

# **Svensklärares upplevelse av sin språkliga kompetens**

Eija Simelius  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för  
kommunikationsvetenskap  
Nordiska språk  
Avhandling Pro gradu  
Maj 2017

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Pohjoismaiset kielet

SIMELIUS, EIJA: Svensklärares upplevelse av sin språkliga kompetens

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua + liite [1 kpl]

Toukokuu 2017

---

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää kuinka ruotsinopettajat kokevat oman kielellisen kompetenssinsa ruotsin kielessä. Tarkempia tutkimuskysymyksiä on kaksi: millaisia vahvuuksia ja heikkouksia ruotsinopettajat kokevat kielellisessä kompetenssissaan olevan ja miten tämä koettu kielellinen kompetenssi rakentuu ja kehittyy.

Tutkimus on poikkitieteellinen. Tutkimusmenetelmänä on käytetty sähköistä kyselytutkimusta ja analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, sekä kvantitatiivisia menetelmiä. Tutkimukseen on osallistunut 104 ruotsinopettajaa keväällä 2013.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu esimerkiksi opettajuuden määrittelystä. Keskeisiä käsitteitä ovat myös kompetenssi ja kelpoisuus. Teoriaosassa määritellään kielten opettajan kompetenssia ja erityisesti keskitytään aineenhallinnan käsittelyyn. Tarkemmin tarkastellaan myös kielellistä kompetenssia osana aineenhallintaa.

Tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia on, että ruotsin opettajilla on yksilöllisiä kehittymistarpeita koskien kielellistä kompetenssia. Opettajien polut ovat ainutkertaisia ja näin ollen toisen kokema vahvuusalue voikin olla toisen kokema heikkous. Selkeä yhteinen vahvuusalue on kuitenkin kielioppi ja heikompi osa-alue kulttuurin ja maantuntemus. Huolimatta taustoistaan on kaikkien opettajien oltava aktiivisia ammatillisessa kehittämisessään ja heillä tulee olla mahdollisuus täydennyskoulutukseen.

Avainsanat: kielten opettaja, ruotsin opettaja, kompetenssi, kelpoisuus, kielitaito

# INNEHÅLL

<b>1 Inledning</b>	1
1.1 Syfte	2
1.2 Material, metoder och forskningsetiska utgångspunkter	4
1.2.1 Enkät som materialinsamlingsmetod och min arbetsgång	4
1.2.2 Innehållsanalys som metod och min arbetsgång	6
1.2.3 Kvantitativa metoder	7
1.2.4 Undersökningens etiska överväganden	7
1.3 Tidigare forskning	8
<b>2 Teoretisk bakgrund: Svensklärarskap och kompetens</b>	12
2.1 Svenskundervisning och att vara svensklärare i Finland	12
2.2 Lärarskap	16
2.3 Kompetens och behörighet	19
2.4 Språklärares kompetens	20
2.5 Överblick över språkundervisning och språklig kompetens	26
2.5.1 Historisk överblick över språkundervisning	27
2.5.2 Kommunikativ språkundervisning och interkulturell förståelse	29
2.5.3 Kommunikativa språkliga kompetenser i den europeiska referensramen	31
2.5.4 Fyra olika dimensioner av språklig kompetens – receptiv och produktiv	33
2.5.5 Definition av språklig kompetens i den här undersökningen	34
<b>3 Analys: Svensklärares upplevda språkliga kompetens</b>	37
3.1 Bakgrundsinformation om enkätundersökningens informanter	38
3.1.1 Modersmål och ålder	38
3.1.2 Utbildningsbakgrund	39
3.1.3 Arbete och arbetserfarenhet	40
3.1.4 Vistelse i andra nordiska länder	42
3.1.5 Några andra faktorer som påverkar informanternas upplevda språkkunskaper i svenska	43
3.1.6 Sammanfattning av bakgrundsfaktorerna	44
3.2 Den upplevda språkliga kompetensen	45
3.2.1 Upplevda styrkor och svagheter	45

3.2.1.1 Grammatik och andra styrkor	52
3.2.1.2 Muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet	53
3.2.1.3 Land- och kulturkunskaper	58
3.2.1.4 Språkkunskaperna i sin helhet	60
3.2.1.5 Sammanfattning av de upplevda styrkorna och svagheterna	62
3.2.2 Hur byggs och utvecklas den upplevda språkliga kompetensen?	62
3.2.2.1 Modersmålet	63
3.2.2.2 Utbildningen och fortbildningen	63
3.2.2.3 Arbetet och arbetserfarenheten	66
3.2.2.4 Vistelsen i andra nordiska länder och andra faktorer	68
3.2.2.5 Sammanfattning av faktorerna	70
<b>4 Diskussion och sammanfattning</b>	<b>72</b>
<b>Källförteckning</b>	<b>77</b>
<b>Bilaga: Enkät</b>	<b>81</b>

## Figurer

Figur 1: Karta över Svenskfinland	13
Figur 2: Relationerna mellan språklärares helkompetens och delkompetenser	25
Figur 3: Delområdena av svensklärares språkliga kompetens	35
Figur 4: Informanternas ålder	38
Figur 5: Årtiondet när informanterna har blivit färdiga med sina studier	40
Figur 6: Arbetserfarenhet som svensklärare	41
Figur 7: Längden av en längre vistelse i andra nordiska länder	42
Figur 8: Fördelningen gällande medelvärdena 2,90–2,73	47
Figur 9: Fördelningen gällande medelvärdena 2,58–2,52	48
Figur 10: Fördelningen gällande medelvärdena 2,49–2,01	50
Figur 11: Fördelningen gällande medelvärdena 1,76–1,59	51
Figur 12: Användning av svenska som klassspråk	56

# 1 Inledning

Vem är verkligen kompetent och vem är bara behörig? Denna fråga är mycket aktuell från och med hösten 2016 när det gäller svenskundervisning i Finland. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen har nämligen förnyats vilket betyder att undervisning i det andra inhemska språket som tidigare började från sjunde klassen som medellång lärokurs nu börjar från sjätte klassen. Detta i sin tur betyder att också klasslärare kan undervisa svenska i sjätte klassen. Traditionellt har det varit ämneslärare som har undervisat i språkämnen. (Tollola 2015.) Situationen är så ny att inte mycket kan sägas i det här skedet till exempel om klasslärares kompetens i ämnet och dess påverkningar. Det som man dock säkert kan säga är att det finns ett viktigt samband mellan proffsiga lärare och duktiga elever. Detta har också bekräftats i några undersökningar såsom *Svenska i finska gymnasier* av Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund från året 2010. Var och en läsare kan sannolikt också bekräfta det ovanstående sambandet på basis av egna erfarenheter - en bra och proffsig lärare är en viktig faktor bakom ens motivation att lära sig något och på så sätt en viktig faktor bakom ens inläring.

Men hur kan man definiera en bra, proffsig och kompetent lärare? Lärarskap och lärarkompetens kan vara svårt att definiera enhetligt eftersom det finns så många olika uppfattningar och de består av många olika aspekter, men en viktig del av lärarskapet är behärskning av undervisningsinnehållet fast detta inte ensamt betyder eller räcker för att någon ska kunna vara en bra lärare (Luukkainen 2004: 91, 267–268.). Jag anser också själv att en grundläggande del av lärarkompetens är behärskning av undervisningsinnehållet eftersom utan den blir det omöjligt att undervisa något. Men det är också mycket viktigt att förstå att lärarkompetens består av mycket mera än bara behärskning av till exempel målspråket i något främmande språk.

Hur upplever svensklärare själva sin behärskning av undervisningsinnehållet och speciellt sin språkliga kompetens i svenska? Som blivande svensklärare vill jag ta reda på detta i min pro gradu som behandlar svensklärares tankar om sin språkliga kompetens i ämnet

svenska som andra inhemska språk i Finland. Det har kommit fram i tidigare forskning gällande lärarens ämneskompetens att den kan vara av stor betydelse när det gäller framgångsrik undervisning (t.ex. Conway, Harvey, Richards & Roskvist 2013). Den språkliga kompetensen utvecklar sig hela tiden under livet (Europarådet/Skolverket 2009: 129) och det är också viktigt att läraren utvecklar sin kompetens kontinuerligt under sin karriär (Richards 2005: 1). Därför anser jag att det vore viktigt att få information om lärarnas egen uppfattning av styrkor och svagheter gällande den språkliga kompetensen för att kunna hjälpa lärare att utveckla sig till ännu mer kompetenta språklärare. Sålunda erbjuder min undersökning viktig information till exempel till de som erbjuder eller är ansvariga för basutbildning och fortbildning av svensklärare. Den här studien hör till tillämpad språkvetenskap (mera om tillämpad språkvetenskap t.ex. Sajavaara 2000: 16) eftersom den här studien är tvärvetenskaplig. Den här studien har alltså element som har att göra med tillämpad språkforskning och pedagogisk forskning.

Detta arbete består av fyra kapitel. Det första kapitlet handlar om inledning, syfte, material, metod, etiska överväganden och tidigare forskning gällande den här undersökningen. Den teoretiska referensramen (kapitel 2) för uppsatsens tema innehåller teori bland annat om språklärarens kompetens och om begreppet språklig kompetens. Den empiriska delen av uppsatsen (kapitel 3) baserar sig på 104 enkätsvar av svensklärare. Slutligen sammanfattas och diskuteras uppsatsens resultat och tema i det fjärde kapitlet.

## 1.1 Syfte

I detta arbete tar jag reda på hur svensklärare upplever och hurdana tankar de har när det gäller deras språkliga kompetens i läroämnet svenska som andra inhemska språk. Jag koncentrerar mig på svensklärares upplevda styrkor och svagheter gällande sin språkliga kompetens. Jag vill också ta reda på hur den upplevda språkliga kompetensen byggs och utvecklas. Syftet är att erbjuda en bred kartläggning av svensklärares språkliga kompetens i Finland under 2010-talet. Mitt arbete kan användas till exempel som underlag för

utvecklingsarbete inom utbildningen och fortbildningen. Jag vill också bidra till den teoretiska diskussionen om språklärarens kompetens på 2010-talet. I analysdelen jämför jag mina resultat med tidigare forskning och teorier som har att göra med mitt tema för att se hur tidigare forskning gällande språklärarens språkliga kompetens stämmer överens med informanternas syn på sin språkliga kompetens och med hur deras upplevda språkliga kompetens byggs och utvecklas.

Mina forskningsfrågor är alltså följande:

1. Hurdana styrkor och svagheter upplever svensklärare när det gäller deras språkliga kompetens i svenska?
2. Hur byggs och utvecklas den upplevda språkliga kompetensen?

De upplevda styrkorna och svagheterna undersöker jag gällande olika delområden av språklig kompetens (t.ex. grammatik och muntlig språkfärdighet). När det gäller den andra forskningsfrågan undersöker jag flera bakgrundsfaktorer (t.ex. modersmål och utbildning) som verkar påverka byggandet och utvecklingen av den upplevda språkliga kompetensen enligt mitt material. Mera om material och metoder skriver jag i 1.2.

Detta tema är intressant eftersom den språkliga kompetensen i målspråket är en viktig del av lärarkompetens när det gäller språklärare. Samtidigt är det så att många språklärare inte är nativa talare av målspråket, utan har lärt sig språket på något annat sätt. Många studenter inom nordiska språk (inklusive jag) blir svensklärare och idén till detta tema fick jag egentligen under mina pedagogiska studier. Under de slutliga diskussionerna med mentorlärarna kom det fram att de är litet oroliga för de blivande lärarnas ämneskompetens eftersom de anser att det finns större eller mindre brister med denna aspekt nuförtiden. Naturligtvis finns det stora skillnader mellan svenskstuderande som har att göra med studenternas olika slags bakgrunder. Till exempel kan några leva i sådana förhållanden där det är vardagligt att använda svenska i stället för finska som kommunikationsspråk. Det är intressant att se hur olika svensklärare själva ser sin språkliga kompetens. Min



undersökning erbjuder alltså en bild av den upplevda ämneskompetensen och den här bilden kan naturligtvis överensstämma eller inte med verkligheten.

## 1.2 Material, metoder och forskningsetiska utgångspunkter

Primärmaterialet i den här undersökningen är enkätsvar av 104 svensklärare. Som materialinsamlingsmetod har jag alltså använt enkät. Som analysmetod har jag använt innehållsanalys och statistiska data har jag analyserat med kvantitativa metoder. I det följande beskriver jag både min materialinsamlingsmetod och mina analysmetoder samt skriver litet om undersökningens etiska överväganden också.

### 1.2.1 Enkät som materialinsamlingsmetod och min arbetsgång

Jag har använt enkät som insamlingsmetod i min pro gradu eftersom jag ville få en översiktlig bild av den upplevda språkliga kompetensen hos svensklärare. En klar fördel med en elektronisk enkät såsom jag har haft är att man kan lätt få ett ganska stort antal svar på ganska kort tid. Nackdelen med enkätmetoden är att man inte kan få en djup förståelse av forskningsobjektet utan den här typen av undersökningen är översiktlig i sin natur. Detta är dock precis vad jag har eftersträvat. Att jag har haft öppna frågor med i enkäten förutom slutna frågor gör det möjligt att få litet djupare information i stället för en enkät som bara har slutna frågor. Man måste också komma ihåg att i den här typen av undersökningen är det fråga om rapporterad syn på och upplevelse av språklig kompetens vilket betyder att respondenterna kan svara på frågorna på ett visst sätt men det som händer i verkligheten kan vara en annan sak. Detta är något som jag har nämnt i min undersökning i 1.1. Problematiskt gällande enkätens frågor kan också vara att deltagare kan ha missförstått frågor eller till exempel svarat på så sätt som de tror att man ”borde” svara. (Norrby & Nilsson 2015: 50–52.) Jag har testat mitt formulär och bett kommentarer bland en grupp av blivande svensklärare innan jag har genomfört min undersökning för att kunna minska

missförstånd. Jag skulle också ha kunnat använda andra metoder i min undersökning (t.ex. intervjuer eller observationer) men eftersom jag har velat få en översiktlig bild och få ett stort antal svar har jag valt att använda enkäten. Efter den här undersökningen skulle man kunna forska vidare detta samma tema med hjälp av intervjuer eller observationer för att kunna få en djupare bild av hela temat eller av någon del av mitt tema. I det följande berättar jag mera om min arbetsgång med enkäten och om själva enkäten.

Min arbetsgång med enkäten var följande: jag skapade min enkät (enkäten finns att se i bilaga 1 och jag berättar mera om enkäten i det följande stycket, i kapitlet 2.5 och 3) och jag testade sedan mitt formulär och bad kommentarer bland en grupp av blivande svensklärare innan jag genomförde min undersökning. Efter detta formulerade jag mitt frågeformulär på nätet med Tammerfors universitets program *E-lomake* (<https://elomake3.uta.fi/>). Jag skickade min undersökning genom föreningen *Svensklärarna i Finland* och undersökningen var offentlig mellan tidsperioden den 27.2.2013 till den 24.3.2013. Föreningen har cirka 1800 medlemmar (Svensklärarna i Finland) och jag fick 104 svar. Alla svensklärare i Finland är naturligtvis inte med i föreningen, men jag tycker att antalet svar är tillräckligt för att få någon slags översiktlig bild av den upplevda språkliga kompetensen. Till sist bearbetade jag enkätresultaten med mina analysmetoder som jag presenterar i 1.2.2 och 1.2.3.

Enkäten (bilaga 1) innehåller alltså både slutna och öppna frågor. Alla frågor har att göra med mina två forskningsfrågor – alltså de utreder de styrkor och svagheter som svensklärare upplever gällande sin språkliga kompetens i svenska och hur den upplevda språkliga kompetensen byggs och utvecklas. Enkäten börjar med frågorna om informanternas bakgrundsinformation och efter det fick informanterna bedöma sitt kunnande gällande sina språkkunskaper i svenska inom olika delområden med hjälp av en skala. Efter den här delen finns det huvudsakligen öppna frågor som behandlar den upplevda språkliga kompetensen ur olika vinklar. Till sist hade informanterna en möjlighet att ge kommentarer eller andra hälsningar. Det var mestadels frivilligt att svara på de öppna frågorna och därför ger jag antalet informanter som har svarat på frivilliga frågor i samband med sådana frågor i analysdelen (kapitlet 3). Jag genomförde enkäten på finska

eftersom det är informanternas och mitt modersmål och känns därför naturligt. Mera om uppfattningarna bakom enkätens frågor berättar jag i kapitlet 2.5. I det följande behandlar jag mina analysmetoder.

### 1.2.2 Innehållsanalys som metod och min arbetsgång

Innehållsanalys är en passande metod för min analys eftersom den passar för att undersöka olika slags texter. I min enkät har jag svaren i textform och därför är innehållsanalys en passande metod. Syftet med innehållsanalys är att kunna undersöka materialet systematiskt och objektivt, och att skapa en tydlig och sammanfattande bild av fenomenet. Vad man rent praktiskt gör i innehållsanalys är att man till exempel försöker hitta likheter och olikheter som bildar teman och mönster i materialet. Detta gör man till exempel genom att reducera, sammanfatta, sortera, gruppera och kategorisera svaren. Detta kan man göra till exempel materialdrivet eller teoridrivet vilket betyder att man till exempel gör gruppering av svaren enligt sitt material eller enligt någon teori. Det är också möjligt att kombinera de här teoristyrda och materialstyrda utgångspunkterna. Analysen kan ha kvantitativa eller kvalitativa drag eller både och. En nackdel med den här metoden kan vara att man presenterar och analyserar svaren noggrant, men att man glömmer att dra slutsatser. (Boyd & Ericsson 2015: 18–19; Tuomi & Sarajärvi 2011: 92–93, 95–99, 103, 108–117; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) I det följande berättar jag hur jag praktiskt har analyserat mina svar.

Min arbetsgång med innehållsanalys har varit följande: Jag har arbetat materialdrivet vilket betyder att jag har tillåtit materialet att tala för mig. Detta betyder att jag först har arbetat en fråga i taget och sedan tittat på relationerna mellan dem. Efter detta har jag ordnat och analyserat svaren enligt mina två forskningsfrågor och tagit en titt på tidigare forskning och teorier för att kunna hitta likheter och olikheter med den. Efter detta har jag skrivit min analys. Jag har kombinerat både kvalitativa och kvantitativa sätt att presentera och analysera svaren eftersom jag har både slutna och öppna frågor i min enkät. Jag behandlar mera de kvantitativa metoderna i 1.2.3. Analyseringen av öppna frågor har jag gjort på så

vis att jag först har läst igenom svaren ett flertal gånger och sedan reducerat eller förenklat svaren. Efter detta har jag försökt hitta likheter och olikheter i svaren och grupperat svaren på ett systematiskt sätt. Sedan har jag försökt hitta några teman som möjligtvis förekommer och dragit slutsatser från dem gällande den upplevda språkliga kompetensen. I analysdelen har jag gett också några exempel (direkta citat) som stöder min analys. Jag har använt också kvantifiering i samband med några öppna frågor. Detta betyder att jag har räknat antalet samma svar (Tuomi & Sarajärvi 2011: 120). Om något samma svar förekommer ofta, så kan man troligen dra en slutsats att svaret är på något sätt viktigt. I det följande behandlar jag ännu de kvantitativa metoder som jag har använt i min analys.

### 1.2.3 Kvantitativa metoder

I min enkät har jag många slutna frågor och detta betyder att jag har använt några kvantitativa metoder för att analysera statistiska data. Jag har analyserat statistiska data med hjälp av medelvärde (också fördelning), procenttal, tabeller och figurer. Figurerna innehåller till exempel stapeldiagram.

För att garantera siffrornas riktighet har jag kalkylerat varje siffra flera gånger. I analysdelen har jag kombinerat statistiska data med svaren på de öppna frågorna för att se om de bekräftar varandra. I det följande behandlar jag några forskningsetiska utgångspunkter.

### 1.2.4 Undersökningens etiska överväganden

Undersökningens etik betyder för mig att skydda informanternas anonymitet och att informera respondenter tillräckligt om min undersökning. Jag anger inga namn eller andra personliga uppgifter på informanterna i min undersökning. Alla de som har deltagit i min nättundersökning blev också informerade om hur jag ska använda forskningsresultat (t.ex. att jag använder några direkta citat från deras svar i mitt arbete).

Validitet, reliabilitet och objektivitet hör också till undersökningens etik. För att kunna öka studiens validitet kan man använda till exempel olika slags insamlingsmetoder för samma data (Boyd & Ericsson 2015: 24–25) vilket man kunde göra om man fortsatte att undersöka det här samma temat (t.ex. att använda intervjuer eller observationer för att undersöka samma tema). Det som ökar studiens validitet i mitt fall är till exempel att jag har testat mitt frågeformulär och bett kommentar bland en grupp av blivande svensklärare innan jag har genomfört min undersökning. På så sätt har jag kunnat testa att informanterna sannolikt kommer att förstå mina frågor. Reliabiliteten (= att resultatet skulle vara detsamma om någon annan person genomförde samma undersökning eller vid upprepade mätningar, Boyd & Ericsson 2015: 25) i min undersökning är hög åtminstone gällande de slutna frågorna eftersom svaren finns i elektronisk form och därför har det varit ganska enkelt att bearbeta dem. Också när det gäller öppna frågor har jag naturligtvis arbetat med svaren noggrant och gått igenom dem många gånger för att kunna öka reliabilitet. Men såsom Boyd och Ericsson (2015: 25–26) skriver är det problematiskt med kvalitativa undersökningar och deras reliabilitet, alltså att forskning *alltid är situerat* (Boyd & Ericsson 2015: 26). Resultaten har ett samband till exempel med den person som har genomfört undersökningen (Boyd & Ericsson 2015: 26). Naturligtvis har jag försökt sträva efter objektivitet så mycket som det bara är möjligt. Till exempel har jag försökt vara fördomsfri, hållit mig öppen för att ha fel och jag har också försökt kritiskt granska mitt material, mina metoder och resultat (Boyd & Ericsson 2015: 26). I samband med slutdiskussionen (kapitlet 4) återkommer jag till validitet och reliabilitet i den här undersökningen och jag gör där också en kritisk granskande diskussion gällande mitt material, mina metoder och resultat. Metodernas för- och nackdelar har jag också redan behandlat i 1.2.1 och i 1.2.2.

### 1.3 Tidigare forskning

Min studie är tvärvetenskaplig och har element som har att göra med tillämpad språkforskning och pedagogisk forskning. Några viktiga teman i min undersökning är till

exempel lärarskap och kompetens och dem har man redan länge studerat och diskuterat i många samhällen. I det följande berättar jag om några undersökningar som har gemensamma drag med mitt tema. Jag har inte kunnat hitta exakt någon likadan studie inom fältet och därför är min studie ett nytt bidrag till detta fält.

Artikeln *Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practise* i *The Language Learning Journal* (Conway, Harvey, Richards & Roskvist 2013) handlar om en studie i Nya Zeeland där man har studerat sambandet mellan lärarens språkkunskaper i målspråket (language proficiency) och deras undervisning. I den teoretiska delen av artikeln sammanfattas att tidigare forskning har kunnat visa att lärarens ämneskompetens (subject knowledge; språklärares språkkunskaper i målspråket är en viktig del av ämneskompetensen) kan påverka många saker i undervisningen och att lärarens bättre, avancerad ämneskompetens betyder att man kan erbjuda *maximum learning opportunities for students* (Conway, Harvey, Richards & Roskvist 2013). I den här studien kom det fram att lärarna med mindre språkkunskaper hade olika begränsningar i sin språkundervisning i jämförelse med de lärare som hade bättre språkkunskaper i målspråket. Begränsningarna hade att göra med att inte kunna erbjuda rik språklig input eller till exempel när det gällde att svara på elevernas frågor om kulturen eller målspråket eller att kunna erbjuda meningsfulla förklaringar. Bättre språkkunskaper behövs också för att kunna leda elever till en annan nivå från nybörjarnivån. Det är alltså mycket viktigt att utveckla sina språkkunskaper för att kunna ge effektiv undervisning speciellt då när man inte har avancerade språkkunskaper (t.ex. klasslärare som undervisar språk). (Conway, Harvey, Richards & Roskvist 2013.)

I undersökningen *Svenska i finska gymnasier* (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010) kom det fram bland annat att kunniga och engagerade lärare är en viktig faktor bakom de goda resultaten i svenska i de finska skolor där denna undersökning genomfördes. De här lärarna har (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010: 79) *gedigna språkkunskaper, lång pedagogisk erfarenhet och en mogen yrkespersonlighet*. I undersökningen lyfte gymnasisterna fram att de uppskattar lärare som talar mest svenska och att alla svensk lärare borde tala svenska konsekvent under lektionerna såsom

engelsklärare brukar göra. Här måste man ändå kommentera att undersökningens gymnasister var sådana som går i gymnasier som klarar sig väl i svenska nationellt sett. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010: 79–81.)

Ulrika Tornberg (2015: 60–61) berättar också om en undersökning som har att göra med lärarens användning av målspråket (Zilm 1989 i Tornberg). Enligt den här undersökningen finns det ett samband mellan lärarens användning av målspråket och elevernas användning av målspråket – alltså eleverna använde målspråket mera om läraren använde det mera. Att läraren byter språk under lektionen beror på olika faktorer. Sådana faktorer är till exempel lärarens uppfattning om hur elever lär sig. (Tornberg 2015: 60–61.)

Anna Hakkarainen från Jyväskylä universitet har undersökt svensklärares tankar om bedömning av språkfärdighet år 2011 i sin pro gradu. Det som är speciellt intressant i den här undersökningen är att man har undersökt svensklärares uppfattningar om språkfärdighet. Enligt resultaten består språkfärdigheten av skriftlig och muntlig produktion och reception (alltså tala, läsa, höra och skriva). Kommunikativa färdigheter (att kunna använda språket) betonades som viktigast. (Hakkarainen 2011: 54.)

Jag vill ännu presentera en intressant kandidatuppsats eftersom den är mycket aktuell och har också att göra med min undersökning. Det finns inte heller någon annan information tillgänglig om detta tema eftersom temat är så nytt. Under våren 2015 har Jonna Tollola från Jyväskylä universitet undersökt i sin kandidatuppsats bland annat klasslärares och svensklärares färdigheter gällande svenskundervisning i sjätte klassen. I denna undersökning bedömde informanterna sina språkkunskaper med hjälp av påståenden som hade utarbetats efter den gemensamma europeiska referensramen (mera om den gemensamma europeiska referensramen finns i 2.5.3). Enligt resultaten var den upplevda nivån för språkkunskaper gällande klasslärares litet under B1 (B1 = självständig användare). Nivån för de upplevda språkkunskaperna gällande svensklärarna var C1-C2 (C1-C2 = avancerad användare). För att jämföra lärarnas upplevda språkkunskaper med något kan man betrakta läroplanens (2015) målnivå för språkkunskaper gällande medellång lärokurs i svenska på gymnasiet. Målnivån med gymnasie studierna är B1. Det finns alltså

en klar skillnad mellan de upplevda språkkunskaperna mellan klasslärare och svensklärare vilket är naturligt eftersom svensklärare har studerat svenska vid universitetet under många år. Resultaten visar också att 41 % av klasslärarna i undersökningen känner sig vara kompetenta att ge undervisning i svenska i sjätte klassen vilket betyder att majoriteten inte kände sig att vara kompetenta. Också bara 41 % av klasslärarna vill undervisa svenska, alltså majoriteten skulle inte vilja undervisa svenska i sjätte klassen. I studien önskade klasslärarna fortbildning gällande språkkunskaper och språkundervisning medan svensklärarna önskade fortbildning gällande pedagogik på lågstadiet. För att kunna garantera undervisningens kvalitet är det viktigt att eleverna får undervisning av lärare som har både kompetens och motivation. (Tollola 2015.)

I det följande kapitlet behandlar jag mera de viktiga begrepp och teorier som bildar den teoretiska referensramen för den här uppsatsen. De här begreppen och teorierna har att göra till exempel med språklärares kompetens som jag redan här tog upp i samband med tidigare forskning.



## 2 Teoretisk bakgrund: Svensklärarskap och kompetens

I det här kapitlet belyser jag några viktiga begrepp, modeller och teman som bildar den teoretiska referensramen för den empiriska delen av den här uppsatsen. Först skriver jag allmänt om temat svenskundervisning och att vara svensklärare i Finland. Efter detta behandlar jag temat lärarskap och kompetens och behörighet. Sedan koncentrerar jag mig på att behandla språklärarens kompetens. Slutligen behandlar jag temat språklig kompetens som är en central del av språklärarens kompetens.

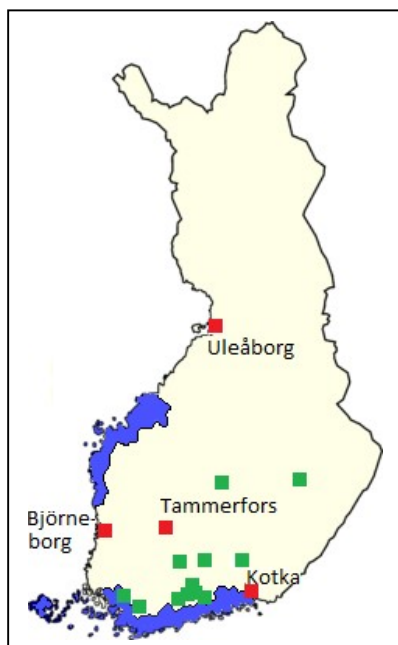
### 2.1 Svenskundervisning och att vara svensklärare i Finland

Att svenska är ett obligatoriskt ämne i skolan och i många andra utbildningsinstitut i Finland har att göra med Finlands grundlag. I det följande presenteras bakgrundsinformation om Finlands språkliga situation och efter det koncentrerar jag mig på svenskundervisning och svensklärare i Finland.

Finland har två nationella språk, finska och svenska, enligt Finlands grundlag (731/1999) och språklagen (423/2003). I språklagen anges det hur olika slags språkliga rättigheter tillgodoses i praktiken till exempel hos myndigheterna (Justitieministeriet 2009). Ungefär 5,3 % av alla finländare talar svenska som sitt modersmål och ungefär 88,7 % talar finska som sitt modersmål (Statistikcentralen 2016). Majoriteten av finlandssvenskarna bor vid kustområdena i Nyland, Åboland och Österbotten. Det finns också så kallade språköar där svenskspråkiga finländare bor på enspråkigt finska orter. Några exempel på sådana orter är Tammerfors, Uleåborg och Björneborg. (Folktinget 2010: 17.) Av alla 313 kommuner i Finland finns det 16 enspråkigt svenska kommuner som alla ligger på Åland och 33 tvåspråkiga kommuner som alla ligger i södra Finland eller Österbotten. Detta betyder att

cirka 1,75 miljoner finländare bor i de tvåspråkiga kommunerna. I absoluta tal bor det mest svenskspråkiga till exempel i Helsingfors, Vasa, Åbo och Jakobstad. (Finlands Kommunförbund 2016.) Detta betyder att finländare bor på olika slags områden när det gäller den språkliga miljön. I figur 1 finns det en karta över Svenskfinland och några språköar. På alla de vita områdena i kartan talas det i huvudsak bara finska.

För över 32 % av befolkningen är det alltså mera eller mindre vanligt att möta de här båda språken i vardagen, medan för en stor del av befolkningen är det vardagligt att leva i en enspråkigt finsk miljö. Detta måste man komma ihåg när man försöker definiera och beskriva svenskundervisning i Finland. Utifrån detta kan man sluta sig till det att att lära sig svenska betyder för några samma sak som att lära sig ett *andraspråk* medan för många liknar inläringen samma sak som att lära sig ett *främmande språk*. Börestam och Huss (2001: 24–25) har definierat och beskrivit de här begreppen på följande sätt: typiskt för ett andraspråk är att inläringen kan ske informellt och/eller formellt och att detta språk förekommer vanligt i samhället. Typiskt för ett främmande språk är att man lär det formellt i klassrumsmiljö och att man inte lever i den miljö där språket talas. Omständigheterna för undervisningen och språkanvändningen är alltså olika i olika delar av landet.



Figur 1. Karta över Svenskfinland.

(Hämtad (2.5.2017) från [Wikipedia/Svenska språköar i Finland](https://en.wikipedia.org/wiki/Svenska_språköar_i_Finland).)

Bakgrunden för svenskundervisning i Finland finns alltså i grundlagen och språklagen. Förutom grundlagen och språklagen är viktiga dokument gällande svenskundervisning bland annat grunderna för läroplanen som utbildningsstyrelsen gör upp för den grundläggande utbildningen och för gymnasiet samt för yrkesexamina. Grunderna för läroplanen beskriver mål för undervisningen och undervisningens centrala innehåll. (Utbildningsstyrelsen 2016.) Den europeiska referensramen är också ett viktigt dokument när det gäller språkundervisning. Den påverkar till exempel bedömningen på alla skolnivåer. (Se t.ex. bilagan *Nivåskala för språkkunskaper* i samband med grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.) I det följande beskriver jag kort svenskundervisning på olika skolnivåer.

Före grundskolan kan det finnas några frivilliga möjligheter att lära sig det andra inhemska språket. En sådan möjlighet i några orter är till exempel språkbadsundervisning på daghem (Folktinget 2010: 23). I grundskolan kan eleverna läsa det andra inhemska språket antingen som den långa lärokursen eller som medellång. Enligt Folktinget (2010: 23) börjar de flesta svenskspråkiga elever lära sig finska från tredje klassen som den långa lärokursen och nästan alla finskspråkiga elever läser svenska från sjunde klassen som medellång. Under 2016 har grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen förnyats vilket betyder att undervisning i det andra inhemska språket som tidigare började från sjunde klassen som medellång nu börjar från sjätte klassen. Mängden av undervisningen förändrades inte men undervisningen ordnas nu på ett nytt sätt. Undervisningen börjar alltså numera redan på lågstadiet när det tidigare började på högstadiet. (Tollola 2015.)

Efter grundskolan fortsätter inläringen av svenska som obligatoriskt ämne på gymnasiet, i yrkesutbildning och också vid yrkeshögskolor och universitet. Till exempel på gymnasiet är det obligatoriskt att avlägga fem kurser i svenska (medellång), men det är inte obligatoriskt att skriva svenska i studentexamen. Anledningen till varför det finns obligatoriska kurser i svenska till exempel på yrkeshögskolor finns i Statsrådets förordning om yrkeshögskolor (1129/2014) och språklagen (423/2003). I förordningen (1129/2014) sägs det att ett mål för utbildning som leder till yrkeshögskoleexamen är *tillräckliga kommunikativa färdigheter och språkkunskaper för det egna området samt för*

*internationell verksamhet och internationellt samarbete.* Språklagen (423/2003) å sin sida stadgar om myndigheternas språkkunskaper och detta måste man naturligtvis ta hänsyn till i den hela finländska utbildningen. Förutom obligatorisk utbildning finns det naturligtvis också många frivilliga institut såsom arbetarinstituten som erbjuder svenskundervisning.

I Finland arbetar svensklärare alltså på många olika skolnivåer. Det är omöjligt att veta hur många svensklärare det finns i landet, men föreningen Svensklärarna i Finland har cirka 1 800 medlemmar (Svensklärarna i Finland). En klar majoritet av medlemmarna har finska som sitt modersmål och bara 1 % av alla medlemmar har svenska som sitt modersmål och cirka 2 % (en grov uppskattning) är tvåspråkiga (E-post från Svensklärarna i Finland 19.10.2016.) När det gäller språklärares behörighet i Finland finns det en förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998). Till exempel behörighet för ämneslärare gällande den grundläggande utbildningen definieras i förordningen (986/1998) på följande sätt:

*1) har avlagt högre högskoleexamen,*

*2) i varje ämne som undervisas har slutfört minst 60 studiepoängs studier i undervisningsämnet i utbildningen för ämneslärare när studierna är grundstudier och ämnesstudier i läroämnet eller i en helhet som jämförs med läroämnet, och*

*3) har slutfört minst 60 studiepoängs eller minst 35 studieveckors pedagogiska studier för lärare.*

Detta betyder alltså att de flesta svensklärare har universitetsexamen som basutbildning och att man har studerat svenska antingen som sitt huvudämne (grundstudier, ämnesstudier och fördjupade studier) eller biämne (grundstudier och ämnesstudier).

De förnyade grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen har nyligen förändrat situationen när det gäller svensklärarens behörighet och undervisning på lågstadiet. Nu är det nämligen möjligt att en klasslärare också kan ge undervisning i svenska på lågstadiet vilket betyder att kompetenskrav är olika för en klasslärare och svensklärare. En klasslärare är behörig att undervisa också ämnet svenska på lågstadiet

enligt förordningen (986/1998), men samtidigt är det så att inte många har studerat mycket svenska under sina klasslärarstudier. Detta kommer att vara problematiskt eftersom behöriga lärare inte är automatiskt kompetenta lärare. (Tollola 2015.) I det här skedet kan man säkert säga att det finns ett stort behov för fortbildning och för utveckling av klasslärarstudierna när det gäller klasslärare och svenskundervisning på lågstadiet. Jag behandlar frågan om kompetens och behörighet mera i kapitlet 2.3. I det nästa kapitlet skriver jag om temat lärarskap.

## 2.2 Lärarskap

Mitt tema i den här undersökningen har mycket att göra med lärarskap. Men att definiera vad betyder det att vara lärare eller att definiera lärarens arbete och kunnande är en svår fråga. Olli Luukkainen (2004: 16) skriver att lärarens arbete och yrke har mycket att göra med det samhälle där man agerar. Att vara språklärare i Finland är olikt än att vara språklärare till exempel i Frankrike eftersom olika samhällen förväntar och förutsätter olika slags *lärarskap* (*opettajuus* på finska). Det här begreppet är ett finskt begrepp och Luukkainen (2004: 91) definierar det på så vis att det är *en bild av lärarens arbete*. Luukkainen anser att den här bilden av lärarens arbete har att göra med många olika slags faktorer och delområden som lärarens arbete innehåller. Det är något som samhälle definierar, men också något som varje individ förverkligar på sitt eget sätt. Mitt lärarskap är alltså olikt än någon annans. Typiskt för lärarskap är också att det förändras med tiden. Att vara språklärare i Finland på 1950-talet har varit olikt än att vara språklärare i Finland på 2010-talet. (Luukkainen 2004: 80, 91.)

Det finns ändå några komponenter i lärarskap som verkar höra till det oberoende av tiden eller samhället. En sådan komponent är behärskning av undervisningsinnehållet. Luukkainen anser att den här komponenten är en central faktor för att en lärare kan lyckas i sitt arbete. Utan behärskning av undervisningsinnehållet kan man inte undervisa bra. Viktigt att lägga märke till är att även om man behärskar undervisningsinnehållet bra

betyder det inte automatiskt att någon skulle vara en bra lärare. Men såsom Luukkainen (2004: 268) skriver är det *ett alvarligt hinder för inlärnarnas inläring* om läraren inte behärskar sitt undervisningsinnehåll. (Luukkainen 2004: 91, 267–268.) Det är alltså viktigt att komma ihåg att behärskning av undervisningsinnehållet är bara en komponent av lärarskap.

En annan viktig och också för min studie relevant komponent av lärarskap är lärarens utveckling. De erfarna lärarna kan anses vara experter i sin bransch i jämförelse med de nya lärare som är noviser i yrket. Den professionella utvecklingen kan vara mycket olik på grund av dagens mycket individuella karriärer, men i allmänhet innehåller den olika stadier. I jämförelse med de nya lärarna kan de erfarna lärarna till exempel agera automatiskt i några situationer och på så sätt behöver de inte använda sin energi för behärskning av grunder utan de kan samtidigt koncentrera sig exempelvis på att stöda elever. De erfarna lärarna kan också bland annat bättre observera elevernas speciella behov och situationernas karakteristika. (Tynjälä 2006: 102–103; Uusikylä & Atjonen 2005: 216–217.)

När det gäller lärarens utveckling är det också viktigt att betrakta lärarens egen vilja och möjligheter att utveckla sig kontinuerligt under sin karriär. Luukkainen (2004: 298) skriver att det är lärarens rättighet och plikt att utveckla sig själv hela tiden och att det inte räcker att man en gång har avlagt basutbildningen. Fortbildningen är alltså ett centralt element i lärarens yrke. Luukkainen anser att lärarna borde ha individuella planer för utvecklingen eftersom varje lärare har sina egna behov till exempel i olika stader av karriären. Utöver läraren själv borde utbildningens anordnare ta hand om omfattande, tillräcklig och långvarig fortbildning för sin personal. (Luukkainen 2004: 298–301.)

Jack Richards (2005) skriver om språklärarens professionella utveckling i sin bok *Professional Development for Language Teachers*. Han konstaterar (2005: 1) att lärarnas basutbildning inte kan räckta till för allt det som en språklärare behöver veta eftersom till exempel det som man behöver veta förändrar sig hela tiden och det finns alltså ett behov för *ongoing renewal of professional skills and knowledge*. Richards skriver också att lärarna har olika slags behov för utbildning i olika stader under sin karriär och han listar

några olikheter mellan en novis och en expertlärare. En expertlärare har till exempel bättre kunskapsgrunder medan noviser inte är så förtrogna med ämnet. Andra olikheter är till exempel att experter förstår på ett djupare sätt inlärare. Experternas undervisning sker också mera automatiskt och flytande. Jag vill dock kommentera kort de här tankarna om experter och noviser eftersom det är viktigt att komma ihåg att noviser kan ha till exempel färsk insikt i forskningen och många nya idéer som kanske inte är så bekanta för de mera erfarna lärarna. Både experterna och noviserna har alltså mycket att ge för varandra. Enligt Richards kan man också betrakta lärarens utveckling från två olika perspektiv: det individuella perspektivet och det institutionella perspektivet. Några delar av den individuella utvecklingen är till exempel att man förbättrar sin ämneskunskap (subject matter knowledge) eller att man förbättrar sin expertis i pedagogik (pedagogical expertise). Den institutionella utvecklingen betyder till exempel att en lärare kan förbättra sina kunskaper med tanke på för att bättre motsvara något instituts behov (t.ex. att en språklärare lär sig något speciellt ordförråd, såsom medicinskt eller juridiskt ordförråd, för att det behövs just på arbetet vid något institut). Läraren själv har en aktiv roll i sin utveckling, men också utbildningens anordnare har ansvar för utvecklingen. Richards nämner och berättar mera om många olika slags strategier som kan användas i lärarutvecklingen. Några exempel är att skriva en dagbok, lärarstödgrupper och workshops. (Richards 2005: 1–3, 7–11, 14.)

För att slå ihop det väsentligaste om lärarskap gällande den här undersökningen kan man säga att behärskning av undervisningsinnehållet är mycket centralt för en lärare, men att det är viktigt att komma ihåg att det är bara en komponent av lärarskap. Att kontinuerligt utveckla sig enligt en individuell plan under sin karriär är en annan central komponent av lärarskap. Läraren själv bör ta en aktiv roll i sin utveckling, men också utbildningens anordnare måste ta hand om utvecklingen. I det följande behandlar jag begreppen kompetens och behörighet.

## 2.3 Kompetens och behörighet

Viktiga begrepp gällande lärarskap är *kompetens* och *behörighet* (eller *kvalifikation*) (Luukkainen 2004: 71). Det är inte lätt att definiera de här begreppen enhetligt. En mycket förenklad definition av behörighet skulle kunna vara att det är fråga om någon officiell examen/intyg/certifikat som visar att någon är behörig att göra något. En mycket förenklad definition av kompetens skulle kunna vara att någon verkligen kan göra något – alltså att man har sådana färdigheter, förmågor och egenskaper som behövs för att kunna klara någon uppgift. Centralt är det att förstå att någon kan vara kompetent, men inte vara behörig eller att någon kan vara behörig, men inte vara kompetent. Den ideala situationen är naturligtvis att man är behörig, men är också kompetent. Det är också möjligt att någon kan vara medvetet eller omedvetet inkompetent. Att vara medvetet inkompetent betyder att man själv vet sin inkompetens och att vara omedvetet inkompetent betyder att man tror att man kan något fast verkligheten är något annat. (Luukkainen 2004: 71–72.)

När det gäller svensklärarens behörighet i Finland finns det alltså en förordning om behörighetsvillkoren (se 2.1), men man måste komma ihåg att även om man fyller de här behörighetsvillkoren betyder det inte automatiskt att man är kompetent. Men å andra sidan är behörighetsvillkoren för en språklärare i Finland höga och de garanterar kompetens åtminstone på någon nivå. Det största frågetecknet gällande svensklärarnas kompetens i dagens läge finns i svenskundervisning som börjar på lågstadiet (se 2.1) eftersom där kan man inte garantera klasslärarnas kompetens på samma sätt som när det gäller ämneslärare – åtminstone är behörighetsvillkoren inte desamma. Eftersom det är fråga om en helt ny förändring (från och med hösten 2016) finns det inte ännu mycket fakta eller erfarenheter om denna sak. Jonna Tollola har undersökt detta tema under våren 2015 i sin kandidatuppsats. Resultaten visar att 41 % av klasslärarna i undersökningen känner sig kompetenta att ge undervisning i svenska i sjätte klassen vilket betyder att majoriteten inte kände sig kompetenta (Tollola 2015). I den här uppsatsen koncentrerar jag mig på att undersöka ämneslärarens språkkunskaper i svenska, men i fortsättningen finns det ett



behov att undersöka svenskundervisning som ges i sjätte klassen. I det följande behandlar jag språklärarens kompetens.

## 2.4 Språklärarens kompetens

Att definiera språklärarens kompetens är svårt, men alla kan säkert vara av samma åsikt att en språklärare måste ha någon slags språklig kompetens eller språkkunskaper i det språk som undervisas. I det följande presenterar jag några uppfattningar som har att göra med lärarens kompetens och speciellt med språklärarens kompetens. Jag skriver också om ämneskompetens som är en del av lärarens kompetens. Den språkliga kompetensen är en viktig och stor del av ämneskompetensen hos språklärare och jag behandlar mera det i kapitlet 2.5.

Jag börjar med att presentera en utbredd uppfattning gällande lärarens kompetens och speciellt de kunskapsgrunder som en lärare borde ha. Många andra modeller eller uppfattningar bygger också fortfarande på den här uppfattningen. Lee Shulman (1987) har presenterat sju olika kategorier gällande lärarens kunskapsgrunder (categories of the knowledge base) i sin artikel *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. De här kategorierna innehåller till exempel ämneskunskap (content knowledge) och pedagogisk ämneskunskap (pedagogical content knowledge). Andra kategorier är till exempel kunskap om inlärare och kunskap om läroplan. Med ämneskunskapen betyder Shulman (1987: 8–9) *the knowledge, understanding, skill and disposition that are to be learned by school children*. Shulman beskriver också några andra aspekter gällande ämneskunskapen. Det är till exempel viktigt att läraren förstår att hon/han har en stor och ansvarsfull roll när det gäller ämnet i fråga och elevernas inläring samt elevernas uppfattningar. Läraren är nämligen den primära källan till detta ämne för elever. Genom undervisningen förmedlas till exempel tanken om vad som är centralt i ämnet. Därför är det mycket viktigt enligt Shulman att läraren har en djup förståelse av sitt ämne, är engagerad och förmedlar rätt sorts attityder. (Shulman 1987: 8–9.) Nuförtiden måste man

dock beakta att världen har förändrats på så sätt att det också finns många andra, mera eller mindre primära, källor (t.ex. olika medier) än bara läraren i elevernas liv när det gäller till exempel främmande språk. Men enligt min uppfattning kan rollen av läraren fortfarande vara stor eftersom mycket tid tillbringas i skolan och inte alla har samma möjligheter, intressen eller tidigare erfarenheter när det gäller till exempel inläring av främmande språk. Den pedagogiska ämneskunskapen är enligt Shulman (1987: 8) det element som är av speciellt vikt för en lärare; *that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers*. Denna kunskap separerar lärarna från andra specialister inom samma område. (Shulman 1987: 8–9.) Shulmans indelning – ämneskunskap och pedagogisk ämneskunskap – syns och har syns när lärarens kompetens definieras och har definierats alltsedan Shulmans artikel. Den här indelningen syns också i de följande uppfattningarna som jag presenterar.

Pamela Grossman, Alan Schoenfeld och Carol Lee skriver i sin artikel *Teaching Subject Matter* (2005, i boken *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*) också om ämneskunskapen och den pedagogiska ämneskunskapen. Det finns en viktig relation mellan de här kunskaperna eftersom utan ämneskunskapen finns det inte den pedagogiska ämneskunskapen. Vidare sägs det att effektiva lärare har ämneskompetens, men att bara att ha en bra ämneskompetens räcker inte, utan också den pedagogiska ämneskunskapen spelar en betydande roll i effektiv undervisning. I artikeln behandlas också några andra intressanta tankar kring ämneskunskapen och den pedagogiska ämneskunskapen. Det är till exempel inte självklart enligt forskningen att hur mycket borde en lärare veta om sitt ämne. Många forskningar har visat att det finns ett samband mellan lärarens ämneskompetens och elevernas resultat, men det är inte självklart hur mycket en lärare borde veta. Till exempel att läraren har studerat något ämne som sitt huvudämne betyder inte automatiskt elevernas bättre resultat i jämförelse med det att läraren har studerat mindre detta ämne. Det kan också vara fråga om en viss typ av ämneskunskap som lärarna speciellt behöver: till exempel när det gäller undervisningen av svenska, behöver en språklärare kanske inte veta allt om språkhistoria utan man behöver sådan kunskap som används i svenskundervisningen. En språkforskare å andra sidan kan behöva veta mycket om språkhistoria. Det påstås ändå att lärarna behöver ha åtminstone

(Grossman, Lee & Schoenfeld 2005: 206) *a solid foundation in the subject matters they plan to teach*. Det är också viktigt att lärarna har möjligheter att lära sig mera om deras ämne under hela karriären. Viktigt att lägga märke till är också att lärarna själva definierar sitt ämne på olika sätt och detta påverkar undervisningen (t.ex. vad som ses centralt i språkundervisning) fast det finns allmänna (t.ex. nationella) definitioner. (Grossman, Lee & Schoenfeld 2005: 201, 204–206, 209–211.)

Jag vill också återkomma till Olli Luukkainen (2004). Enligt honom är alltså behärskning av undervisningsinnehållet en central faktor för att en lärare kan lyckas i sitt arbete. Luukkainen tar upp ännu en aspekt gällande ämneskompetensen. Läraren borde nämligen behärska undervisningsinnehållet både teoretiskt och praktiskt. Detta är lätt att förstå om man tänker på någon praktisk sak som man undervisar. Till exempel om man undervisar att sy räcker det inte att man teoretiskt vet hur det går, utan man måste kunna visa det för inlärare. (Luukkainen 2004: 267.) När det gäller att undervisa språk betyder detta enligt min uppfattning att man bör själv kunna använda teoretiska kunskaper i praktiken. Ett exempel på detta skulle kunna vara undervisning av uttalet: läraren borde veta hur man uttalar något ord i teori, men läraren borde också själv kunna praktiskt demonstrera det. Luukkainen anser att det ibland kan vara möjligt att den teoretiska kunskapen ersätter något om den praktiska kunskapen eftersom läraren till exempel kan välja sina undervisningsmetoder själv (Luukkainen 2004: 268). Till exempel har en språklärare nuförtiden mångsidiga möjligheter (t.ex. elektriskt undervisningsmaterial) som hon/han kan använda som stöd i sin undervisning.

Jack C. Richards (2011) har skrivit allmänt om kompetens när det gäller språkundervisning. I sin bok *Competence and Performance in Language Teaching* behandlar han de färdigheter och kunskaper som en effektiv språklärare borde ha. Han påminner att kulturen påverkar mycket den här bilden av effektivt språklärarskap. Den här bilden kan vara olik till exempel i jämförelse mellan västerländska och andra kulturer. Bilden som presenteras i Richards bok är västerländsk. (Richards 2011: 1–2.) Richards presenterar tio komponenter som har att göra med effektiv språkundervisning och språklärarens kompetens. Två komponenter – *the language proficiency factor* och *content knowledge/subject matter* – har

mest att göra med min undersökning och därför koncentrerar jag mig på att skriva mer om dem i det följande, men det är viktigt att komma ihåg att de är bara delkomponenter av språklärarens helkompetens.

Med *the language proficiency factor* menar Richards (2011: 3) att en språklärare måste kunna behärska språket i fråga på en viss nivå och ha många slags färdigheter och förmågor som är listade här nedan. Enligt Richards (2011: 3) borde en effektiv språklärare kunna:

- kunna förstå texter noggrant
- erbjuda bra språkmodeller
- upprätthålla användning av målspråket i klassrummet
- uppehålla flytande användning av målspråket
- ge förklaringar och instruktioner på målspråket
- erbjuda exempel på ord och grammatik och ge noggranna förklaringar (t.ex. när det gäller ordförrådet)
- använda passande klassrumsspråk
- välja material på målspråket (t.ex. tidningar, Internet)
- kontrollera felfriheten/exaktheten i sitt eget talade och skrivna språk
- ge passande feedback på inlärares språk
- erbjuda input på passande svårighetsgrad
- erbjuda berikande erfarenheter för inlärare (*language-enrichment experiences*)

Richards diskuterar inte dessa färdigheter och förmågor vidare, men man kan säga att de återspeglar den amerikanska uppfattningen om språkundervisning som är åtminstone delvis likadan som i Finland. Lärares muntliga språkfärdighet betonas i listan enligt min åsikt. Det som fattas i listan är kulturkunskaper som är en del av språkundervisning i Finland. De kan kanske dock vara en del av *language-enrichment experiences*. Richards listar också några saker som en nativ talare måste kunna behärska språkligt för att kunna ge effektiv undervisning. De här sakerna har att göra med det att man kan erbjuda passande input för inlärare (Richards 2011: 4).

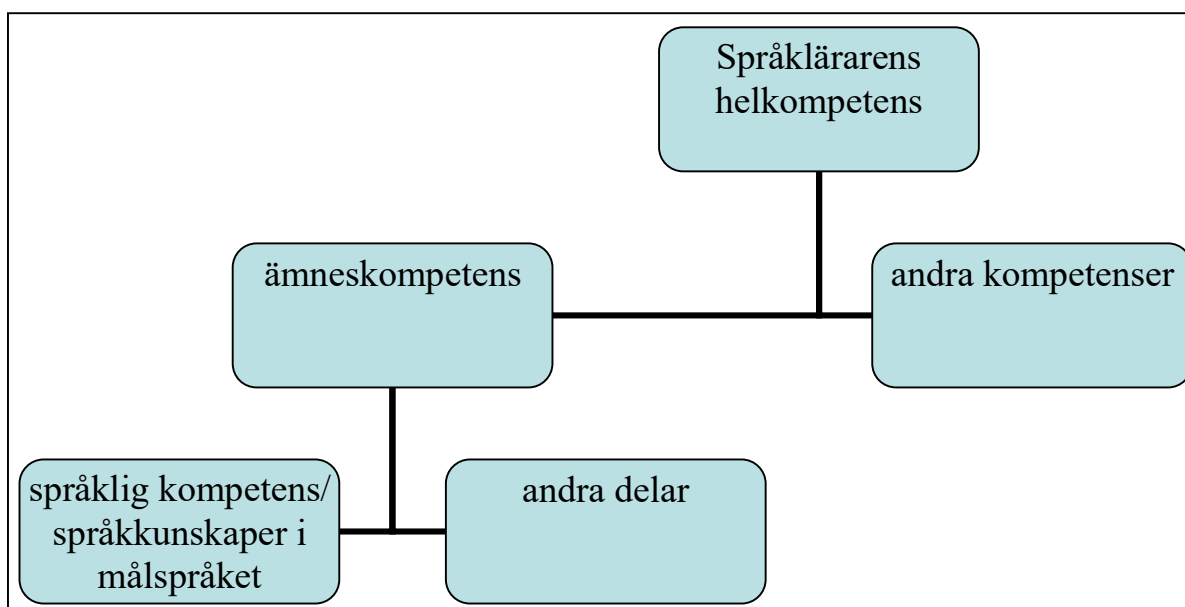
Richards konstaterar att en språklärare inte behöver behärska språket i fråga som en nativ talare, men han säger att det finns en tröskelnivå i målspråket som en språklärare måste ha kunnat nå för att kunna ge effektiv undervisning. Om man inte har nått den här nivån, kommer läraren att vara mera beroende av till exempel läroböcker (Medgyes 2001 i Richards 2011: 3). Det kan också vara svårt att improvisera i undervisningen om man inte har nått tröskelnivån (Medgyes 2001 i Richards 2011: 3). Conways, Harveys, Richards och Roskvists (2013) undersökning som jag har presenterat i samband med tidigare forskning (1.3) stöder Richards tankar gällande tröskelnivån eftersom i studien kom det fram att lärarna med mindre språkkunskaper hade olika begränsningar i sin språkundervisning i jämförelse med de lärare som hade bättre språkkunskaper i målspråket. Richards skriver också att forskningen (Seidlhofer 1999) har visat att det finns ett samband mellan lärarens självsäkerhet och den språkliga nivån som läraren har. Om man känner sig att inte vara så bra på målspråket kan läraren känna sig osäker i sin undervisning och ha en bristande känsla av sin professionella kompetens. Det har också kommit fram i forskningen att språklärarna har ett behov för vidare språkutbildning (Lavender 2002 i Richards 2011: 4). (Richards 2011: 3–4.)

Ämneskunskapen (content knowledge/subject matter) är en annan komponent i Richards kompetensbeskrivning. Han konstaterar att det är svårt att definiera den här termen. Han definierar ämneskunskapen på så vis att han har separerat de praktiska färdigheterna – alltså lärarens egna språkkunskaper i målspråket – från ämneskunskapen och han avser med ämneskunskapen den formella (akademiska) kunskap som har att göra med den kunskap som språklärarna behöver ha om det som de undervisar. Den här ämneskunskapen innehåller följande delar: fackkunskap (disciplinary knowledge), pedagogisk ämneskunskap (pedagogical content knowledge), teknologisk ämneskunskap (technological content knowledge) och kunskap om centrala termer i arbetet. Med fackkunskapen menar Richards att en språklärare borde ha kunskap till exempel om fonologi och sociolingvistik. Den pedagogiska ämneskunskapen betyder att en språklärare kan till exempel förstå inlärare och deras behov samt inlärningsproblem. Den teknologiska ämneskunskapen spelar en stor roll i den nya finländska läroplanen och med den menar Richards språklärarens färdigheter att integrera och ta med teknologi i undervisningen. Han

tycker också att en språklärare borde lära sig att ”talk to talk” – alltså att man känner till de centrala termer som man hela tiden använder i sitt arbete. Sådana termer är till exempel *den europeiska referensramen* eller *fonem*. (Richards 2011: 5–8.) Om man jämför Richards definition och Shulmans utbredda definition kan man säga att Shulman inte separerar de praktiska färdigheterna från de andra kunskapsdelarna när det gäller definitionen av ämneskunskapen.

Slutligen vill jag sammanfatta det väsentligaste av den här delen. Det är alltså inte enkelt att definiera lärarens kompetens, men åtminstone två kunskaper är viktiga: ämneskunskap och pedagogisk kunskap. Det är inte självklart hur mycket en lärare borde veta om sitt ämne, men till exempel när det gäller språklärare är det viktigt att man har nått en tröskelnivå i språket för att kunna ge effektiv undervisning. Det är också viktigt att en lärare behärskar undervisningsinnehållet både teoretiskt och praktiskt. Läraren måste också ha möjligheter att lära sig mera om sitt ämne under hela karriären.

I följande avsnitt (2.5) behandlar jag begreppet språklig kompetens. Före det definierar jag språklärarens ämneskompetens i den här undersökningen. I figur 2 presenterar jag min uppfattning av relationerna mellan språklärarens helkompetens och delkompetenser.



Figur 2. Relationerna mellan språklärarens helkompetens och delkompetenser.

Jag uppfattar alltså språklärarens ämneskompetens på så vis att den är en del av språklärarens helkompetens och att en viktig del av den här ämneskompetensen är den språkliga kompetensen/lärarens egna språkkunskaper i målspråket. Jag använder termerna språklig kompetens och språkkunskaper synonymt i min undersökning fast det inte är helt oproblematiskt. Jag definierar inte andra delar av ämneskompetensen eftersom jag koncentrerar mig på att undersöka den språkliga kompetensen/lärarens egna språkkunskaper i målspråket. Men jag vill konstatera att det finns också andra delar, kunskaper och kompetenser som hör till ämneskompetensen – alltså den språkliga kompetensen är inte det enda innehållet av ämneskompetensen.

## 2.5 Överblick över språkundervisning och språklig kompetens

Att definiera vad är ett språk har man försökt göra många olika gånger under tiden, men man har inte lyckats hitta en entydig definition. Därför är det också svårt att definiera den språkliga kompetensen eller språkkunskaper. Språklig kompetens är alltså en viktig del av språklärarens ämneskompetens och därför definierar jag vad språkkunskaper är för någonting i det följande med hjälp av olika slags uppfattningar som har att göra med den språkliga kompetensen. Först ger jag en kort historisk överblick över språkundervisning eftersom den här studien behandlar språklärare och eftersom de tidigare uppfattningarna också är av betydelse även i dagens läge. Också uppfattningarna som har att göra med språkundervisning har att göra med det som ses centralt och viktigt när det gäller språket och språkkunskaper i samhället i fråga. Till exempel förr i tiden var det viktigt för en språklärare i Finland att kunna språkets grammatik mycket bra eftersom grammatik framhövdes i språkundervisningen. I dag betonas bland annat muntlig språkfärdighet i språkundervisningen i Finland vilket betyder att en språklärare också behöver behärska målspråket bra muntligt. Efter den historiska överblicken presenterar jag begreppen *kommunikativ språkundervisning* och *interkulturalitet* samt skriver om den språkliga kompetensen i den europeiska referensramen. Sedan skriver jag om fyra olika dimensioner

av språklig kompetens. Alla de här begreppen och uppfattningarna har slutligen att göra med min definition av språklig kompetens som jag ger i slutet av detta kapitel.

### 2.5.1 Historisk överblick över språkundervisning

*Under vissa tider dominerar ett synsätt* skriver Eie Ericsson (1989: 174) om språkundervisning. I det följande ger jag en kort historisk överblick över språkundervisning eftersom de tidigare uppfattningarna också är av betydelse även i dagens läge och uppfattningarna gällande språkundervisning har att göra med det som ses centralt och viktigt när det gäller språket och språkkunskaper. Det finns flera olika tankar, filosofier, uppfattningar, teorier och metoder som har att göra med språkundervisning och dess historia, men jag presenterar här de följande centrala begreppen: *klostertradition-torgtradition*, *grammatik-översättningsmetoden*, *direktmetoden* och *den audiolingvala metoden*. *Kommunikativ språkundervisning* och *interkulturalitet* behandlar jag i nästa avsnitt.

Det som man måste komma ihåg i samband med alla olika slags metoder och uppfattningar är att de alla är ”ett barn av sin tid” och att det inte alltid är fråga bara om själva språken utan språkundervisningen kan ha andra slags syften också. Alltså det är viktigt att komma ihåg kontextens stora betydelse (t.ex. tidsåldern och samhället i fråga). (Tornberg 2015: 48–49.) Att se språket, språkinläringen och språkundervisningen som mångsidigt fenomen som har att göra utöver språkvetenskapen med många olika slags vetenskapsområden (t.ex. psykologi, sociologi) är också en relativt ny tanke (Kaikkonen 1994: 12–14). Också den här studien hör till tillämpad språkvetenskap eftersom den här studien är tvärvetenskaplig (mera om tillämpad språkvetenskap t.ex. Sajavaara 2000: 16).

*Kloster- och torgtradition* är begreppen som återspeglar den urgamla tudelningen i språkundervisning - alltså att det alltid har funnits två sätt att lära sig främmande språk. Den ena, klostertraditionen, är baserad på översättning, grammatik och korrekthet och sker i klassrummet (”i klosterskolan”). Den andra, torgtraditionen, sker ”naturligt” utanför



klassrummet ("på torget"), har ingen hög status och det som är centralt är kommunikationen, innehållet samt budskapet. I dagens läge gäller inriktning mot kommunikativ språkundervisning, men den 2000-åriga klostertraditionen är fortfarande också i sin kraft. (Ericsson 1989: 68–69, 154.) Såsom Kaikkonen (1994: 5) skriver har skolundervisningen i främmande språk förändrat sig mycket litet under åren fast det finns mycket ny information och också nya läroplaner.

*Grammatik-översättningsmetoden* har dominerat språkundervisningen för en lång tid – allt sedan grekerna. Den användes först i undervisning av klassiska språk (t.ex. latin) och efter det i moderna språk. Sedan 1960-1970-talet har andra metoder varit av intresse till exempel i Sverige och Finland när det gäller språkundervisning, men globalt sett är den här metoden fortfarande i sin kraft. Delvis förekommer den här metoden i språkundervisning alltjämt också i Norden på grund av den starka traditionen och eftersom många lärare har fått sin egen utbildning genom denna metod. Det som är centralt i den här metoden är bland annat översättning från och till målspråket, skriftliga texter och skrivövningar, förståelse av språkets grammatik, deduktiv grammatikundervisning (först regel, sedan exempel) och att undervisning sker på modersmålet. Att arbeta med denna metod kan kännas trygg för en lärare eftersom man kan vara noggrant förberedd när undervisningen utgår från en text. Läraren har bra kontroll och korrekthet är garanterad. Den här metoden har ändå många begränsningar i dagens kontext. Till exempel att få arbeta med ett naturligt språk och att få öva fri och kreativ produktion kan man inte göra med den här metoden. (Ericsson 1989: 66–68, 154–155; Tornberg 2015: 34–36, 224.)

*Direktmetoden* är ett över hundra år gammal försök att reformera språkundervisningen. Huvudidén i den här metoden är att man undervisar språket med metoder "som direkt utgår från det levande, talade språket utan att ta omvägen över modersmålet" (Tornberg 2015: 223). Den här metoden var och är en reaktion och protest mot den traditionella grammatik-översättningsmetoden. Det som är centralt i den här metoden är bland annat talet (också uttalet och intonationen), det vardagliga språket, att grammatik undervisas induktivt (först exempel sedan regel) och att undervisningen sker på målspråket. I jämförelse med den grammatik-översättningsmetoden kräver den här metoden mycket av en lärare eftersom

läraren till exempel måste behärska målspråket mycket bra. (Ericsson 1989: 155–156; Tornberg 2015: 37–40, 223.)

*Den audiolingvala metoden* har sina rötter i USA:s armé under det andra världskriget då stora grupper av soldater snabbt behövde kunskaper i många främmande språk. Det som är centralt i den här metoden är bland annat bildande av vanor, ”hårda” övningar (till exempel körläsning, upprepning, mekaniska drillar), korrekthet och muntlig träning. Att språkets form samt grammatiska strukturer är viktigare än innehållet och att undervisningen sker på målspråket är också centralt i den audiolingvala metoden. (Ericsson 1989: 157–159; Tornberg 2015: 44–48.)

Alla de ovan presenterade metoderna finns mera eller mindre kvar också i den moderna språkundervisningen och de speglar den syn på språkkunskaper som anses vara viktig. Ibland anser man att grammatik är det viktigaste när det gäller språkkunskaper och ibland anser man att vardagligt tal är det viktigaste att kunna behärska. I det följande skriver jag mera om den inriktning som är mest aktuell i dagens språkundervisning i Finland och i många andra länder.

### 2.5.2 Kommunikativ språkundervisning och interkulturell förståelse

Inriktning mot kommunikativ språkundervisning råder i dagens läge fast det också råder enligt Tornberg (2015: 31) *en metodisk pluralism* – alltså många metoder används samtidigt. Också Europarådet har sedan 1970-talet arbetat för att förändra språkundervisningen i den här kommunikativa riktningen. Jag berättar mera om den europeiska referensramen i det följande avsnittet. Den kommunikativa inriktningen har naturligtvis att göra med dagens kontext – många människor behöver kommunicera (både muntligt och skriftligt) på främmande språk i vår globala värld (Ericsson 1989: 69). Därför betonas förmågan att kommunicera på de främmande språken samtidigt som annan kunskap tonas ner. Interkulturell förståelse har också att göra med vår tid och det stora behovet av internationalisering. Det är nämligen inte bara fråga om språkfärdigheter när

det gäller kommunikation utan det finns också andra viktiga element som hör till kommunikation. (Tornberg 2015: 32.)

Ett centralt begrepp bakom den kommunikativa språkundervisningen är *kommunikativ kompetens* som har definierats av många personer såsom Hymes, Habermas, Sheils och Bachman-Palmer (för referenser se t.ex. Tornberg 2015: 51–55). Kortfattat betyder kommunikativ kompetens enligt Tornberg (2015: 226) *från en språkvetenskaplig utgångspunkt förmågan att förstå och själv göra sig förstådd på ett främmande språk*. Den här kompetensen består enligt Tornberg (2015: 226–227) av lingvistisk, strategisk och pragmatisk kompetens, kunskapen om sociokulturella faktorer och förmågan att anpassa sig till de här faktorerna. Den kommunikativa kompetensen består alltså av många andra element än bara den lingvistiska kompetensen. Till exempel betyder strategisk kompetens att språkanvändaren har förmågan att använda olika slags strategier som kompensation när språkkunskaperna inte räcker till. Sådana strategier är till exempel omskrivning (man beskriver ett ord som man inte kan) eller parafraas (man säger något med en annan konstruktion). (Tornberg 2015: 51–58; 226–227.) Jag berättar mera om de här olika delkompetenserna i samband med den europeiska referensramen och dess syn på kommunikativ kompetens i nästa avsnitt.

När det gäller den kommunikativa språkundervisningen anses som centralt bland annat muntlig praktisk språkfärdighet, att innehållet och budskapet är viktigt, att fel tillåts, att man strävar efter autentiska situationer i klassrummet, att målspråket används mycket i klassrummet och att man utvecklar kommunikativa strategier (till exempel omskrivning). (Ericsson 1989: 69, 171–173, 182.)

Interkulturell förståelse ses som en viktig del av den nutida språkundervisningen. Traditionellt betyder den här förståelsen enligt Tornberg (2015: 226) *individens förmåga till jämförelse mellan t.ex. det egna landets och målspråkslandets kultur vad gäller både fakta, vardagliga förhållanden och värderingar*. Det som är problematiskt i samband med det här begreppet är att det är svårt att definiera ordet *kultur* (Tornberg 2015: 71). Jag går inte vidare till denna problematik i det här skedet utan jag konstaterar enligt Kaikkonen

(1994: 121) att det finns många olika slags förmågor och färdigheter som har att göra med interkulturella möten och som man kan lära sig i skolundervisningen. Sådana färdigheter är till exempel att man får grundläggande kunskaper i målspråket och dess kultur, att man kan anpassa sig till det sätt att tänka som målspråkslandets kultur har och att man har en öppen attityd mot främmande fenomen (Kaikkonen 1994: 121).

Slutligen vill jag sammanfatta det väsentligaste av det ovanstående. I språkundervisningens historia har det alltså förekommit många olika slags metoder och uppfattningar som återspeglar det som anses vara viktigt när det gäller språkkunskaper. De språkkunskaper som en språklärare i Finland nuförtiden behöver i sitt arbete för att kunna ge effektiv språkundervisning har mest att göra med de uppfattningar som kommunikativ språkundervisning representerar. Viktiga färdigheter för en språklärare är alltså till exempel en bra muntlig språkfärdighet och interkulturell förståelse. Men också alla de andra ovan presenterade metoderna finns mera eller mindre kvar i den moderna språkundervisningen vilket betyder att en språklärare måste ha mångsidiga språkkunskaper. Eftersom Europarådet har arbetat med kommunikativ undervisning och eftersom dess uppfattningar påverkar språkundervisningen också i Finland, behandlar jag i nästa avsnitt dess syn på kommunikativa språkliga kompetenser.

### 2.5.3 Kommunikativa språkliga kompetenser i den europeiska referensramen

Den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR) är utarbetad av Europarådet och syftet med den är bland annat att erbjuda en gemensam grund för att utarbeta till exempel kursplaner och läromedel i hela Europa. I referensramen beskrivs till exempel de kunskaper och färdigheter som man behöver i framgångsrik kommunikation och definieras referensnivåer gällande språkkunskaper (sex nivåer: användare på nybörjarnivå A1 och A2, självständig användare B1 och B2, avancerad användare C1 och C2). (Europarådet/Skolverket 2009: 1, 23.) I det följande koncentrerar jag mig på att presentera kommunikativa språkliga kompetenser i den här referensramen.

Enligt referensramen behöver en språk användare både generella kompetenser och kommunikativa språkliga kompetenser för att kunna kommunicera. De generella kompetenserna innehåller till exempel kunskap om samhället och kulturen (sociokulturell kunskap), interkulturell färdighet och studieteknik. En språk användare behöver alltså många olika slags allmänna färdigheter tillsammans med mera språkrelaterade kommunikativa kompetenser. (Europarådet/Skolverket 2009: 99–106.)

Det finns tre kompetenser som bildar den mera språkrelaterade kommunikativa kompetensen i referensramen. De här kompetenserna är sociolingvistisk kompetens, pragmatisk kompetens och lingvistisk kompetens. Den sociolingvistiska kompetensen har att göra med språk användningens sociala dimension och den innehåller till exempel att man känner till artighetskonventioner eller skillnader i stilnivå på språket i fråga. Den pragmatiska kompetensen betyder att språk användaren har kunskap och förmåga till exempel för att producera sammanhängande språk eller för att använda vissa mönster för social interaktion. (Europarådet/Skolverket 2009: 106, 115–125.) Den lingvistiska kompetensen består av lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoepisk kompetens. De här komponenterna anses vara viktiga delar av den lingvistiska kompetensen fast det sägs att det inte är någon fullständig eller enda beskrivning på grund av språkets komplexa natur. I samband med varje lingvistisk delkomponent definieras att det är fråga om både kunskap/medvetenhet om denna delkomponent och förmåga/färdigheter att använda den här komponenten. Den lexikala kompetensen har att göra med ordförrådet – till exempel att man känner till enskilda ord och lexikala enheter såsom idiom och fasta fraser. Den grammatiska kompetensen har naturligtvis att göra med grammatik, alltså att man har (Europarådet/Skolverket 2009: 109) *kunskap om och förmåga att använda ett språks grammatiska resurser*. Sådana resurser kan vara till exempel klasser (t.ex. deklinationer) eller kategorier (t.ex. dåtid/presens/futurum). Den semantiska kompetensen har att göra med mening och innehåll; till exempel innehåller den lexikala kompetensen att man känner till ordens lexikala relationer såsom synonymi. Den fonologiska kompetensen handlar om uttal och intonation. Den ortografiska kompetensen handlar om till exempel att man kan uppfatta och producera skiljetecken och korrekt stavade ord. Ett exempel på den sista delkomponenten, den ortoepiska komponenten, är att

man kan uttala något ord korrekt bara utifrån den skriftliga formen. (Europarådet/Skolverket 2009: 106–115.)

Referensramens syn på kommunikation är alltså omfattande och den betonar att den lingvistiska kompetensen är bara en kompetens bland många andra som behövs för att kommunicera effektivt. I det följande behandlar jag ännu språklig kompetens ur en synvinkel som också finns med i den europeiska referensramen. Jag presenterar de fyra olika dimensionerna av språklig kompetens.

#### 2.5.4 Fyra olika dimensioner av språklig kompetens – receptiv och produktiv

Bland annat enligt Börestam och Huss (2001) finns det fyra olika dimensioner som har att göra med individens språkliga kompetens. De här dimensionerna är förmågan att förstå och läsa och konsten att tala och skriva. Att förstå och läsa ses som receptiv och att tala och skriva ses som produktiv. (Börestam & Huss 2001: 30–31.) Också Tornberg (2015) talar om de här fyra färdigheterna – alltså höra, tala, läsa och skriva – i sin bok om Språkdiradaktik. Hon tillägger också andra liknande ”*termer*” såsom ordinlärning och grammatik. Hon skriver att genom de här ”*termerna*” (alltså t.ex. höra, läsa, tala, skriva, grammatik och ordinlärning) är det praktiskt och lätt att tala om språkundervisning och att strukturera undervisningen. Men Tornberg lyfter fram att den här synvinkeln kan vara inskränkande och den kan (Tornberg 2015: 139) *tappa bort språkets helhetsaspekt*. I språklig kommunikation behövs alltså många färdigheter samtidigt och därför är det problematiskt att dela in verksamheten på detta vis. (Tornberg 2015: 48, 139–140.)

Kaikkonen (1994) anser också att de fyra ovannämnda receptiva och produktiva språkaktiviteterna är delkompetenserna gällande språkkunskaper, men han tillägger ännu en komponent som han tycker att språkundervisningen nästan helt har glömt bort. Den här komponenten är *icke-verbal kommunikation* som man också borde förstå och behärska för att kunna kommunicera framgångsrikt speciellt i dagens interkulturella möten. Några

exempel på icke-verbal kommunikation är gester och miner. (Kaikkonen 1994: 34–35, 42–43.)

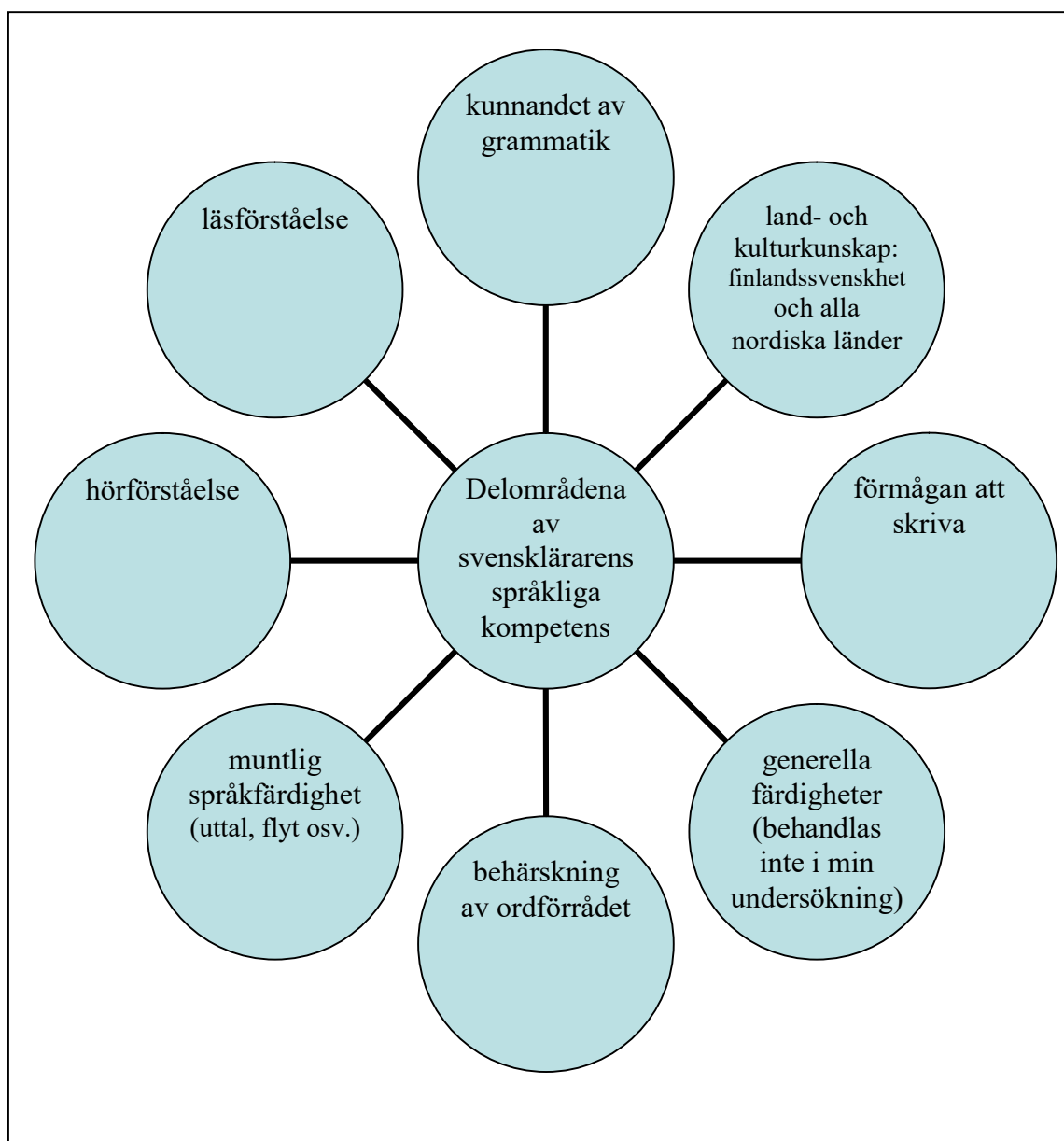
Det finns ännu en viktig aspekt som har att göra med språklig kompetens och som jag vill presentera före definition av språklig kompetens i den här undersökningen. Enligt Börestam och Huss (2001) behövs alla fyra färdigheterna (alltså förstå, tala, läsa och skriva) och *i levande livet är individen med sina skilda språkliga kompetenser ständigt under utveckling – hela livet* (Börestam & Huss 2001: 31). I den gemensamma referensramen (2009: 129) nämns några faktorer som *kan leda till betydande förändringar i individens språkliga och kulturella livshistoria*. Sådana faktorer är till exempel reseerfarenhet, yrkesbana, läsvanor, familjehistoria och fritidsintressen. (Europarådet/Skolverket 2009: 129.)

För att sammanfatta innehållet av det ovanstående kan man alltså säga att det finns åtminstone fyra olika färdigheter – alltså läsa, tala, skriva och höra – som är väsentliga när det gäller individens språkliga kompetens. Det är också viktigt att lägga märke till att den här kompetensen utvecklar sig hela livet på grund av olika slags faktorer såsom yrket eller fritiden. Men det finns också mycket annat som är viktigt att förstå i samband med språklig kompetens. Såsom det sägs till exempel i referensramen behöver en språkanvändare alltså både många slags generella och mera språkrelaterade kommunikativa kompetenser. I det följande definierar jag begreppet språklig kompetens i den här undersökningen.

### 2.5.5 Definition av språklig kompetens i den här undersökningen

Såsom det framgår ovan är det inte helt enkelt och okomplicerat att definiera vad individens språkliga kompetens eller språkkunskaper är för något. Detta har alltså att göra med språkets komplexa natur och det fakta att det finns olika slags uppfattningar och definitioner i olika kontexter. I det följande definierar jag språklig kompetens i den här undersökningen.

Min definition av språklig kompetens är baserad på de uppfattningar som jag har presenterat ovan och som också den finska språkundervisningen representerade år 2013 (t.ex. läroplanerna för grundskolan och gymnasiet samt läromedlen såsom bokserierna *Din tur* (grundskolan) och *Galleri* (gymnasiet)). Jag har valt att kategorisera den språkliga kompetensen i olika delområden eftersom det är något som är etablerat bland lärarna och gör det lättare att tala om språkkunskaperna (såsom Tornberg (2015: 139) också skriver). Jag presenterar de här delområdena i figur 3.



Figur 3. Delområdena av svensklärares språkliga kompetens.



Med i delområdena är de fyra dimensionerna av språklig kompetens som jag har presenterat i 2.5.4 - alltså skriva, tala, höra och läsa. Andra kategorier som jag har tagit med till min uppfattning av språklig kompetens är grammatik, ordförråd och land- och kulturkunskaper. Land- och kulturkunskaperna har att göra med interkulturell förståelse (t.ex. Kaikkonen 1994: 121 och Tornberg 2015: 226) som är en viktig del av den nutida språkundervisningen och på så sätt är det också väsentligt att behärska land- och kulturkunskaper när det gäller språklärare och deras språkkunskaper i målspråket. I min uppfattning syns inriktning mot kommunikativ språkundervisning till exempel på så vis att jag har inkluderat flera frågor som har att göra med lärarens muntliga språkfärdighet i min undersökning. Som antagandet bakom min definition har jag också haft enligt Börestam och Huss (2001: 31) samt den europeiska referensramen (2009: 129) att det finns olika slags faktorer som kan påverka språkkunskaper (t.ex. fritiden) och antagandet att språkkunskaperna utvecklas under hela livet.

Min syn på språklig kompetens kan beskrivas vara ganska traditionell och jag skulle ha kunnat inkludera i min definition också mera delområden som har att göra med generella färdigheter som behövs i framgångsrik kommunikation till exempel enligt den europeiska referensramen. Det är något som man kunde göra i fortsättningen – alltså att man kunde utvidga uppfattningen av språklig kompetens litet mera. Jag är också medvetet att genom att kategorisera språkkunskaperna på det sätt som jag har gjort kan jag *tappa bort språkets helhetsaspekt* såsom Tornberg (2015: 139) skriver. Men såsom jag har redan skrivit är kategoriseringen ett praktiskt sätt att tala om språkkunskaperna och därför har jag valt att göra det.

Jag vill ännu betona att min undersökning erbjuder en bild av den upplevda språkliga kompetensen och den här bilden kan naturligtvis överensstämma eller inte med verkligheten. I det följande presenterar och analyserar jag de svar som jag har fått från min enkätundersökning.

### 3 Analys: Svensklärares upplevda språkliga kompetens

I det här kapitlet presenterar och analyserar jag de svar som jag har fått från min enkätundersökning (104 svar) under februari-mars 2013. Enkäten finns att se i bilaga 1. Jag har skrivit mera om enkäten och om mina analysmetoder i kapitlet 1.2.

Enkäten innehåller både slutna och öppna frågor vilket betyder att jag använder både kvantitativa och kvalitativa sätt att presentera och analysera resultaten. Enkäten börjar med frågorna om informanternas bakgrundsinformation. Efter det fick informanterna bedöma sitt kunnande gällande sina språkkunskaper i svenska inom olika delområden med hjälp av en skala. Efter den här delen finns det huvudsakligen öppna frågor som behandlar den upplevda språkliga kompetensen ur olika vinklar.

Enkäten genomfördes på finska och därför är alla citat mina egna översättningar i den här delen. Det var mestadels frivilligt att svara på de öppna frågorna och därför ger jag antalet informanter som har svarat på de frivilliga frågorna i samband med sådana frågor. Öppna frågor betyder många slags svar och jag har valt att presentera de svar som är frekvent återkommande i mitt material. Jag presenterar alltså inte alla enskilda svar.

I det följande presenterar jag först bakgrundsinformation om enkätundersökningens informanter i 3.1 för att skapa en bild av hela informantgruppen före själva analysen. Efter detta behandlar jag informanternas upplevda språkliga kompetens i 3.2. För det första analyserar jag i 3.2.1 hur informanterna upplever olika delområden av sin språkliga kompetens (t.ex. grammatik och muntlig språkfärdighet). I 3.2.2 behandlar jag flera bakgrundsfaktorer hos informanterna (t.ex. modersmål och utbildning) som verkar påverka byggandet och utvecklingen av den upplevda språkliga kompetensen enligt min undersökning.

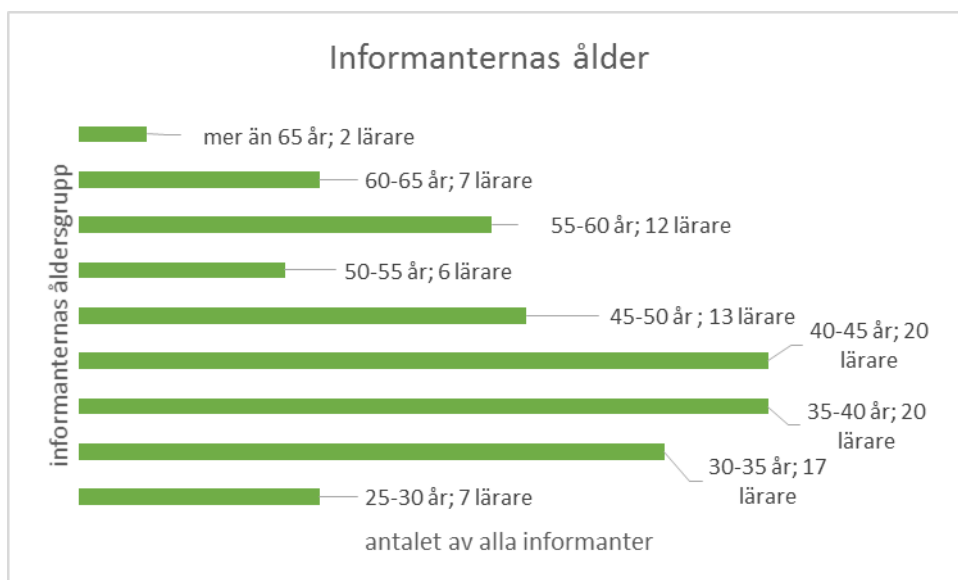
## 3.1 Bakgrundsinformation om enkätundersökningens informanter

I det följande beskriver jag mina informanter med hjälp av bakgrundsinformation för att skapa en bild av hela informantgruppen före själva analysen. Jag presenterar bakgrundsinformation gällande informanternas modersmål, ålder, utbildningsbakgrund, arbete och arbetserfarenhet, vistelse i andra nordiska länder och om det finns några andra faktorer i informanternas liv som påverkar deras upplevda språkkunskaper i svenska.

### 3.1.1 Modersmål och ålder

Informanternas (99 av 104) modersmål är mestadels finska. Fem informanter svarade att de är tvåspråkiga. Modersmålets samband med den upplevda språkliga kompetensen behandlas i analysdelen särskilt i 3.2.2.1.

När det gäller informanternas ålder finns det med i den här undersökningen både yngre och äldre lärare såsom det framgår av figur 4.



Figur 4. Informanternas ålder.

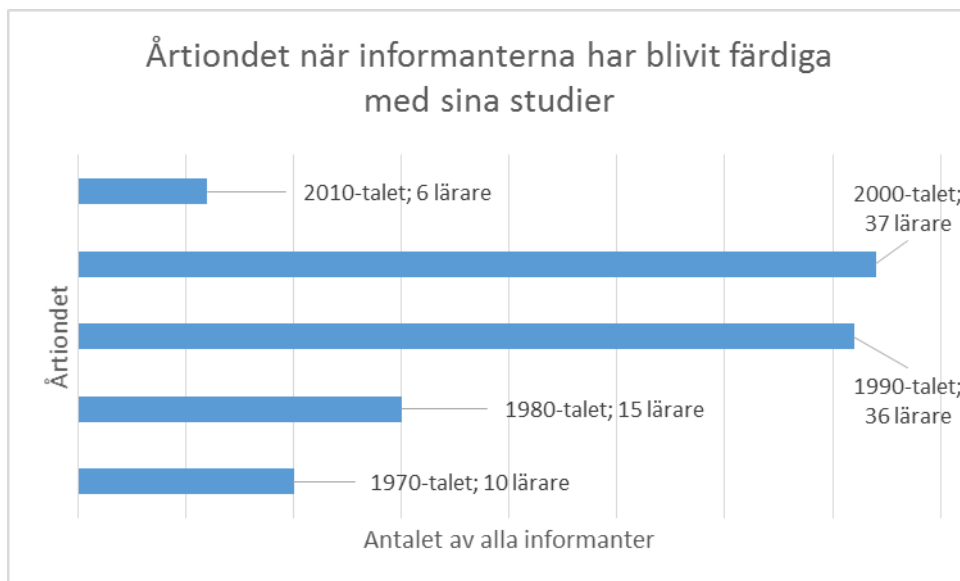
Med i undersökningen finns det alltså representanter från olika generationer vilket betyder att informanterna har fått sin egen skolutbildning under olika decennier och att de har levt under olika tidsperioder. Olika generationer bär med sig olika erfarenheter vilket säkert återspeglas åtminstone på något sätt i lärarens arbete. I analysdelen är jag i stället för åldern mera intresserad av längden av arbetserfarenhet som svensklärare eftersom den ger mig mera underlag för att säga något om eventuella skillnader i den upplevda språkliga kompetensen mellan mindre och mera erfarna lärare. En högre ålder betyder alltså inte automatiskt en lång erfarenhet som svensklärare (såsom det framgår av min studie) eftersom det är möjligt att till exempel man har bytt karriär under sitt liv.

### 3.1.2 Utbildningsbakgrund

Utbildningen är en av de mest grundläggande faktorerna som inverkar på en språklärares ämneskompetens. Alla informanter förutom en informant (ett svar: någon annan utbildning) har en universitetsexamen som utbildningsbakgrund.

För 25 informanter har svenska varit biämne under studierna och för resten av informanterna, alltså 79 lärare, har svenska varit huvudämne. Jag använder den här indelningen - alltså huvudämnestuderandena och biämnestuderandena - i analysen (3.2).

I figur 5 syns information om när informanterna har blivit färdiga med sina studier.



Figur 5. Årtiondet när informanterna har blivit färdiga med sina studier.

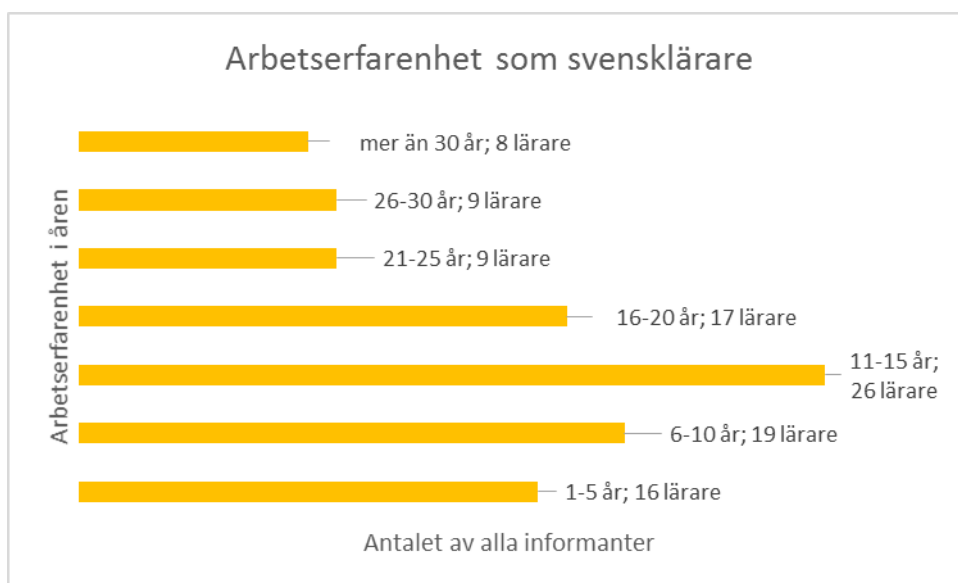
Majoriteten har alltså blivit färdig med sina studier under 1990-talet och 2000-talet såsom det framgår av figur 5. Innehållet och betoningarna av studierna förändras och utvecklas med tiden vilket betyder att informanterna har fått olik slags basutbildning. Till exempel betyder studierna närmare nutiden mera betoningen på idealet kommunikativ kompetens. Sålunda är fortbildningens roll stor eftersom lärarnas basutbildning inte kan räcka till för allt det som en språklärare behöver veta - det som man behöver veta förändrar sig hela tiden och det finns enligt Richards (2005: 1) ett behov för *ongoing renewal of professional skills and knowledge* (Richards 2005: 1). Utbildningen och fortbildningen behandlas i analysdelen särskilt i 3.2.2.2.

### 3.1.3 Arbete och arbetserfarenhet

Bland informanterna finns det svensklärare som arbetar vid många olika slags skolor: i grundskola (både på lågstadiet och högstadiet), på gymnasium, i yrkesskola och andra yrkesläroverk, i folkhögskola, i arbetarinstitut och på högskolenivå. Många har också arbetat vid någon annan skola under sin karriär.

32 informanter har också arbetat på svenska i någon annan bransch än utbildning - till exempel som tolk, översättare, guide, barnskötare och vid kundservice, sjukvård, äldreomsorg och nordisk organisation.

Med i undersökningen finns det mera erfarna och mindre erfarna lärare. Arbetserfarenheten räknat i år som svensklärare syns i figur 6.



Figur 6. Arbetserfarenhet som svensklärare.

Jag har valt att gruppera 35 lärare med arbetserfarenhet 1–10 år som mindre erfarna lärare (dvs. de som representeras av de två nedersta staplarna i figuren ovan), 43 lärare med arbetserfarenhet 11–20 år som erfarna lärare (dvs. de som representeras av de två mellersta staplarna i figuren ovan) och 26 lärare med mera än 20 års arbetserfarenhet som mera erfarna lärare (dvs. de som representeras av de tre översta staplarna i figuren ovan). För klarhetens skull använder jag följande termer om de här tre grupperna: novislärare, erfarna lärare och expertlärare. Majoriteten av informanterna är alltså inga novislärare i den här undersökningen. Jag använder den här indelningen i analysen (3.2). Arbetet och arbetserfarenheten behandlas i analysdelen särskilt i 3.2.2.3.

### 3.1.4 Vistelse i andra nordiska länder

Jag frågade också hur länge informanterna har vistats i andra nordiska länder inom ramen för till exempel att jobba eller att studera där. Resultaten finns i figur 7.



Figur 7. Längden av en längre vistelse i andra nordiska länder.

Majoriteten av alla informanter (ungefär 85 %) har vistats i andra nordiska länder åtminstone en viss tid såsom det framgår av figur 7. Enligt samma figur har 35 informanter (ungefär en tredjedel av alla informanter) vistats mer än ett halvt år i andra nordiska länder och ungefär 15 % (16 informanter) har inte vistats en längre tid i andra nordiska länder. Det verkar också vara på så vis att majoriteten av biämnestuderandena vistas en kortare tid i andra nordiska länder än huvudämnestuderandena. Detta framgår av följande översikt:

1–3 månader:	14 biämnestuderande av 31 informanter
3–6 månader:	4 biämnestuderande av 22 informanter
6 månader–1 år:	2 biämnestuderande av 17 informanter
mer än 1 år:	1 biämnestuderande av 18 informanter
ingen längre vistelse:	4 biämnestuderande av 16 informanter

56 % av alla biämnestuderande har alltså vistats 1–3 månader i andra nordiska länder och bara 12 % har vistats mer än ett halvt år i andra nordiska länder.

Jag använder följande indelning enligt längden av en längre vistelse i analysen (3.2): 53 informanter med en kortare vistelse (1–6 månader); 35 informanter med en längre vistelse (6 månader–mera än 1 år) och 16 informanter som inte har någon längre vistelse. Mera om vistelsen finns i analysdelen särskilt i 3.2.2.4.

### 3.1.5 Några andra faktorer som påverkar informanternas upplevda språkkunskaper i svenska

I enkäten ingår också en fråga om andra faktorer som påverkar informanternas färdigheter i svenska. 51 informanter anger att det ytterligare finns några andra faktorer i deras liv som påverkar deras språkkunskaper i svenska. Vanliga exempel presenteras i listan här nedan:

- hobbyer
- svenskspråkig litteratur
- att man bor/har bott på ett svenskspråkigt område i Finland eller har bott i Sverige till exempel under sin barndom
- att man har/har haft tvåspråkiga/svenskspråkiga släktingar eller vänner
- att man har studerat på svenska vid något svenskspråkigt institut i Finland
- att man reser i Norden.

De här faktorerna motsvarar de faktorer som nämns i den europeiska referensramen (2009: 129) och som *kan leda till betydande förändringar i individens språkliga och kulturella livshistoria*. Sådana faktorer är till exempel reseerfarenhet, yrkesbana, läsvanor, familjehistoria och fritidsintressen. (Europarådet/Skolverket 2009: 129.) Mera om sådana här andra faktorer finns i analysdelen särskilt i 3.2.2.4.



### 3.1.6 Sammanfattning av bakgrundsfaktorerna

Med i den här undersökningen är alltså många slags svensklärare som mestadels har finska som sitt modersmål. Det finns unga och gamla, mera erfarna och inte så erfarna lärare och lärare från olika utbildningsinstitut. Det finns huvud- och biämnestuderande som har utexaminerats under olika årtionden och som har vistats olika tider i andra nordiska länder. Några har arbetserfarenhet på svenska utanför utbildningssektorn också och många har ytterligare någon annan faktor i deras liv som påverkar deras språkkunskaper i svenska. Sammanfattningsvis kan man alltså säga att bakgrunderna är unika – det är till exempel möjligt (såsom det framgår av min studie) att en gammal lärare inte har en lång erfarenhet som svensklärare eller att någon inte har vistats en längre tid i Norden eftersom hon/han är tvåspråkig. Informanterna har alltså många slags faktorer och kombinationer av faktorerna bakom sig som påverkar deras språkliga kompetens. Därför måste man vara ganska försiktig när man grupperar informanterna enligt någon bakgrundsfaktor. Man måste också komma ihåg att antalet informanter i olika grupper (t.ex. antalet huvudämne- och biämnestuderande; 79 personer versus 25 personer) är olika vilket kan påverka jämförelserna.

Jag har huvudsakligen valt att betrakta alla informanter som en grupp i analysen eftersom jag har velat teckna en allmän bild av den upplevda språkliga kompetensen hos svensklärare. I analysen har jag ändå valt att jämföra några genomsnittliga resultat i relation till tre bakgrundsfaktorer: huvudämne/biämne, informanternas arbetserfarenhet och längden av en längre vistelse i andra nordiska länder. Jag vill alltså klargöra om det förekommer några klara skillnader i den upplevda språkliga kompetensen hos de här grupperna enligt mitt material.

I det följande analyserar jag i analysens första del (3.2.1) hur olika delområden av språklig kompetens upplevs – jag analyserar alltså informanternas upplevda styrkor och svagheter gällande sin språkliga kompetens. I analysens andra del (3.2.2) analyserar jag flera faktorer som verkar påverka byggandet och utvecklingen av svensklärarnas upplevda språkliga kompetens enligt min enkätundersökning. De här faktorerna är modersmål, utbildning och

fortbildning, arbete och arbetserfarenhet, vistelse i andra nordiska länder och andra faktorer.

## 3.2 Den upplevda språkliga kompetensen

I den här delen gör jag en sammanfattande analys av enkätsvaren. I den första delen (3.2.1) analyserar jag informanternas upplevda styrkor och svagheter gällande sin språkliga kompetens. I den andra delen (3.2.2) analyserar jag flera faktorer som verkar påverka byggandet och utvecklingen av informanternas upplevda språkliga kompetens.

### 3.2.1 Upplevda styrkor och svagheter

Styrkor och svagheter gällande informanternas upplevda språkliga kompetens analyserar jag utifrån både slutna och öppna frågor vilket betyder att jag använder både kvantitativa och kvalitativa sätt i analysen för att dra slutsatser. Först presenterar jag skala-frågan och dess svar gällande olika delområden (t.ex. grammatik och muntlig språkfärdighet). Efter detta behandlar jag några delområden mera i detalj både i ljuset av de slutna och öppna frågorna samt jämför mina resultat också med tidigare forskning och teorier.

I skala-frågan bad jag informanterna att bedöma sitt kunnande gällande språkkunskaper i svenska inom olika delområden med skalan från 1–3. Jag bad dem att bedöma deras språkkunskaper med tanke på hur språkkunskaperna räcker till i deras nuvarande arbete som svensklärare. Skalan hade följande beskrivningar:

1 = Jag upplever att mitt kunnande är bristfälligt på det här delområdet och jag skulle vilja förbättra mitt kunnande på det här delområdet

2 = Jag upplever att mitt kunnande är ganska tillräckligt på det här delområdet, men att det också kunde vara bättre

3 = Jag upplever det här delområdet som min styrka och jag upplever inte ett stort behov att förbättra mitt kunnande på det här delområdet

I det följande presenterar jag delområden i ordning från styrkor till svagheter enligt medelvärdet. Fördelningen enligt skalan 1–3 ges i figurerna efter medelvärdena. Jag har grupperat medelvärdena på följande sätt: 2,90–2,73; 2,58–2,52; 2,49–2,01 och 1,76–1,59. Färgerna i figurerna motsvarar skalans nummer på följande sätt: grå = 3, orange = 2, blå = 1.

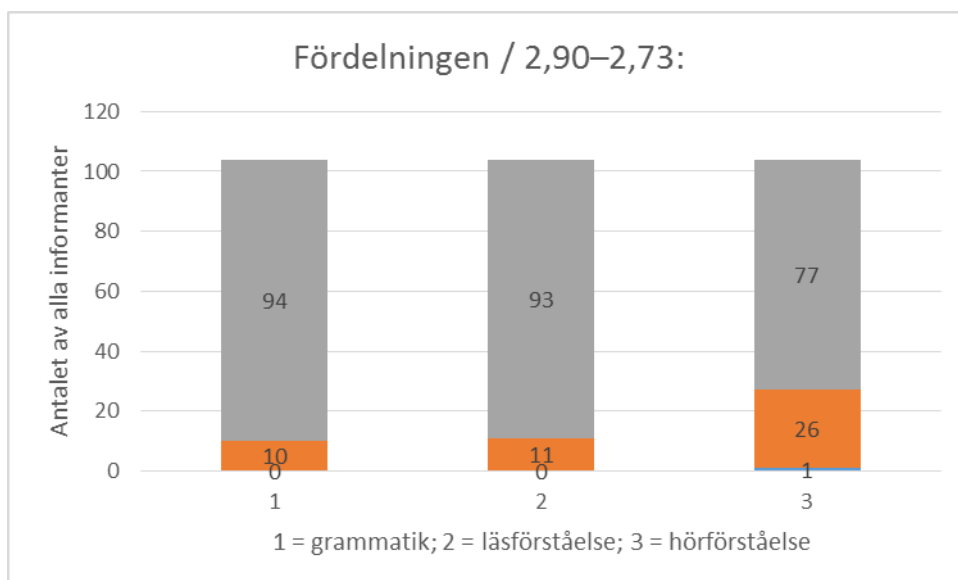
#### **Delområden i ordning från styrkor till svagheter enligt medelvärdet:**

Följande uppställning visar medelvärdena gällande tre delområden som informanterna anger sig behärska bäst:

#### **Medelvärdena 2,90–2,73:**

- ❖ kunnandet av grammatik; **2,90**
- ❖ läsförståelse; **2,89**
- ❖ hörförståelse; **2,73**

Fördelningen enligt skalan 1–3 ges i figur 8 gällande de här medelvärdena (2,90–2,73).



Figur 8. Fördelningen gällande medelvärdena 2,90–2,73.

De tre delområdena grammatik, läsförståelse och hörförståelse verkar klart vara starkare områden i genomsnitt enligt medelvärdet och fördelningen. Som av figur 8 ovan framgår upplever majoriteten (grå=3) de här delområdena som sin styrka och majoriteten upplever inte ett stort behov att förbättra sitt kunnande på de här delområdena. Också svaren på några öppna frågor stöder det som figuren visar, att grammatiken intar tätplats. Grammatik och andra styrkor behandlas mera i 3.2.1.1.

Följande uppställning visar sex delområden som har fått medelvärdena 2,58–2,52:

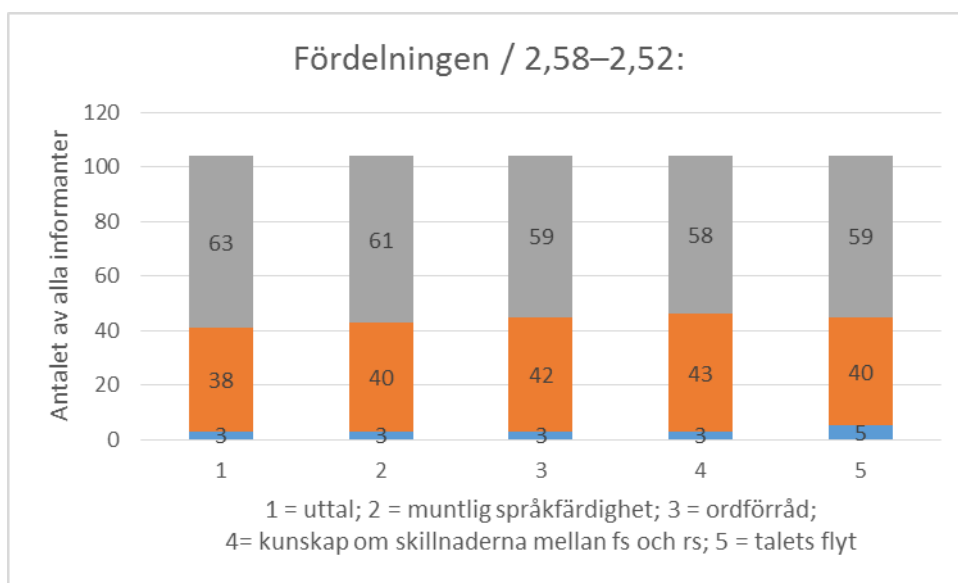
#### **Medelvärdena 2,58–2,52:**

- ❖ uttal; **2,58**
- ❖ muntlig språkfärdighet i allmänhet; **2,56**
- ❖ behärskning av ordförrådet; **2,54**
- ❖ behärskning av något speciellt ordförråd/fackspråk; **2,53** (19 svar)

(Eftersom antalet informanter som besvarat denna fråga avviker från de delområden som efterfrågats av alla ingår inte fördelningen för detta delområde i figur 9 nedan. De 19 givna svaren fördelade sig på följande sätt: 1: en lärare; 2: 7 lärare; 3: 11 lärare)

- ❖ kunskap om de mest centrala skillnaderna mellan finlandssvenska och rikssvenska (t.ex. gällande ordförrådet och uttalet); **2,53**
- ❖ talets flyt; **2,52**

Fördelningen enligt skalan 1–3 ges i figur 9 gällande de här medelvärdena (2,58–2,52).



Figur 9. Fördelningen gällande medelvärdena 2,58–2,52.

Som av figur 9 ovan framgår börjar det synas mera variation i den här gruppen av medelvärdena, men inte många informanter som anger nivå 1. Majoriteten (grå=3) upplever de här delområdena som sin styrka enligt medelvärdet och fördelningen, men en stor del av informanterna (orange=2) upplever att kunnandet också kunde vara bättre. Också svaren på några öppna frågor avslöjar att några har behov för utveckling av muntlig

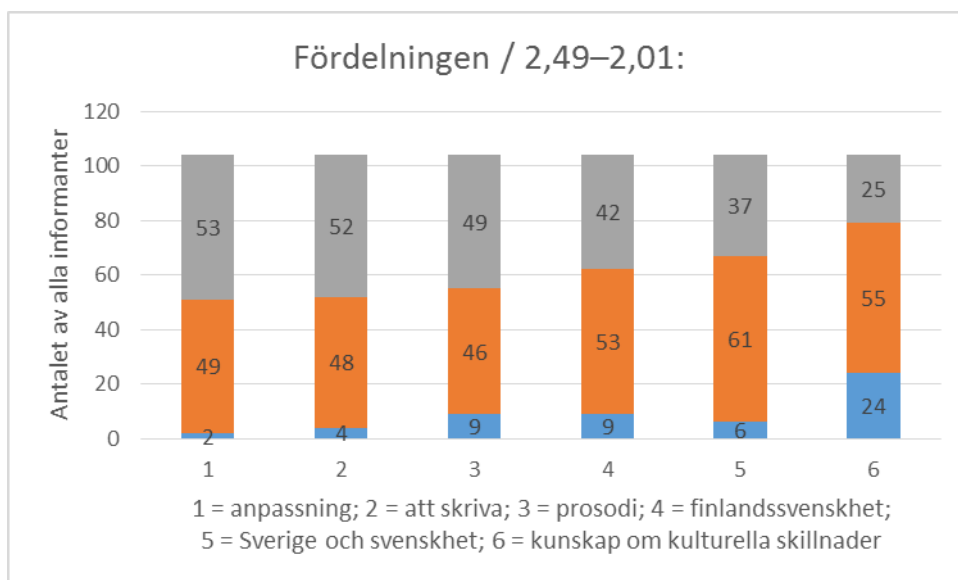
språkfärdighet och behärskning av ordförrådet. Muntlig språkfärdighet och ordförråd behandlas mera i 3.2.1.2.

Följande uppställning visar sex delområden som har fått medelvärdena 2,49–2,01:

**Medelvärdena 2,49–2,01:**

- ❖ förmågan att anpassa sina språkkunskaper efter motpartens kunskapsnivå; **2,49**
- ❖ att skriva olika slags texter; **2,46**
- ❖ språkets prosodi (t.ex. intonation, betoning, rytm); **2,38**
- ❖ kulturkunskaper: finlandssvenskhet; **2,32**
- ❖ land- och kulturkunskaper: Sverige och svenskhet; **2,30**
- ❖ kunskaper om kulturella skillnader (t.ex. kunskaper om skillnaderna gällande muntligt umgänge mellan Finland och Sverige t.ex. i en förhandlingssituation); **2,01**

Fördelningen enligt skalan 1–3 ges i figur 10 gällande de här medelvärdena (2,49–2,01).



Figur 10. Fördelningen gällande medelvärdena 2,49–2,01.

Av figur 10 framgår att medelvärdet i fråga om delområdena förmågan att anpassa språkkunskaper och förmågan att skriva ligger ganska högt, och därför kan de snarare ses som styrkor än svagheter. Men det är också klart att många upplever att kunnandet kunde vara bättre inom de här områdena. I den här figuren ser man tendensen att land- och kulturkunskaper (se också nästa uppställning och figur) är ett svagare område där kunnandet kunde vara bättre i genomsnitt enligt medelvärdena och fördelningen. Förekomster av nivå 1 (= bristfälligt kunnande) börjar också vara flera. Också i svaren på några öppna frågor kommer det fram att några har behov för utveckling av land- och kulturkunskaper. Land- och kulturkunskaper behandlas mera i 3.2.1.3.

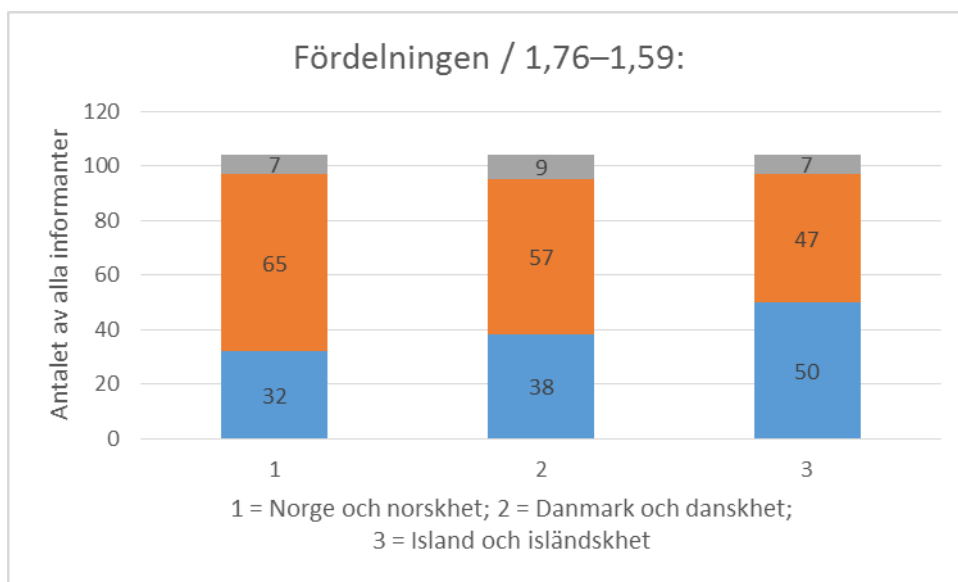
Följande uppställning visar medelvärdena gällande tre delområden som informanterna anger sig behärska sämst:

**Medelvärdena 1,76–1,59:**

- ❖ land- och kulturkunskaper: Norge och norskhet; **1,76**
- ❖ land- och kulturkunskaper: Danmark och danskhet; **1,72**

❖ land- och kulturkunskaper: Island och isländskhet; **1,59**

Fördelningen enligt skalan 1–3 ges i figur 11 gällande de här medelvärdena (1,76–1,59).



Figur 11. Fördelningen gällande medelvärdena 1,76–1,59.

Som av figur 11 ovan framgår är land- och kulturkunskaperna gällande Norge, Danmark och Island ett svagare område i genomsnitt enligt medelvärdena och fördelningen. Förekomster av nivå 1 (= bristfälligt kunnande) är många i jämförelse med de andra efterfrågade delområdena. Å andra sidan är de här kunskaperna kanske inte de väsentligaste att kunna behärska bra som svensklärare – något som några informanter också tycker. Land- och kulturkunskaper behandlas mera i 3.2.1.3.

Sammanfattningsvis kan man säga på basis av medelvärdena och fördelningarna att delområdena fördelar sig rätt jämnt över hela skalan. Grammatik, läsförståelse och hörförståelse verkar vara klarare styrkor än svagheter och land- och kulturkunskaper verkar vara ett svagare område. Däremellan upplever några informanter behov för utveckling till exempel gällande muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet. I det följande betraktar jag ännu några delområden litet närmare i ljuset av både de slutna och öppna



frågorna. Jag behandlar grammatik och andra styrkor, muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet, land- och kulturkunskaper samt språkkunskaperna i sin helhet.

### 3.2.1.1 Grammatik och andra styrkor

En klar styrka som svensklärarna upplever i den här studien gällande sina språkkunskaper är grammatik. Informanternas svar på flera frågor i enkäten stöder detta påstående. För det första är grammatik nummer 1 i informanternas bedömning av delområdena med medelvärdet 2,90 – alltså nästan alla informanter upplevde att det här delområdet är *min styrka*. Rollen av grammatik framhövdes också i samband med andra frågor. Det var ett område som informanterna tyckte att man bör behärska bra som svensklärare och det var också ett av de områden där man hade klart kunnat utveckla sig genom jobbet. Man önskade inte (förutom några enstaka fall) fortbildning i temat grammatik eller att det borde ha funnits mera grammatik i grundutbildningen. Man använder finska i grammatikundervisningen för att kunna vara säker på att alla förstår. Allt detta med grammatiken har troligen att göra med grammatikens långa tradition och historiskt centrala roll i språkundervisningen (t.ex. Ericsson 1989: 68–69) fast det idag råder kommunikativ inriktning i språkundervisning. Den här traditionen är troligen fortfarande så stark att den igen återspeglas i den här studien. Svaren kan återspegla också att man värderar grammatiken mycket (ett område som läraren måste behärska bra eller att man vill vara säker på att alla förstår) vilket kan påverka undervisningen – alltså till exempel förmedlas genom läraren vad som ses centralt i språket (t.ex. Shulman 1987 och Grossman, Lee & Schoenfeld 2005). Eleverna får kanske fortfarande idag genom svenskundervisningen uppfattningen att behärska grammatik är mycket viktigt när det gäller att ha bra språkkunskaper.

Andra styrkor i genomsnitt enligt informanternas bedömning av delområdena är till exempel läsförståelse och hörförståelse. Att grammatik, läsförståelse och hörförståelse står så uppe i bedömningen före till exempel muntlig språkfärdighet kan ha ett samband med lärarnas egen utbildning eftersom lärarna har fått sin utbildning under tiden då den

kommunikativa inriktningen inte var så stark som i dag. Såsom Ericsson (1989: 68) skriver brukar språkundervisning som är baserad på klostertraditionen – alltså betonar grammatik, korrekthet och översättning – inte ge muntlig språkfärdighet. I det följande behandlar jag muntlig språkfärdighet mera.

### 3.2.1.2 Muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet

Majoriteten upplever muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet som sin styrka i informanternas bedömning av delområdena (se figur 9), men också en stor del av informanterna upplever enligt den här bedömningen att kunnandet också kunde vara bättre. Jag har velat undersöka de här två områdena litet närmare på grund av variation i de slutna frågorna och eftersom det finns många svar i de öppna frågorna som har att göra med de här två områdena. I det följande jämför jag först de genomsnittliga skala-resultaten gällande muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet med tre grupper (se 3.1.6): huvudämne/biämnestuderande, arbetserfarenhet som svensklärare och längden av en längre vistelse i andra nordiska länder. Efter detta behandlar jag några svar på de öppna frågorna som har att göra med muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet.

Medelvärdet (alla informanter) för muntlig språkfärdighet är alltså **2,56**. Det motsvarande medelvärdet för huvudämnestuderandena är 2,63 och för biämnestuderandena 2,32. Biämnestuderandena i genomsnitt upplever alltså sin muntliga språkfärdighet litet svagare än huvudämnestuderandena. De motsvarande medelvärdena enligt arbetserfarenheten är 2,54 för novislärare, 2,56 för erfarna lärare och 2,58 för expertlärare. Omfattningen av arbetserfarenheten verkar alltså inte klart påverka det upplevda kunnandet när det gäller muntlig språkfärdighet. De motsvarande medelvärdena enligt längden av en längre vistelse i andra nordiska länder är 2,38 för en kortare vistelse, 2,86 för en längre vistelse och 2,5 för ingen vistelse. De som alltså har vistats en längre tid i andra nordiska länder upplever sin muntliga språkfärdighet något starkare än de som har vistats en kortare tid i Norden. Gemensamt för alla de som har bedömt sitt kunnande inom det här området med nivå 1 (3 informanter) är faktorn kortare vistelse. Sammanfattningsvis kan man alltså säga att

huvudämnestuderandena och de som har vistats en längre tid i andra nordiska länder upplever sin muntliga språkfärdighet starkare än andra informanter.

I det följande jämför jag behärskning av ordförrådet på ett likadant sätt som ovan. Medelvärdet (alla informanter) för behärskning av ordförrådet är alltså **2,54**. Det motsvarande medelvärdet för huvudämnestuderandena är 2,62 och för biämnestuderandena 2,28. Biämnestuderandena i genomsnitt upplever alltså sin behärskning av ordförrådet något svagare än huvudämnestuderandena. De motsvarande medelvärdena enligt arbetserfarenheten är 2,51 för novislärare, 2,53 för erfarna lärare och 2,58 för expertlärare. Omfattningen av arbetserfarenheten verkar igen alltså inte klart påverka det upplevda kunnandet när det gäller behärskning av ordförrådet. De motsvarande medelvärdena enligt längden av en längre vistelse i andra nordiska länder är 2,42 för en kortare vistelse, 2,78 för en längre vistelse och 2,44 för ingen vistelse. De som alltså har vistats en längre tid i andra nordiska länder upplever också det här området något starkare än de som har en kortare vistelse/inte har någon vistelse. Gemensamt för alla de som har bedömt sitt kunnande inom det här området med nivå 1 (3 informanter) är faktorerna biämnestuderande, novislärare och kortare vistelse/ingen vistelse. Sammanfattningsvis kan man alltså säga att huvudämnestuderandena och de som har vistats en längre tid i andra nordiska länder upplever sin behärskning av ordförrådet starkare än andra informanter.

I det följande betraktar jag några svar på de öppna frågorna som har att göra med muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet. Muntlig språkfärdighet och ordförråd nämndes ofta vara viktiga att kunna behärska bra som svensklärare såsom det framgår av följande citat:

(1) *Man måste behärska grammatiken och ordförrådet speciellt bra, men också egen muntlig färdighet måste vara bra, ...*

I det här exemplet nämner informanten förutom muntlig språkfärdighet och ordförråd också grammatiken som ett viktigt område att kunna behärska bra som svensklärare. De följande svaren bekräftar resultaten gällande de slutna frågorna – alltså att några kan ha

behov för utveckling av muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet. Det önskades nämligen fortbildning gällande de här delområdena samt att man borde ha fäst mera uppmärksamhet på muntlig kommunikation i grundutbildningen (se också 3.2.2.2). Några informanter hade också känt sig osäkra gällande ordförrådet och kommunikationssituationerna med nativa svenskspråkiga människor (mera om osäkerheten i 3.2.1.4). De följande citaten belyser osäkerheten förknippad med ordförrådet och kommunikationssituationerna med nativa svenskspråkiga människor:

- (2) *När det gäller ordförrådet är jag ibland osäker och jag vill ofta kolla ordet före jag säger det.*
- (3) *Vid yrkeshögskolan finns det så många slags fackliga speciella ordförråd att deras inläring sker delvis samtidigt när man håller en kurs / gör ett projekt.*
- (4) *Med eleverna klarar man sig ganska bra med grundkunskaper i språket, men om det kommer till exempel en svensk gäst till skolan, känner jag mig osäker.*

I exemplen 2 och 3 talar skribenterna om osäkerheten förknippad med ordförrådet. I exemplet 3 ser man också skolnivåns påverkan. Det fjärde exemplet har att göra med kommunikationssituationerna med nativa svenskspråkiga människor. Kaikkonen (1994) har skrivit om muntliga kommunikationssituationer. Enligt honom kan en muntlig kommunikationssituation kännas svår även för en sådan person som kan tala språket bra eftersom det finns olika faktorer som påverkar den här situationen. Sådana faktorer är till exempel att man inte har så mycket tid att tänka på sitt budskap (som t.ex. när man skriver), att det finns olika slags bullerljud i situationen eller att motparten talar någon dialekt. Med i kommunikationssituationerna med nativa talare finns också känslor som har att göra med utvärdering – alltså att det kan störa kommunikationen om man känner till att den nativa motparten utvärderar den språkliga kompetensen. Kaikkonen skriver att det ändå är subjektivt med de här känslorna och att svagare språkkunskaper troligen förorsakar mera sådana känslor. (Kaikkonen 1994: 39.)

En aspekt som potentiellt gäller tillämpningen av den muntliga språkfärdigheten och behärsknigen av ordförrådet är hur man använder målspråket i klassrummet. Därför frågade jag hur mycket i genomsnitt informanterna använder svenska som klassspråk i sin undervisning. Resultaten finns i figur 12.



Figur 12. Användning av svenska som klassspråk.

Som av figur 12 ovan framgår använder majoriteten svenska cirka hälften och hälften eller mera i sin undervisning som klassspråk. Jag bad informanterna berätta varför de hade valt att använda mer finska än svenska i klassrummet. 59 informanter svarade på den här frågan. Orsakerna verkar ha samband med elever och andra yttre omständigheter, inte med lärarnas syn på sin egen muntliga språkfärdighet. Till exempel hade en informant som nästan aldrig använder svenska som klassspråk värderat sin muntliga språkfärdighet som sin styrka och förklarade att elevernas nivå är så svag att han/hon använder finska. Ett annat exempel är en tvåspråkig informant som sällan/ibland använder svenska eftersom hon/han tycker att studenter inte kan följa med i undervisningen i gymnasiets hektiska takt om man försöker framskrida på svenska. I det följande ger jag ännu några exempel på typiska svar till frågan varför man hade valt att använda mer finska än svenska i klassrummet.

Informanterna nämner många gånger att de använder finska i grammatikundervisningen vilket följande exempel (nr 5) visar:

(5) *Grammatikundervisning alltid på finska så att alla kan förstå.*

Informanterna nämner ofta att de använder finska på grund av elevernas svaga språkkunskaper i svenska, men många tillägger att detta också beror mycket av gruppen i fråga. Detta exemplifieras i följande citat (nr 6 och 7 nedan):

(6) *Elevernas nivå tvingar mig helt enkelt att göra det.*

(7) *Naturligtvis måste man tala mera finska med nybörjare (i sjunde klassen) än till exempel med gymnasisterna.*

Finska används också för att kunna hålla arbetsron i klassrummet vilket följande exempel (nr 8) visar:

(8) *Eleverna är så heterogena att några elever helt enkelt inte förstår anvisningar. Och när de inte förstår, börjar de bråka.*

Brist på tiden nämns som en orsak till användning av finska vilket följande exempel (nr 9) visar:

(9) *Det tar betydligt mera tid när man använder svenska som klassspråk. Tyvärr har realiteterna skakat av de nobla tankarna att tala svenska kontinuerligt.*

Att informanterna använder finska som klassspråk kan alltså bero på många olika orsaker som har att göra med elever och andra yttre omständigheter vilket alla exempel ovan visar. Också Zilms undersökning (1989) i Tornberg (2015: 60–61) bekräftar informanternas svar: det är vanligt att läraren byter språk eller att man undervisar på modersmålet. Modersmålet användes i undersökningen till exempel på grund av lärarens uppfattning om hur elever lär

sig. Å andra sidan önskade till exempel gymnasisterna i undersökningen *Svenska i finska gymnasier* (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010) att svensklärarna talade konsekvent svenska under lektionen. Det följande resultatet i Zilms undersökning gällande lärarens användning av målspråket är också värt att fundera över: att eleverna använde mera målspråket om läraren använde det mera (Zilm 1989 i Tornberg 2015: 61).

Sammanfattningsvis kan man säga från det ovanstående att några svensklärare kan ha behov för utveckling av muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet fast det är snarare fråga om starkare områden än svagheter i genomsnitt. Biämnestuderandena och de som inte har vistats en lång tid i andra nordiska länder kan ha mera sådana behov vilket inte känns överraskande. Jag skriver mera om dessa bakgrundsfaktorer i 3.2.2.

### 3.2.1.3 Land- och kulturkunskaper

Ett svagare område i genomsnitt enligt svaren verkar vara land- och kulturkunskaper. Detta framgår av informanternas bedömning av delområdena där land- och kulturkunskaperna ligger i nedre delen av listan (se också figurer 10 och 11). Det verkar alltså vara på så vis att alla områden som har att göra med land- och kulturkunskaper ligger närmare svagheter än styrkor enligt bedömningen. I det följande har jag valt att betrakta två områden (Sverige och Danmark) litet närmare för att ge exempel på det upplevda kunnandet inom land- och kulturkunskaper när det gäller olika svarargrupper. Efter detta behandlar jag igen några öppna frågor som har att göra med land- och kulturkunskaper och som bekräftar resultaten gällande de slutna frågorna.

Medelvärdet (alla informanter) för land- och kulturkunskap gällande Sverige och svenskhet är alltså **2,30**. Det motsvarande medelvärdet för huvudämnestuderandena är 2,41 och 1,96 för biämnestuderandena. Biämnestuderandena i genomsnitt upplever alltså sin land- och kulturkunskap gällande Sverige och svenskhet svagare än huvudämnestuderandena. De motsvarande medelvärdena enligt arbetserfarenheten är 2,23 för novislärare, 2,26 för erfarna lärare och 2,46 för expertlärare. Experterna verkar alltså uppleva detta område litet

starkare än mindre erfarna lärare. De motsvarande medelvärdena enligt längden av en längre vistelse i andra nordiska länder är 2,21 för en kortare vistelse, 2,54 för en längre vistelse och 2,06 för ingen vistelse. De som alltså har vistats en längre tid i andra nordiska länder upplever det här området starkare än de som har vistats en kortare tid eller inte har någon längre vistelse. Sammanfattningsvis från det ovanstående kan man alltså säga att land- och kulturkunskap gällande Sverige och svenskhet upplevs starkare hos huvudämnestuderandena och expertlärarna samt hos dem som har vistats en längre tid i andra nordiska länder.

Medelvärdet (alla informanter) för land- och kulturkunskap gällande Danmark och danskhet är alltså 1,72. Det motsvarande medelvärdet för huvudämnestuderandena är 1,71 och 1,76 för biämnestuderandena. På det här området finns det alltså ingen klar skillnad mellan de här två grupperna. De motsvarande medelvärdena enligt arbetserfarenheten är 1,71 för novislärare, 1,72 för erfarna lärare och 1,73 för expertlärare. Igen finns det ingen klar skillnad mellan de här grupperna. De motsvarande medelvärdena enligt längden av en längre vistelse i andra nordiska länder är 1,72 för en kortare vistelse, 1,80 för en längre vistelse och 1,56 för ingen vistelse. De som alltså har vistats någon tid i andra nordiska länder upplever det här området litet starkare än de som inte har någon vistelse. Sammanfattningsvis från det ovanstående kan man säga att alla grupper upplever det här området som svagare.

I det följande behandlar jag ännu några öppna frågor som har att göra med land- och kulturkunskaper och som bekräftar resultaten gällande de slutna frågorna – alltså att detta är ett svagare område där man har behov för utveckling. Land- och kulturkunskaperna var nämligen ett vanligt tema som önskades mera av i grundutbildningen och i fortbildningen. Många tyckte också att land- och kulturkunskaper är viktiga att behärska men å andra sidan upplevde många dock att det inte är så centralt att ha speciellt bra land- och kulturkunskaper gällande Norge, Danmark och Island såsom det framgår av följande citat:

(10) *Kulturkunskaper gällande andra nordiska länder behövs mycket litet.*



Att ha bättre land- och kulturkunskaper skulle troligen vara viktigt eftersom sådan kunskap har en väsentlig roll i kommunikationen (se t.ex. den europeiska referensramen) och den nuvarande språkundervisningen betonar just kommunikativ inriktning. Det är också viktigt att organisera fortbildning på det här området eftersom såsom till exempel en informant konstaterade är detta ett område där kunskap förändrar sig.

#### 3.2.1.4 Språkkunskaperna i sin helhet

I det följande behandlar jag några frågor som har att göra med informanternas upplevda språkkunskaper i sin helhet. Jag frågade vilka delområden gällande språkkunskaper i svenska är de viktigaste att kunna behärska bra som svensklärare. 90 informanter svarade på den här öppna frågan och det som ofta förekom i svaren är att alla delområden är viktiga vilket följande exempel visar:

(11) *Språkkunskaperna är en helhet varför alla delområden är viktiga.*

Språkkunskaperna anses alltså vara en helhet och därför bör man behärska alla delområden bra.

Majoriteten av alla informanter tycker att de kunde undervisa svenska också på någon högre skolnivå med tanke på sina språkkunskaper i svenska. Cirka 23 % (24 informanter) av alla informanter svarade nej till den här frågan varav 10 informanter var biämnestuderande. Majoriteten känner alltså att deras språkkunskaper kunde räcka till mera utmanande arbetsuppgifter.

En fråga i enkäten hade att göra med osäkerheten gällande de egna språkkunskaperna i svenska. Majoriteten av alla informanter har inte känt sig osäkra. Cirka 41 % (43 informanter) av alla informanter svarade att de har känt sig osäkra i någon situation eller i något skede av deras karriär gällande sina egna språkkunskaper i svenska. Jag har igen kalkylerat de motsvarande procenttalen för olika svarargrupper. Cirka 32 % av

huvudämnestuderandena har känt sig osäkra och 72 % av biämnestuderandena har känt sig osäkra. Det finns alltså mera osäkerhet bland biämnestuderandena än huvudämnestuderandena. Cirka 49 % av novislärarna har känt sig osäkra, cirka 44 % av de erfarna lärarna har känt sig osäkra och 27 % av expertlärarna har känt sig osäkra. Omfattningen av arbetserfarenheten verkar alltså ha någon slags korrelation med säkerheten – alltså en klar majoritet av expertlärarna har inte känt sig osäkra. 49 % med en kortare vistelse i andra nordiska länder har känt sig osäkra, 26 % med en längre vistelse i andra nordiska länder har känt sig osäkra och 50 % med ingen vistelse har känt sig osäkra. En längre vistelse i andra nordiska länder verkar alltså ha någon slags korrelation med säkerheten – alltså en klar majoritet av dem som har vistats en längre tid i andra nordiska länder har inte känt sig osäkra. Sammanfattningsvis kan man alltså säga att i ljuset av procenttalen upplever biämnestuderandena, lärarna med mindre erfarenhet och lärarna med en kortare vistelse/ingen vistelse mera osäkerhet än de andra informanterna.

En vanlig orsak eller situation där informanterna har känt sig osäkra enligt deras svar har att göra med början av karriären vilket också procenttalen ovan gällande arbetserfarenheten bekräftar (detta behandlas mera i 3.2.2.3). Andra vanliga orsaker eller situationer är problem med ordförrådet (se 3.2.1.2) och kommunikationssituationerna med nativa svenskspråkiga människor (se 3.2.1.2). Tillräckliga språkkunskaper i målspråket är viktiga för språklärarens självsäkerhet (Richards 2011: 4) såsom en informant svarade:

(12) *...men också egen muntlig färdighet måste vara bra, eftersom den påverkar egen självkänsla och säkerhet som lärare.*

En sådan person som har lärt sig något språk som främmande språk kan aldrig behärska språket som en nativ talare (Kaikkonen 1994: 41) och en språklärare behöver inte heller behärska språket som en nativ talare (Richards 2011: 3), men det är viktigt för en språklärare att kunna målspråket åtminstone på en tröskelnivå för att kunna ge effektiv undervisning (Richards 2011: 3–4). Effektiv undervisning i sin tur betyder till exempel att läraren kan improvisera och att hon/han kan erbjuda så bra möjligheter för elever att lära sig språket som det bara är möjligt i ett klassrum (Conway, Harvey, Richards & Roskvist

2013). Det kan vara att några informanter speciellt från grupperna biämnestuderande, lärare med mindre erfarenhet och lärare med en kortare vistelse/ingen vistelse behöver stöd och fortbildning för att kunna bättre nå den här tröskelnivån.

### 3.2.1.5 Sammanfattning av de upplevda styrkorna och svagheter

Sammanfattningsvis från det ovanstående kan man säga att ett klart gemensamt starkt område i den upplevda språkliga kompetensen enligt resultaten är grammatik. Andra styrkor är till exempel läs- och hörförståelse. Land- och kulturkunskaperna verkar vara ett gemensamt svagare område. Däremellan upplever några informanter behov för utveckling till exempel gällande muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet. Det kan vara att några informanter speciellt från grupperna biämnestuderande, mindre erfarenhet och en kortare vistelse/ingen vistelse behöver stöd och fortbildning inom svagare områden för att kunna bättre nå en sådan tröskelnivå som möjliggör för dem att kunna ge effektiv undervisning.

Det som man också kan säga till exempel på basis av bakgrundsinformation eller av olika slags fördelningar i informanternas bedömning av delområdena är att språklärarna i den här studien har unika bakgrunder och stigar bakom sig samt befinner sig i olika stigar vilket betyder att de också har unika behov för utvecklingen. Någons styrka är alltså någons svaghet och tvärtom. Det verkar ändå finnas några bakgrundsfaktorer som påverkar byggandet och utvecklingen av den språkliga kompetensen på ett likadant sätt i genomsnitt. I det följande i analysens andra del behandlar jag mera hur den upplevda språkliga kompetensen byggs och utvecklas.

### 3.2.2 Hur byggs och utvecklas den upplevda språkliga kompetensen?

I det följande analyserar jag de faktorer som bygger och utvecklar svensklärares upplevda språkliga kompetens enligt min enkätundersökning. Jag behandlar modersmål, utbildning

och fortbildning, arbete och arbetserfarenhet, vistelse i andra nordiska länder och några andra faktorer.

### 3.2.2.1 Modersmålet

Modersmålet är naturligtvis en av de mest grundläggande faktorerna som påverkar den språkliga kompetensen. De flesta svensklärarna talar finska som sitt modersmål i den här undersökningen (också allmänt åtminstone medlemmarna i föreningen Svensklärarna i Finland). Detta betyder att de inte är nativa talare utan har lärt sig svenska antingen som sitt andra språk eller som främmande språk (se definitioner i avsnitt 2.1). Såsom sagt tidigare behövs det inte att en språklärare är en nativ talare, men vissa kunskaper krävs för att kunna ge effektiv undervisning (Richards 2011: 3–4). Nativa talare och icke-nativa talare har alltså mycket olika behov för vidare utvecklingen gällande den språkliga kompetensen, men också nativa talare har sina behov. Nativa talare måste tänka mera på passande input (Richards 2011: 3–4) som de producerar eftersom de lätt kan producera nästan vad som helst. Till exempel har två tvåspråkiga informanter i min studie svarat att det har varit krävande att undervisa grammatik eftersom de inte har lärt sig strukturerna på samma sätt som finskspråkiga lärare. Nativa talare kan också ha utvecklingsbehov till exempel gällande land- och kulturkunskaper. Detta framgår av min undersökning: till exempel har en tvåspråkig informant värderat sina land- och kulturkunskaper gällande Norge, Danmark och Island med nivå 1 i samband med de slutna frågorna. För byggandet och utvecklingen av den språkliga kompetensen spelar de andra faktorer som följer en stor roll speciellt gällande de icke-nativa talarna.

### 3.2.2.2 Utbildningen och fortbildningen

Utbildningen och fortbildningen är naturligtvis en stor faktor gällande svensklärarnas språkliga kompetens. Alla (förutom en informant) informanter har en universitetsexamen och de har studerat svenska antingen som sitt huvudämne eller sitt biämne. Att ha studerat

svenska som sitt biämne verkar ha ett samband med den upplevda språkliga kompetensen vilket framgår av alla de exempel som jag har kalkylerat i 3.2.1. Det känns naturligt att biämnestudier och svagare språkkunskaper kan korrelera eftersom man ofta studerar ämnet mindre om man väljer det som sitt biämne. Också biämnestuderandena åtminstone i den här studien har inte i genomsnitt vistats en lång tid i andra nordiska länder (se 3.1.4). Det kan alltså vara att några biämnestuderande behöver extra stöd och fortbildning efter studierna gällande den språkliga kompetensen.

50 informanter hade något förslag gällande språklärarnas grundutbildning. Jag frågade alltså att om man borde ha fäst mera uppmärksamhet i grundutbildningen på något delområde gällande språkkunskaper och det kunnande som man behöver i sitt arbete som svensklärare. Informanterna önskade oftast mera muntlig kommunikation (också uttalet), mera land- och kulturkunskaper (också kulturskillnader) och mera praktisk svenska är teoretisk svenska. Fyra informanter tyckte också att det är mycket viktigt med tanke på språkkunskaperna att göra språkpraktik/studera/jobba i Sverige. Här finns igen några citat som belyser det ovanstående:

(13) *Att tala spontant, gruppdiskussioner (inte monologer, tal osv.)*

(14) *Jag skulle ha saknat mer kvalitet i undervisningen av kultur och landkunskap.*

(15) *Mindre fornkurser, mera talande och praktiskt språk.*

I exemplen 13 och 15 önskar informanterna mera muntlig kommunikation och i exemplet 15 önskar skribenten också mera praktiskt språk. Exemplet 14 har att göra med land- och kulturkunskaper.

45 informanter (alltså cirka 43 % av alla informanter) tyckte att det inte finns tillräckligt med fortbildning för svensklärare när det gäller att utveckla behärsksningen av ämnet. Informanterna önskade oftast fortbildningsteman som har att göra med land- och

kulturkunskaper, muntlig kommunikation (autentiska situationer), ordförrådet och förändringar i språket (t.ex. nya ord, språkriktighet). Det önskades också möjligheter att vistas/studera i Norden. Några informanter kommenterade att det inte är möjligt att delta i fortbildningar (t.ex. brist på tiden eller att det inte organiseras fortbildning i egen ort). Det kommenterades också några gånger att man önskar praktisk utbildning, inte bara utbildning gällande studentexamen, och man önskar mera samarbete med svenskspråkiga skolor och lärare (t.ex. med lärarna som undervisar finska som det andra inhemska språket i Finland). Här finns igen några citat som belyser det ovanstående:

(16) *Landkunskap, kulturkunskap både finlandsvenskhet och riksvenskhet. Språkets nya ord osv.*

(17) *Överhuvudtaget information om nordiska länder och aktuella saker där, intonation osv. Inte bara utbildningar där man går igenom det föregående studentprovet.*

(18) *Muntlig språkfärdighet, utvidgning av ordförrådet.*

(19) *Vistelse i ett svenskspråkigt land och kontakter med svenskspråkiga människor.*

I exemplen 16 och 17 önskar informanterna land- och kulturkunskaper som fortbildningstema. Fortbildningen gällande ordförrådet önskas i exemplen 16 och 18 och i exemplet 18 nämns också muntlig kommunikation. Exemplet 19 har att göra med möjligheter att vistas i Norden och att ha kontakter med nativa talare. Fortbildning är viktigt gällande många aspekter i lärarens arbete eftersom det inte räcker till med grundutbildningen (Luukkainen 2004: 298, Richards 2005: 1). Det är viktigt för en lärare att utveckla sig kontinuerligt under sin karriär eftersom till exempel det som man behöver veta förändras sig hela tiden (Richards 2005: 1). Lärarens egen aktivitet är viktigt men också arbetsgivaren har sitt ansvar. Man bör organisera möjligheter att delta i fortbildningen – till exempel borde tidsbrist eller ekonomiska skäl inte vara orsaker att inte

kunna delta i fortbildningen. Man har också olika slags behov för fortbildningen i olika stader under karriären (Luukkainen 2004: 298–301). Detta bekräftades också i min studie. Det nämndes till exempel ofta att i början av karriären hade man känt sig osäker gällande sina språkkunskaper. Det behövs alltså individuella planer för utvecklingen (Luukkainen 2004: 300). I det följande behandlar jag mera faktorn arbetet och arbetserfarenheten.

### 3.2.2.3 Arbetet och arbetserfarenheten

Arbetet som svensklärare spelar en viktig roll när det gäller den språkliga kompetensen. 71 informanter svarade på frågan ”*Upplever du att du har utvecklat dig speciellt mycket inom något delområde gällande språkkunskaperna i svenska genom ditt arbete?*” I svaren framhövdes klart att grammatiken är ett sådant delområde där man har utvecklat sig genom arbetet. Ordförrådet (också fackspråk) nämndes ofta. Också muntlig språkfärdighet och land- och kulturkunskaper var delområden som förekom några gånger i svaren. Att man har blivit bättre på alla delområden svarades också några gånger. Här är några citat som har att göra med det ovanstående:

- (20) *I allt. När man måste undervisa något, måste man själv förstå det.*
- (21) *Mitt ordförråd utvidgade sig mycket när jag undervisade svenska i olika branscher i språkcentret.*
- (22) *I grammatiken. Sakerna har blivit klara när man har förklarat dem till eleverna. Till exempel har perfektparticip aldrig tidigare varit så tydlig för mig.*

I exemplet 20 upplever informanten att han/hon har utvecklat sig i allt genom sitt arbete. I exemplet 21 upplever skribenten att ordförrådet är ett sådant område där hon/han har utvecklat sig genom sitt arbete och i exemplet 22 är ett sådant område grammatik. Det är alltså möjligt att utveckla sig genom jobbet, men det är också möjligt att man upplever att den språkliga kompetensen blir sämre i jobbet såsom en informant skrev:

(23) *Under de senaste åren har jag undervisat på högstadiet och det känns att mina språkkunskaper blir sämre litet på alla delområden. Man borde göra riktigt mycket på fritiden för att kunna uppehålla mångsidiga språkkunskaper.*

Skolnivån och skolan där man arbetar påverkar den språkliga kompetensen eftersom man behöver olika slags kunskaper och förmågor i olika slags skolor såsom det framgår av exemplet 23. I svaren framhövdes det också att på högre nivåer behöver man olika slags speciella ordförråd/fackspråk. Lärarna i olika skolinstitutioner kan alltså ha olika slags behov när det gäller utvecklingen av den språkliga kompetensen.

Många informanter (32 personer) hade arbetserfarenhet på svenska i någon annan bransch än utbildning (till exempel som tolk eller vid kundservice). Detta påverkar säkert positivt den språkliga kompetensen. Till exempel gällande muntlig språkfärdighet i allmänhet hade informanter som hade någon annan arbetserfarenhet på svenska värderat sin färdighet med nivå 2 (7 informanter) eller nivå 3 (25 informanter) – det förekom alltså många 3 och inga 1.

Såsom det har nämnts redan tidigare i samband med teoridelen (2.2) är de nya lärarna noviser på många områden i jämförelse med de mera erfarna lärarna som man kan se som experter (Richards 2005: 7–8). Skillnaden mellan de nya och mera erfarna lärarna framgår av min undersökning speciellt i samband med frågan om osäkerhet. 49 % av novislärarna har känt sig osäkra gällande sina egna språkkunskaper i svenska och en av de vanligaste orsakerna eller situationerna där informanterna har känt sig osäkra har att göra med början av karriären vilket följande exempel visar:

(24) *I början av karriären när allt var nytt. Men i takt med erfarenheten har det förbättrats.*

I exemplet 24 upplever informanten alltså att hon/han har känt sig osäker i början av karriären gällande sina språkkunskaper i svenska, men att erfarenheten har förbättrat den



här situationen. I samband med slutdiskussionen (kapitlet 4) återkommer jag till temat novislärare-expertlärare med ett förslag som gäller att stöda de mindre erfarna lärarna.

Förutom de redan behandlade faktorerna finns det ännu några faktorer som kan påverka den upplevda språkliga kompetensen. I det följande behandlar jag dem.

#### 3.2.2.4 Vistelsen i andra nordiska länder och andra faktorer

Många informanter hade vistats i andra nordiska länder en kortare eller en längre tid. En längre tid verkar klart påverka positivt den språkliga kompetensen enligt de resultat som jag har kalkylerat i 3.2.1. Andra exempel som stöder detta är svaren på några öppna frågor: till exempel skrev en informant att hennes/hans talande är ganska svagt eftersom hon/han inte har vistats en längre tid i Sverige. En annan informant skrev att hans/hennes språkkunskaper nästan var otillräckliga före han/hon hade jobbat i Sverige. Jag håller med några informanter att det är viktigt att göra språkpraktik/studera/jobba i Sverige. Såsom några informanter önskade är det viktigt att organisera möjligheter också efter studietiden att jobba/studera/vistas i Norden.

Nästan hälften av alla informanter anger att det finns några andra faktorer i deras liv som påverkar deras språkkunskaper i svenska (förutom utbildningen, jobbet och vistelsen i Norden). Sådana faktorer är till exempel att man bor på ett svenskspråkigt område i Finland eller hobbyer (se 3.1.5). Nästan alla hade också något/några sätt att utveckla och uppehålla sina språkkunskaper förutom fortbildning – till exempel att läsa litteratur eller att resa i Norden. 93 lärare svarade alltså på frågan hur man har uppehållit eller ökat sitt språkliga eller kulturella kunnande i svenska under sin karriär. Bara två informanter av alla 93 svarade att de inte hade fäst stor uppmärksamhet vid denna aspekt. Informanterna svarade mycket ofta följande aktiviteter:

- att titta på tv och filmer
- att resa i Norden

- att läsa (t.ex. tidningar, litteratur)
- internet
- att ha nordiska/svenskspråkiga kontakter (t.ex. bekanta eller släktingar)
- studier (t.ex. sommarkurser)
- att lyssna på radio/ljudböcker (nämndes några gånger)

Några var också aktiva att delta i någon svenskspråkig eller tvåspråkig verksamhet. Här är några citat som har att göra med aktiviteterna:

(25) *Jag sysslar med språket på olika sätt nästan varje dag: tidningar, litteratur, musik, tv-program, filmer, resande.*

(26) *Jag följer aktivt svenskspråkiga medier och läser böcker, jag använder varje tillfälle att använda svenska, jag deltar i utbildningar.*

I exemplen 25 och 26 har informanterna många slags sätt att uppehålla och utveckla sina språkkunskaper. Om man tänker på sätten att utveckla och uppehålla sina språkkunskaper som svensklärare i Finland så är detta land ett speciellt land för en svensklärare: det finns flera möjligheter att använda svenska i Finland om man jämför till exempel fransklärare och deras möjligheter att använda/utveckla franska i Finland. Egen aktivitet spelar här en stor roll, fast möjligheterna varierar mycket geografiskt såsom en informant konstaterade:

(27) *TV är ett utmärkt hjälpmedel på ett område där man aldrig i praktiken hör svenska.*

Äkta språkkontakter är viktiga för att kunna utveckla och uppehålla sina språkkunskaper och jag tycker att det finns mycket potential gällande språkkontakter som man inte ännu har utnyttjat i Finland och i Norden. I den avslutande diskussionen framläggs förslag som kunde gynna språkkontakter inom Norden.

### 3.2.2.5 Sammanfattning av faktorerna

Summa summarum kan man alltså säga att det finns många faktorer och kombinationer av faktorerna som påverkar svensklärarens upplevda språkliga kompetens och detta betyder att stigarna bakom den språkliga kompetensen är mycket unika. De unika stigarna i sin tur betyder unika behov för utvecklingen. Tarja Nyman (2009: 78) har undersökt nya språklärare och deras utveckling speciellt gällande det pedagogiska tänkandet. Ett resultat i den här undersökningen har varit att lärarnas stigar är unika som det har enligt Nyman kommit fram också i tidigare forskning kring det här temat. Unika stigar betyder att lärarna har bland annat olika slags erfarenheter, kunskaper och uppfattningar samt att de värderar olika slags saker. Lärarna arbetar i många slags skolor, representerar olika generationer och undervisar ett visst språk/vissa språken. (Nyman 2009: 78.) Min undersökning har gett i stora drag liknande resultat.

Å andra sidan finns det också några gemensamma faktorer bakom den upplevda språkliga kompetensen. Modersmålet är naturligtvis en av de mest grundläggande faktorerna som påverkar den språkliga kompetensen, men också nativa talare har sina behov för utveckling av den språkliga kompetensen. Utbildningen och fortbildningen är en stor faktor gällande svensklärares språkliga kompetens och det verkar finnas en korrelation mellan biämnestudier och svagare språkkunskaper vilket inte känns överraskande. Arbetet som svensklärare spelar också en viktig roll när det gäller den språkliga kompetensen. Skolnivån och skolan där man arbetar påverkar den språkliga kompetensen eftersom man behöver olika slags kunskaper och förmågor i olika slags skolor. Omfattningen av arbetserfarenheten påverkar den upplevda språkliga kompetensen och det kan vara att mindre erfarna lärare behöver mera stöd. En längre vistelsetid i andra nordiska länder verkar klart påverka positivt den språkliga kompetensen och många informanter hade också någon annan faktor i deras liv som påverkar deras språkkunskaper i svenska såsom boende på ett svenskspråkigt område i Finland. Slutligen hade nästan alla också något/några sätt att utveckla och uppehålla sina språkkunskaper förutom fortbildning – till exempel att läsa litteratur eller att resa i Norden.

Det som man säkert kan säga är att varje lärare behöver aktivt uppehålla och utveckla sina språkkunskaper i fritiden speciellt om det inte finns ”naturliga” bakgrundsfaktorer eller sätt i livet att uppehålla sina språkkunskaper (t.ex. svenskspråkiga släktingar) samt att varje lärare behöver fortbildning enligt en individuell plan. Varje lärare borde också ha möjligheter att delta i fortbildning. Fast man talade språket som sitt modersmål finns det alltid saker som förändras och måste uppdateras (t.ex. nya ord, land- och kulturkunskaper). Rollen av lärarens egen aktivitet är alltså stor när det gäller att utveckla sin språkliga kompetens.

Slutligen vill jag ta fram det en gång till att den språkliga kompetensen är bara en delkompetens i språklärarens helkompetens. Att kunna ett språk bra betyder inte att man är en bra språklärare, men lärarens tillräckliga, avancerade språkkunskaper har ett samband med bra möjligheter för elever att lära sig språket (Conway, Harvey, Richards & Roskvist 2013). Detta är speciellt aktuellt i Finland när det gäller svenskundervisningen i sjätte klassen vilket jag tar jag upp en gång till i samband med slutdiskussionen (kapitlet 4).

## 4 Diskussion och sammanfattning

Med den här studien har jag velat teckna en allmän bild av den upplevda språkliga kompetensen hos svensklärare. Jag hoppas också att den här studien kan erbjuda några idéer för de som är ansvariga för grundutbildningen och fortbildningen av svensklärare. Kanske kan den här undersökningen fungera också som ett sätt för några lärare att göra självreflektion kring temat såsom en informant hade kommenterat. I det följande gör jag ännu en sammanfattning med några förslag och funderar över validitet och reliabilitet av min undersökning. Jag föreslår också vad man kunde undersöka i fortsättningen gällande detta tema.

Jag börjar med att sammanfatta den teoretiska referensramen och efter detta sammanfattar jag den empiriska delen. Lärarskap är ett mångsidigt begrepp och därför är det svårt att definiera. Kontexten (t.ex. tiden och samhället) påverkar mycket hur man ser lärarskap och dess aspekter såsom lärarkompetens. Att behärska undervisningsinnehållet – i språklärares fall åtminstone språket och kulturen i fråga – är en grundläggande del av lärarkompetens fast detta inte ensamt betyder eller räcker för att någon ska kunna vara en bra lärare. (Luukkainen 2004.) Att definiera vad bra språkkunskaper eller en bra språklig kompetens är för något är inte heller enkelt. Den här uppfattningen har också mycket att göra med kontexten. Nästan 2000 år har man tyckt att behärskning av grammatik och korrekthet är en central del av språkkunskaper och det som råder idag (eller kanske borde råda) är den kommunikativa inriktningen. Den här inriktningen betonar bland annat att en språkanvändare behöver många slags kompetenser förutom helt språkrelaterade kompetenser för att kunna kommunicera framgångsrikt och att till exempel innehållet och budskapet anses som viktigast. (Ericsson 1989, Tornberg 2015.) Läraren behöver inte vara en nativ talare i språket som han/hon undervisar (Richards 2011), men det är viktigt att nå en sådan nivå som möjliggör till exempel att man kan improvisera i undervisningen, att man kan känna sig säker och att man kan erbjuda så bra möjligheter för inläring av ett språk som det bara är möjligt (Richards 2011, Conway, Harvey, Richards & Roskvist

2013). Det är också viktigt för alla lärare att ha möjligheter för att kunna utveckla sig enligt individuella planer kontinuerligt under sin karriär (Luukkainen 2004, Richards 2005).

I den här studien har jag undersökt med hjälp av en enkät, innehållsanalys och några kvantitativa metoder svensklärarnas tankar gällande sin upplevda språkliga kompetens i svenska. Som sin klara styrka upplevde informanterna grammatiken. Andra styrkor var till exempel läs- och hörförståelse. Ett svagare område i genomsnitt verkade vara land- och kulturkunskaper. Jag kan också själv bekräfta på basis av mina egna erfarenheter som svenskstuderande och svensklärare att man borde gå igenom mera systematiskt land- och kulturkunskaper redan i grundutbildningen speciellt gällande finlandssvenskhet och Sverige & svenskhet, men det är också viktigt att gå igenom de här i samband med Norge, Danmark och Island. Enligt mina erfarenheter som svensklärare är kulturella saker speciellt intressanta för elever. Muntlig språkfärdighet och behärskning av ordförrådet var områden där några informanter upplevde behov för utveckling. Till exempel upplevde några att de ville ha fortbildning gällande de här delområdena och att man borde ha fäst mera uppmärksamhet på muntlig kommunikation i grundutbildningen. Några informanter hade också känt sig osäkra gällande ordförrådet och kommunikationssituationerna med nativa svenskspråkiga människor. På basis av resultaten kan man också säga att några informanter speciellt från grupperna biämnestuderande, mindre erfarenhet och en kortare vistelse/ingen vistelse behöver stöd och fortbildning inom svagare områden för att kunna bättre nå en sådan tröskelnivå som möjliggör för dem att kunna ge effektiv undervisning. Sammanfattningsvis kan man också säga att svensklärarna har mycket unika stigar bakom sig vilket betyder att behov för vidare utvecklingen gällande den språkliga kompetensen varierar mycket. Någons styrka är någons svaghet och tvärtom.

När det gäller den språkliga kompetensen och hur den byggs och utvecklas kan jag sammanfatta att det finns många faktorer och kombinationer av faktorerna som påverkar svensklärarens upplevda språkliga kompetens och detta betyder att stigarna bakom den språkliga kompetensen är mycket unika. Å andra sidan finns det också några gemensamma faktorer bakom den upplevda språkliga kompetensen. Några exempel på sådana faktorer är modersmål, utbildning, vistelse i Norden, arbetserfarenhet och fritidsaktiviteter.

Modersmålet är naturligtvis en av de mest grundläggande faktorerna som påverkar den språkliga kompetensen, men också nativa talare har sina behov för utveckling av den språkliga kompetensen. Utbildningen och fortbildningen är en stor faktor gällande svensklärares språkliga kompetens och det verkar finnas en korrelation mellan biämnestudier och svagare språkkunskaper. Arbetet som svensklärare spelar också en viktig roll när det gäller den språkliga kompetensen. Skolnivån och skolan där man arbetar påverkar den språkliga kompetensen eftersom man behöver olika slags kunskaper och förmågor i olika slags skolor. Omfattningen av arbetserfarenheten påverkar den upplevda språkliga kompetensen och det kan vara att mindre erfarna lärare behöver mera stöd. En längre vistelsetid i andra nordiska länder verkar klart påverka positivt den språkliga kompetensen och många informanter hade också någon annan faktor i deras liv som påverkar deras språkkunskaper i svenska såsom boende på ett svenskspråkigt område i Finland. Slutligen hade nästan alla också något/några sätt att utveckla och uppehålla sina språkkunskaper förutom fortbildning – till exempel att läsa litteratur eller att resa i Norden. Det är viktigt att varje lärare aktivt uppehåller och utvecklar sina språkkunskaper i fritiden speciellt om det inte finns ”naturliga” bakgrundsfaktorer eller sätt i livet att uppehålla sina språkkunskaper (t.ex. svenskspråkiga släktingar) samt att varje lärare behöver fortbildning enligt en individuell plan.

Jag har två idéer som man kunde utnyttja för att kunna hjälpa lärarna med utveckling av deras språkkunskaper. Mentorlärarna skulle kunna vara en möjlighet att hjälpa de nya lärarna. Samtidigt skulle den nya läraren kunna erbjuda ”fräscha” tankar och idéer för den mera erfarna läraren. Man skulle kunna utnyttja också teknologiska hjälpmedel här. Mentorläraren skulle kunna vara på nätet om det inte fanns en sådan möjlighet på arbetsplatsen. En informant föreslog också att det kunde finnas någon person/spalt på nätet som skulle kunna hjälpa med problem som man har med att korrigera uppsatserna. Min andra idé har att göra med att skapa och öka språkkontakterna i Finland och i Norden. Jag anser nämligen att man kunde öka kontakter mellan finskspråkiga och svenskspråkiga på många nivåer både i officiella sammanhang (såsom i samband med fortbildningen) och i fritiden. Dagens teknologiska hjälpmedel möjliggör också kontakter när det inte är möjligt (t.ex. på grund av geografiska skäl) att träffa ansikte mot ansikte. När det gäller lärare

skulle man kunna bilda officiella och inofficiella nätverk till exempel mellan svensklärare och finsklärare både i Finland och Sverige. De här nätverken skulle kunna hjälpa till exempel att uppehålla och utveckla den språkliga kompetensen och land- och kulturkunskaper. Man skulle kunna organisera till exempel brevväxling (antingen med äkta brev/kort eller med e-post) och workshops gällande olika teman såsom festtraditioner. Några informanter önskade också mera kontakter med svenskspråkiga lärare/skolor/människor i den här studien.

Validitet och reliabilitet i den här undersökningen har jag försökt öka till exempel genom att jag testade mitt frågeformulär och bad kommentar bland en grupp av blivande svensklärare innan jag genomförde min undersökning och genom att jag har arbetat med svaren noggrant och gått igenom dem många gånger. Jag gav också informanterna en möjlighet att kommentera min enkät. Här är några kommentarer: *"Lätt att fylla i"*, *"Bra och tydliga frågor"*, *"En bra undersökning"*. Det finns också en kommentar gällande min skala (1–3). Informanten upplevde att det finns ett alltför stort hopp mellan 2 och 3 i skalan. En informant hade inte förstått vad jag menar med fortbildningen. Detta är problematiskt med enkätundersökningar eftersom det inte finns en möjlighet att förklara sina frågor. Med enkätundersökningen kan man också få bara en ganska ytlig och allmän bild av forskningsobjektet. Att jag har kombinerat både slutna och öppna frågor har hjälpt mig att få en djupare bild än bara med slutna frågor. Något som man kunde göra annorlunda i fortsättningen är till exempel att man skulle kunna använda en bredare uppfattning gällande den språkliga kompetensen än jag har haft. Man skulle kunna använda också andra undersökningsmetoder såsom intervjuer eller observationer.

Min studie erbjuder en allmän bild av den upplevda språkliga kompetensen hos svensklärare vilket också var meningen och jag tycker att jag har lyckats ganska bra. Den här studien innehåller många intressanta teman som man kunde undersöka mera i detalj också med andra metoder såsom intervjuer eller observationer. Man skulle kunna göra en hel undersökning till exempel bara om användning av målspråket i klassrummet eller om olikheter i den språkliga kompetensen mellan novislärarna och expertlärarna. I fortsättningen behövs det undersöka mera svenskundervisning i sjätte klassen: vem



undervisar där och hurdan är den upplevda och verkliga kompetensen hos dessa svensklärare. Början är viktig i allt i livet, också när det gäller att börja lära sig svenska, och därför är det viktigt att lärarna är motiverade och kompetenta genom hela vägen.

# Källförteckning

Boyd, S. & Ericsson, S. 2015. Sociolingvistik i praktiken – inledning. I: *Sociolingvistik i praktiken* (red. Boyd, S. & Ericsson, S.). Lund: Studentlitteratur.

Börestam, U. & Huss, L. 2001. *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Conway, C., Harvey, S., Richards, H. & Roskvist, A. 2013 (online 2012). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practise. *The Language Learning Journal*. Vol. 41, issue 2. The official journal of the Association for Language Learning (ALL). Routledge.

Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Europarådet / Skolverket. 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> . Hämtad 1.11.2016.

Finlands Kommunförbund. 2016. *Svensk- och tvåspråkiga kommuner*. Tillgänglig: <http://www.kommunerna.net/sv/kommuner/svensk-tvasprakiga/Documents/2016-01-svensk-och-tvasprakiga-kommuner.pdf> . Hämtad 3.10.2016.

Folktinget. 2010. *Svenskt i Finland*. Helsingfors. Tillgänglig: [http://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/SVENSK\\_i\\_FINLAND.pdf](http://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/SVENSK_i_FINLAND.pdf) . Hämtad: 3.10.2016.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Nordica Helsingensia, nr 22, Helsingfors universitet, Helsingfors. Tillgänglig: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30083/Nordica\\_Helsingensia\\_22.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30083/Nordica_Helsingensia_22.pdf?sequence=2) . Hämtad: 5.10.2016.

Grossman, P., Lee, C. & Schoenfeld, A. 2005. Teaching subject matter. I: *Preparing Teachers for a Changing World* (red. Darling-Hammond, L. & Bransford, J.). Jossey-Bass.

Hakkarainen, A. 2011. *Svensklärares tankar om bedömning av språkfärdighet*. Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36568/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-2011082211263.pdf?sequence=1> . Hämtad 2.11.2016.

Justitieministeriet. 2009. *Språklagen*. Tillgänglig: <http://oikeusministerio.fi/sv/index/julkaisut/Broschyter/kielilaki.html> . Hämtad 6.10.2016.

Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY.

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tammerfors universitet, Tammerfors. Tillgänglig: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf> . Hämtad 10.10.2016.

Norrby, C. & Nilsson, J. 2015. Enkät. I: *Sociolingvistik i praktiken* (red. Boyd, S. & Ericsson, S.). Lund: Studentlitteratur.

Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä universitet: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Richards, J. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. 2011. *Competence and Performance in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Sisällönanalyysi. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tillgänglig:  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html) . Hämtad 30.9.2016.

Sajavaara, K. 2000. Soveltava kielentutkimus. I: *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen* (red. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä universitet. Jyväskylä.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Shulman, L. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57, Nr 1. Tillgänglig:  
<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> . Hämtad: 2.11.2016.

Statistikcentralen. 2016. *Befolkning*. Tillgänglig:  
[http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto\\_sv.html](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html) . Hämtad: 3.11.2016.

Svensklärarna i Finland. E-post den 19 oktober 2016 och föreningens webbsida:  
<http://www.suomenruotsinopettajat.fi/index.php?lang=sv> . Hämtad 4.10.2016.

Tollola, J. 2015. Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? Det språkutbildningspolitiska nätverket Kieliverkosto. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia/> . Hämtad 11.10.2016.

Tornberg, U. 2015. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.

Tynjälä, P. 2006. Opettajän asiantuntijuus ja työkuulttuurit. I: *Opettajän työ ja oppiminen* (red. Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J.). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä universitet. Jyväskylä.

Utbildningsstyrelsen. 2016. *Grundläggande utbildning* (t.ex. grunderna för läroplanen 2014 och 2004, Nivåskala för språkkunskaper). Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen) . Hämtad 7.10.2016.

Utbildningsstyrelsen. 2016. *Gymnasiet* (t.ex. grunderna för läroplanen 2015 och 2003). Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/gymnasiet](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/gymnasiet) . Hämtad 7.10.2016.

Utbildningsstyrelsen. 2016. *Läroplans- och examensgrunder*. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder) . Hämtad 7.10.2016.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

## **Lagar och förordningar:**

- Finlands grundlag (731/1999). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731> . Hämtad 8.10.2016.
- Språklag (423/2003). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423> . Hämtad 8.10.2016.
- Statsrådets förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986> . Hämtad 8.10.2016.
- Statsrådets förordning om yrkeshögskolor (1129/2014). Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141129> . Hämtad 8.10.2016.

# Bilaga 1. Enkät

## Kysely ruotsinopettajien kielellisestä ja kulttuurisesta osaamisesta

Tätä kyselyä käytetään tulevan ruotsinopettajan pro gradu-tutkielman aineistona. Lisätietoja halutessasi otathan yhteyttä sähköpostitse: eija.simelius(at)uta.fi. Tietoja tullaan käsittelemään luottamuksellisesti. Lomakkeella tähdellä merkityt kysymykset ovat pakollisia vastata. Lomakkeella on joitakin avoimia kysymyksiä, mutta niihin vastaaminen on pääsääntöisesti vapaavalintaista. Suuret kiitokset avustasi ja hyvää kevättä!

### Sida 1. Vastaajan taustatietoja

---

**\*Äidinkieli**

Valitse tästä: suomi; kaksikielinen

**\*Ikä**

Valitse tästä: 0-25; 25-30; 30-35; 35-40; 40-45; 45-50; 50-55; 55-60; 60-65; 65-

**\*Koulutustausta kieltenopettajan ammattiin**

Valitse tästä: yliopistotutkinto; ammattikorkeakoulututkinto; muu; ei koulutusta

**\*Valmistumisvuosi kieltenopettajan pätevyuden antaneissa opinnoissa? Kirjoita tähän vuosiluku.**

**\*Oliko ruotsi opinnoissasi pää- vai sivuaine?**

Valitse tästä: pääaine; sivuaine

**\*Kuinka kauan olet työskennellyt ruotsin opettajan ammatissa? Kirjoita vastaus vuosien tarkkuudella (esim. 15 vuotta).**

**\*Nykyisen työpaikkasi kouluaste tai -asteet (esim. yläkoulu ja lukio):**

**Oletko työskennellyt ruotsinopettajana myös muilla kouluasteilla urasi aikana? Kirjoita tähän työkokemuksesi muilla kouluasteilla vuosien tarkkuudella.**

Onko sinulla työkokemusta muista töistä, joissa olet käyttänyt ruotsin kieltä jokapäiväisesti? Kirjoita tähän tällainen työkokemuksesi vuosien tarkkuudella (esim. tulkkina 2 vuotta).

**\*Kuinka kauan olet oleskellut muissa Pohjoismaissa esimerkiksi työskentelyn tai vaihto-opiskelun puitteissa?**

Valitse tästä: 1-3 kk; 3-6 kk; 6kk-1 vuosi; enemmän kuin 1 vuosi; en ole oleskellut pidempää aikaa muissa Pohjoismaissa

Vaikuttaako nykyiseen ruotsin kielitaitoosi edellisten kohtien lisäksi mielestäsi jokin muu seikka elämässäsi (esim. perheenjäsenen kaksikielisyys, harrastus, asuminen ruotsinkielisellä alueella), mikä?

## Sida 2. Millaiseksi koet osaamisesi ruotsin kielen eri osa-alueilla ja pohjoismaisen kulttuurin välittäjänä?

---

Arvioi tällä sivulla kukin alla lueteltu osa-alue erikseen asteikolla 1-3. Arvioi kielitaitosi riittävyttä ruotsinopettajan ammattisi kannalta nykyisessä työpaikassasi.

Asteikon kuvaus:

1 = koen, että osaamiseni on puutteellista tällä osa-alueella ja haluaisin parantaa osaamistani tällä osa-alueella

2 = koen, että osaamiseni on jokseenkin riittävää tällä osa-alueella, mutta voisi olla parempaakin

3 = koen tämän osa-alueen vahvuudekseni, enkä koe suurta tarvetta parantaa osaamistani kyseisellä osa-alueella

OSA-ALUEET: (kaikissa valikkona valitse tästä: 1; 2; 3)

\*erilaisten tekstien kirjoittaminen

\*kuullun ymmärtäminen

\*sanaston hallinta

erityissanaston hallinta (HUOM!: vastaa vain, mikäli opetat ruotsia jollakin tietyllä ammattialalla, jolla tarvitaan erityissanaston hallintaa)

\*kieliopin osaaminen

\*luetun ymmärtäminen

\*kulttuuritietous: suomenruotsalaisuus

\*maantuntemus ja kulttuuritietous: Ruotsi ja ruotsalaisuus

\*maantuntemus ja kulttuuritietous: Norja ja norjalaisuus

\*maantuntemus ja kulttuuritietous: Tanska ja tanskalaisuus

\*maantuntemus ja kulttuuritietous: Islanti ja islantilaisuus

\*kulttuurierojen tuntemus (esim. erojen tuntemus suullisessa kanssakäymisessä Suomen ja

\*Ruotsin välillä esimerkiksi neuvottelutilanteessa):

\*taito sopeuttaa oma kielitaito vastapuolen osaamisen mukaan

\*suomenruotsin ja riikinruotsin keskeisimpien erojen tuntemus (esim. sanastollisesti ja ääntämyksellisesti)

\*suullinen kielitaito yleisesti ottaen

\*a) puheen sujuvuus

\*b) ääntämys

\*c) kielen prosodia (esim. intonaatio, painotus, rytmi)

Mitkä kielitaidon eri osa-alueista ovat mielestäsi tärkeimpiä hallita hyvin ruotsinopettajana? Luettele tähän kaikki mielestäsi tärkeimmät.

Oliko ylläolevissa kielitaidon eri osa-alueissa joitakin sellaisia, mitä et erityisemmin tarvitse ruotsinopettajan työssäsi? Luettele tähän tällaiset osa-alueet.



### Sida 3. Lisää kysymyksiä ruotsinopettajien aineenhallinnasta.

---

**HUOM!**: tämän sivun avoimet kysymykset ovat vapaaehtoisia ja niihin riittävät lyhyet vastaukset. Lomakkeen lähetys tapahtuu seuraavalta sivulta.

**\*Kuinka paljon keskimäärin käytät opetuksessasi ruotsia luokkakielenä?**

Valitse tästä: lähes aina n. 90-100%; usein n. 60-90%; noin puolet ja puolet n. 40-60%; joskus/harvemmin - n.10-40%; en juuri koskaan - n. 0-10%

**Jos käytät luokkakielenä pääasiassa suomea, niin kerro alla olevaan vastausruutuun miksi olet valinnut käyttää suomea.**

**\*Oletko jossain tilanteessa tai vaiheessa urasi aikana tuntenut olosi epävarmaksi koskien omaa ruotsin kielitaitoasi?**

Valitse tästä: kyllä; ei

**Mikäli vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, niin kuvaile vastausruutuun lyhyesti jotakin tällaista vaihetta tai tilannetta urasi ajalta.**

**\*Voisitko opettaa ruotsia myös korkeammalla kouluasteella, jos mietit asiaa oman kielitaitosi kannalta?**

Valitse tästä: kyllä; ei

**Olisiko saamassasi kieltenopettajan peruskoulutuksessa pitänyt aikanaan kiinnittää enemmän huomiota johonkin kielitaidon osa-alueeseen? Mieti asiaa ruotsinopettajan työssä tarvitsemaasi osaamista ajatellen ja kirjoita tähän lyhyesti mietteesi kysymykseen.**

**Koetko kehittyneesi jollakin ruotsin kielitaidon osa-alueella erityisen paljon työsi kautta?**

Kerro tähän lyhyesti: millä osa-alueella ja mistä kehitys on johtunut.

**Miten olet urasi aikana ylläpitänyt tai lisännyt ruotsin kielellistä tai kulttuurista osaamistasi? Vastaa lyhyesti alla olevaan ruutuun.**

**\*Onko mielestäsi tarpeellista täydennyskoulutusta riittävästi tarjolla ruotsinopettajille? Mieti kysymystä ruotsinopettajan aineenhallinnan kehittymisen kannalta.**

Valitse tästä: kyllä; ei

**Jos vastasit edelliseen kysymykseen ei, niin mistä oman kielitaidon kehittämiseen liittyvistä aiheista haluaisit saada täydennyskoulutusta? Kerro lyhyesti ruutuun aihe-ehdotuksia.**

Jätä tähän kenttään sähköpostiosoitteesi, mikäli haluat osallistua SuperLahjakortin arvontaan (osoitetta käytetään vain arvontaan). Tähän kenttään voit halutessasi myös kirjoittaa vapaasti kommentteja ja palautetta tästä tutkimuksesta.