullinen

Tampereen yliopisto

Ikä:

Sukupuoli:

Mahdollinen aiempi toisen (ammattikoulu, lukio) tai kolmannen (yliopisto, AMK) asteen koulutus ja opintojen päättymisvuosi:

Millä alalla/aloilla olet työskennellyt ja kuinka kauan?

Arvioi seuraavia väittämiä suhteessa omaan mielipiteeseesi asteikolla 1-5. (1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= ei eri eikä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä.) Halutessasi voit kommentoida vastaustasi.

1. Ruotsintunneilla tehtävät harjoitukset liittyvät poliisityön aihepiiriin. 1 2 3 4
5

Kommentti:

2. Ruotsintunneilla harjoitellaan oikean elämän tilanteita, joita voin myöhemmin kohdata työssäni. 1 2 3 4 5

Kommentti:

3. Ruotsintunneilla teemme paljon erilaisia tehtäviä, kuten keskustelu-, kuuntelu- ja kielioppiharjoituksia sekä ryhmätöitä.

Kommentti:

4. Tunneilla käytettävät opiskelutavat ja materiaalit ovat olleet minulle sopivia.

1 2 3 4 5

Kommentti:

5. Opiskelumateriaali on ajankohtaista. 1 2 3 4 5

Kommentti:

6. Saan vaikuttaa siihen, millaisia harjoituksia tunneilla tehdään. 1 2 3 4 5

Kommentti:

7. Opettajan tuntemus poliisiasioista on riittävä. 1 2 3 4 5

Kommentti:

8. Osaan riittävästi ruotsia kommunikoidakseni ruotsinkielisen asiakkaan kanssa. 1 2 3 4 5

Kommentti:

9. Olen saavuttanut kurssien osaamistavoitteet. 1 2 3 4 5

Kommentti:

10. Ruotsin kielen taito on tärkeä osa poliisin ammattitaitoa. 1 2 3 4 5

Kommentti: _____

11. Olen tarvinnut ruotsin kielen taitoa harjoittelussa tai muussa työssä. 1 2 3 4 5

Kommentti:

12. Uskon tarvitsevani ruotsin kielen taitoa työssäni. 1 2 3 4 5

Kommentti:

13. Mikä on hyvää ruotsinopetuksessa POLAMKissa?

14. Miten ruotsinopetusta POLAMKissa voisi parantaa?

Kiitos vastauksistasi!

Bilaga 2

Haastattelun teemarunko, opettajat

Tutkimuskysymykset

1. Anser studerandena svenskundervisningen vara motiverande?
2. Anser studerandena sig ha lärt tillräckligt svenska att klara sig i arbetslivet?
3. Påverkar studerandenas kön, utbildningsbakgrund, ålder eller arbetserfarenhet deras inläring?
4. Hur ser lärare att deras arbetssätt lyckas att motivera eller hjälpa studerandena att lära sig svenska?

Taustatiedot: kauanko opettajana, kauanko POLAMKissa

Työskentelytavat oppitunneilla:

millaisia tapoja?

vaihtelu?

erot?

Opiskelijoiden palaute:

saako palautetta?

hyvää, huonoa?

Opiskelijoiden menestys:

pärjäävätkö?

Oma kokemus:

motivoivatko opetustavat opiskelijoita?

auttavatko oppimaan?

kollegoiden vaikutus?