

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten  
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Cia Ribacka

Språkbad som undervisningsprogram  
- Lärarreflektioner kring undervisningsmetoder och arbetssätt i åk 1

Avhandling pro gradu i svenska språket

VASA 2017

INNEHÅLL	
TABELLER	2
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	9
1.2.1 Undersökningens informanter	10
1.2.2 Utformning av enkäten	11
1.3 Metod	15
1.3.1 Metodologiska drag	15
1.3.2 Analys av enkäten	18
2 TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING OCH SPRÅKINLÄRNING	20
2.1. Tvåspråkig undervisning	20
2.2 Språkinläring genom integrering av språk och ämne	24
3 SPRÅKBADSUNDERVISNING	28
3.1 Språkbad i Finland	28
3.2 Språkbadsundervisningens kännetecken	30
3.3 Undervisningsmetoder i språkbad	33
3.4 Arbetssätt i språkbad	39
4 ANALYS	44
4.1 Språket i klassrummet	44
4.2 Integrering av språk och ämne	56
4.3 Arbetssätt	66
5 SLUTDISKUSSION	81

## LITTERATUR

## BILAGOR

Bilaga 1.	93
-----------	----

## TABELLER

Tabell 1. Använda matriser	45
Tabell 2. Olika sätt som används för att uppmuntra till L2	47
Tabell 3. Läsning i klassen	49
Tabell 4. Skrivning i klassen	51
Tabell 5. Olika korrigeringsätts grad av popularitet	55
Tabell 6. Faktorer som påverkar planeringen av undervisningen	59
Tabell 7. Arbetssätt i språkbad och deras frekvens	67
Tabell 8. Samarbete utanför skolan	77

---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Cia Ribacka

**Pro gradu -tutkielma:**

Språkbud som undervisningsprogram

- Lärarreflektioner kring undervisningsmetoder och arbetssätt i åk 1

**Tutkinto:**

Filosofian maisteri

**Ohjelma:**

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma

**Valmistumisvuosi:**

2017

**Työn ohjaaja:**

Siv Björklund

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tutkielmassani kartoitan kielikylpyopettajien opetusmenetelmiä ja työtapoja kielikylvyn 1. luokalla. Tavoitteenani on antaa kattava kuva kielikylpyopettajien luokahuonetedellisyydestä sekä verrata tätä alan kirjallisuuteen ja teoriaan. Kielikylvyn teorian pohjalta olen työstänyt kolmiosaisen kyselylomakkeen, johon sain kahdeksan vastausta. Kyselylomakkeeni osat koostuvat kielikylvyn pääperiaatteista ja opetusmetodeista, kielen ja sisällön integroinnista sekä kielikylvyn työtavoista. Analyysissä käytän pääsääntöisesti laadullista tutkimusmenetelmää ja tavoitteeni on antaa kokonaislaatuinen kuva kielikylpyopettajien työtodellisyydestä. Analysoin 8 eri opettajan vastauksia. Koska analysoitavaa aineistoa on määrällisesti vähän, painotan tutkielmassani laadullista ja kuvailevaa lähestymistapaa. Tästä syystä annan tutkimusaineistoni pohjalta useita esimerkkejä, joita analysoin ja vertaan teoriaan.

Tutkimustulokseni osoittavat että opetusmenetelmät ja työtavat, jotka aikoinaan olivat kielikylpyopetuksen peruskivet, ovat edelleen osa kielikylpyopettajien päivittäistä työtä. Jokainen teoriasta nostamani menetelmä sekä työtapat ovat osa vastaajieni opetustodellisyyttä. Vastausteni perusteella voin todeta että eroavaisuudet opettajien kesken koskevat lähinnä eri menetelmien ja työtapojen käytön yleisyyttä. Tämä saattaa johtua siitä, että vastaajilla on eri tavoitteet menetelmille ja työtavoille. Myös oppilaat sekä luokkahenki voivat vaikuttaa eri menetelmien ja työtapojen yleisyyteen.

Tutkimukseni perusteella voi todeta että kielikylpyopetus perustuu edelleenkin samojen periaatteiden pohjalle kuin kolmekymmentä vuotta sitten, kun Suomen ensimmäinen opetusryhmä aloitti kielikylvyssä. Vähäisestä vastausmäärästä johtuen en pysty yleistämään tutkimustuloksiani, mutta vastaajieni kesken tämä pitää paikkansa.

---

**AVAINSANAT:** språkbud, språkinläring, undervisningsmetoder, arbetssätt



## 1 INLEDNING

Den första språkbadsgruppen i svenska i Finland inledde sin verksamhet i ett finskt daghem i Vasa på hösten 1987 (Laurén 1999: 22). 29 år senare under hösten 2016 tas språkbadsprogrammet med i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, i fortsättningen läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 89–91). Utöver att språkbadsundervisningen definieras i läroplansgrunderna nämns språkbad även i Nationalspråksstrategin som utgavs av Statsrådets kansli 2012. Nationalspråksstrategin (Statsrådets kansli 2012) är ett utvecklingsprojekt som har utarbetats för att säkra ställningen av Finlands två nationalspråk, finska och svenska. Enligt Nationalspråksstrategin (Statsrådets kansli 2012: 37) är språkbadsundervisning viktigt i utvecklingen av de nationella språken eftersom den stöder inläringen och utvecklingen av goda kunskaper i det andra inhemska språket. Utgående från dessa faktorer kan språkbad anses vara aktuellt, vilket är en orsak till att jag har valt att undersöka språkbad i min avhandling pro gradu.

En annan orsak till mitt intresse för språkbad är att jag själv studerar i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning i Vasa. Jag började läsa svenska som mitt huvudämne och valde flerspråkighet som mitt biämne. Under mina studier i flerspråkighet har mitt intresse för olika språkundervisningssätt och -program ökat och jag har fascinerats särskilt mycket av språkbadsundervisningen. När Vasa universitet började erbjuda utbildning för språkbadsprogrammet i samarbete med Åbo akademi (Vasa universitet 2016) fick jag min chans att söka in och utbilda mig till språkbadslärare.

Vid Åbo akademi har jag avlagt samma kurser som blivande klasslärare. Jag har fått en inblick i didaktiken i olika ämnen, bl.a. i fysik och kemi, främmande språk, bildkonst, biologi och geografi. För att differentiera uppgifterna och för att stödja utbildningen av blivande språkbadslärare har vi oftast gjort samma uppgifter som blivande klasslärare men med den skillnaden att vi har utgått från språkbadssynvinkel. Eftersom de nya läroplansgrunderna betonar helhetsundervisning och elevcentrerade

undervisningsmetoder (Utbildningsstyrelsen 2014: 31–32) har innehållet på klasslärarkurserna även varit lämpligt för språkbadsundervisningen.

Som språkbadslärare bör man vara medveten om både ämnesdidaktiken och språkdidaktiken. När man väl planerar och genomför undervisningen måste man hela tiden ha både stoffet och språket i åtanke. Met (2001: 71, 73) konstaterar att de flesta språkbadslärarna i USA anser sig vara ämneslärare. Enligt henne betonas ämnet och ämneskunskaperna för mycket i de flesta (språkbads)programmen medan språket enbart ses som ett verktyg som utvecklas vid sidan om. Det är sällan lärarna är redovisningsskyldiga för elevers språkutveckling. Även om elevernas språkkunskaper utvecklas när språkbadsspråket används som undervisningsspråk menar Met (2001: 73) att språkutvecklingen skulle vara mer effektiv om lärarna fokuserade lika mycket på språkliga faktorer som de gör på ämnesmässiga faktorer. Även om Met (2001: 70–81) redogör för situationen i USA tycker jag att det är intressant att undersöka hur språkbadslärare i Finland förhåller sig till språket och ämnet. I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 90–91) sägs det att i slutbedömningen ska elevernas kunskaper i andraspråket (L2) betygsättas i enlighet med A1-språket<sup>1</sup> för att garantera en jämlik behandling med andra elever i fortsatta studier. Språkliga faktorer som anknyter sig till vissa ämnen bedöms enligt den lokala läroplanen där målen för dessa ska fastställas och själva ämneskunskaperna bedöms enligt läroplansgrunderna (se avsnitt 3.2).

Utöver själva språket och ämnena är det också intressant att undersöka hur och vilka undervisningsmetoder och arbetssätt som används i språkbad i dag. Under mina studier har jag bekantat mig med metoder och arbetssätt som anses vara givande i språkbad, såsom stationsundervisning och temaundervisning (se avsnitt 3.4). Därtill har jag bekantat mig med metoder och arbetssätt som är elevcentrerade och som därför kan betraktas som lämpliga för språkbad, såsom pusselmetoden (se avsnitt 3.4). Med hjälp av litteraturen lyfter jag fram några av de metoder och arbetssätt som anses fungera bra i språkbadsundervisningen och som också passar in i de nya läroplansgrunderna. Jag

---

<sup>1</sup> I den grundläggande utbildningen avses med A1-språk det obligatoriska språket som inleds i åk 3 (Utbildningsstyrelsen 2016)

uppfattar att i de nya läroplansgrunderna betonar man mycket sådana metoder och arbetssätt som karaktäriserar språkbadsundervisningen, vilket också gör min avhandling aktuell.

Under mina praktik har jag själv låtit eleverna arbeta med par- och grupparbete, stationer och spel. Jag har märkt att bara undervisningen planeras ordentligt kan man skapa mycket givande och motiverande undervisningsmoment med hjälp av dessa. Det viktiga är att man funderar kring syftet med uppgiften och ser till att det t.ex. i grupparbete faktiskt finns arbete för alla och att allas aktiva deltagande behövs för att klara av uppgiften. På samma sätt ska man fundera på hur man vill använda sig av stationer: använder man stationsundervisning under en dag, ett tema eller hela året. Beroende på hur stationerna används måste instruktionerna, uppgifterna och genomgången modifieras. I min avhandling vill jag få en inblick i hur mina informanter förhåller sig till de olika slags arbetssätten och vilka för- och nackdelar de förknippar med dem.

### 1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka hur språkbadslärare i årskurs 1 reflekterar kring språkbadsundervisningens metoder och arbetssätt. I min avhandling vill jag ta reda på hur språkbadslärares verklighet i klassrummet ser ut med fokus på andraspråket (svenska) och undervisningsmetoder, integrering av språk och ämnet samt arbetssätten. Med hjälp av litteraturen lyfter jag fram språkbadsundervisningens principer, kännetecknande undervisningsmetoder och arbetssätt och undersöker hur språkbadslärare på fältet dvs. mina informanter förhåller sig till dem. Utgående från informanternas svar beskriver jag hur deras undervisningsverklighet ser ut i dagens läge och diskuterar samt analyserar svaren med hjälp av litteraturen.

Under mina studier och mina praktikperioder har jag följt med olika språkbadslärare och fått se hur de arrangerar sin undervisning. Därtill har jag tagit del av mina handledares och mina medstuderares tankar kring och erfarenheter av språkbadsundervisningen.



Jag har märkt att vissa skillnader kan finnas mellan olika lärare och medstudering, vilket kan förklaras med att vi alla har våra egna erfarenheter och personligheter som påverkar vår syn och vårt genomförande av undervisningen. I min avhandling vill jag ta del av språkbadslärares tankar och reflektioner kring den verklighet där de planerar och genomför sin undervisning. Finns det eventuellt någon metod eller arbetsätt som alla använder och anser som givande? Finns det någonting som alla informanter har olika åsikter om?

Vidare avser jag att jämföra de olika informanternas verklighet med språkbadsundervisningens teori och litteratur. Jag vill kartlägga hur teorier som har utgjort grunden till språkbadsundervisningen i Finland idag kommer till uttryck i språkbadslärares vardag och hur språkbadslärares använder sig av och reflekterar kring de metoder och arbetsätt som lyfts upp i teorin. Eftersom mitt syfte är att kartlägga språkbadslärares förhållning till språkbadsundervisningens principer, metoder och arbetsätt kommer jag på basis av teorin lyfta fram vissa principer, metoder och arbetsätt som lärarna får reflektera kring.

Jag kommer att fokusera på tre olika faktorer. Den första jag koncentrerar mig på är språket i klassrummet. Mitt intresse ligger i hur lärarna maximerar och stödjer elevernas användning av andraspråk i klassrummet. Jag anser att hur klassrummet är inrett (t.ex. matriser, klassbibliotek, annat språkligt stöd) och olika undervisningsmetoder som läraren använder (t.ex. respons på elevernas yttranden, korrigering av språkliga fel och rutiner) påverkar hur aktivt eleverna använder sig av L2. Särskilt i åk 1 är det viktigt att eleverna känner sig trygga i klassrummet vilket man uppnår bl.a. med rutiner. Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young (1995a: 3) betonar vikten av trygghetskänslan hos eleverna i språkbad. Särskilt i början av skolgången när elevernas kunskaper i L2 är svaga är det viktigt att läraren med hjälp av rutiner, repetition, miner och kroppsspråk hjälper eleverna att förstå och tillägna sig språket.

Den andra faktorn jag fokuserar på är integrering av språk och ämne. Eftersom eleverna i språkbadsundervisningen har samma ämnesmässiga mål som eleverna i den traditionella undervisningen (se avsnitt 3.2) är det av intresse att redogöra för hur

lärarna integrerar språket och ämnet. Hur gör språkbadslärarna för att försäkra sig om att eleverna lär sig både innehållet och språket? I den här frågan betonar jag lärarens planering av undervisningen och valet av material. Jag vill veta hur lärarna planerar och jobbar med de olika ämnena och hurdana språkliga metoder de använder för att underlätta elevernas förståelse. Därtill vill jag kartlägga hurdan material som används.

Den tredje faktorn är arbetssätten som lärarna använder. Här vill jag ta reda på hurdana arbetssätt som används och varför. Utifrån litteraturen lyfter jag upp metoder som är elevcentrerade, som ger utrymme för kommunikation och som på det sättet kan anses passa in i språkbadsundervisningen. Jag är intresserad av vilka metoder som används, i vilken utsträckning och om vissa metoder är obekanta för lärare. I min avhandling vill jag ta reda på hur lärarna reflekterar kring olika arbetssätt och vilka fördelar och nackdelar de förknippar med de olika arbetssätten.

Jag antar att den verklighet som informanterna beskriver är lik den som teorin förespråkar. Eftersom teorin om språkbadsundervisningen i Finland bygger på inte har förändrats något märkbart under åren tvivlar jag att undervisningen heller har ändrats. Jag förväntar mig att integrering av språk och ämne samt planering av undervisningen innefattar de största skillnaderna eftersom jag anser att hur man planerar sin undervisning beror mycket på individen själv, hans personlighet osv. Därtill tror jag att det kan finnas skillnader i hur ofta olika arbetssätt används eftersom det beror mycket på klassen och elever vilka arbetssätt som passar dem mest. Jag antar att alla arbetssätt nog används, men i vilken utsträckning är intressant att få veta.

## 1.2 Material

Mitt huvudsakliga material är en enkät (bilaga) som språkbadslärare i årskurs 1, dvs. informanterna, svarar på. Jag har valt att arbeta med enkäter eftersom jag anser att det underlättar materialinsamlingen. Ejlertsson (1996: 11) konstaterar att en enkätundersökning kan i normalfallet göras på ett större geografiskt område än till exempel intervju. Eftersom jag vill inkludera hela det Finland som erbjuder

språkbadsundervisning är enkätundersökning ett bättre alternativ än till exempel intervju. Enkäten kan skickas och besvaras mycket lättare, snabbare och förmånligare än om jag skulle resa runt omkring i Finland och intervju mina informanter. Eftersom mina informanter svarar på frågor i en elektronisk enkät har de möjlighet att svara på frågorna när det bäst passar dem själva. Därtill är det möjligt att spara sina svar och fortsätta senare vilket också gynnar både mina informanter och även mig i bästa fall, med längre och mer reflekterande svar. På det här sättet behöver informanterna inte känna press på att svara snabbt som t.ex. i en intervju utan de får i lugn och ro svara och fundera på frågorna (Ejlertsson 1996: 11). Eftersom undervisningen i de olika årskurserna varierar mycket har jag valt att koncentrera mig på en årskurs, årskurs ett. Jag begränsar min avhandling till en årskurs eftersom informanter på det här sättet har samma utgångspunkt och svaren blir således mer jämförbara.

### 1.2.1 Undersökningens informanter

Det som man bör tänka på när en enkät utarbetas är populationen. Det gäller alltså att identifiera vilken del av befolkningen man är intresserad av. (Trost 2012: 27) I mitt fall är det språkbadslärarna i årskurs 1. Jag har valt årskurs 1 eftersom eleverna då har nästan all undervisning på sitt L2 (Utbildningsstyrelsen 2014: 91). Eleverna kan också tänkas behöva mera stöd i användningen av sitt L2 vilket kan ge mig utförligare svar. För att mitt material ska bli jämförbart har jag avgränsat materialet till lärare som alla arbetar i samma årskurs. Undervisningsmetoderna och arbetssätten kan variera mycket beroende på årskurs och därför har jag valt att undersöka lärare i samma årskurs. Eftersom mitt syfte är att redogöra för hur språkbadslärarna reflekterar kring språkbadsundervisningen är det varken aktuellt eller meningsfullt att skicka enkäten till andra personer. Eventuellt om syftet hade varit att redogöra för reflektioner kring språkbadsundervisningen hos olika grupper kunde enkäten skickas till flera olika aktörer såsom forskare, elever och föräldrar.

I följande fas av materialinsamlingen måste man bestämma sitt urval. Om enkäten används för att kunna uttala sig om ett helt sampel, i mitt fall språkbadslärare i årskurs 1, måste man enligt Trost (2012: 29) ha ett statistiskt representativt urval. Detta kan nås

med ett icke-slumpmässigt urval av informanterna, alltså att man som forskare väljer ett representativt urval för populationen i fråga. Det kan alltså tänkas att man som forskare strävar efter att ha lika många kvinnliga som manliga informanter och en jämn fördelning mellan olika åldersgrupper. (Trost 2012: 30) Mitt intresse ligger dock inte i skillnader som påverkas av kön eller ålder i sig. Däremot önskar jag få ett omfattande urval av lärare i årskurs 1 i språkbud. Inom ramen för en avhandling pro gradu har jag inte möjlighet att ta med alla språkbudslärare som undervisar i årskurs 1 i Finland, men för att försäkra mig om att mitt material blir så representativt som möjligt har jag valt att använda mig av klusterurval. Klusterurval, eller också areaurval, betyder enligt Trost (2012: 36) att urvalet väljs strategiskt på ett sådant sätt att informanterna representerar olika areor. Eftersom jag skickar enkäten till flera olika språkbudsskolor i olika landskap blir mina forskningsresultat mer representativa.

Materialinsamlingen började jag med att kontakta rektorer. Jag skickade e-post till rektorerna och bad dem att skicka enkäten vidare till de lärare som undervisar i åk 1. Jag kontaktade sammanlagt 21 rektorer i olika skolor runtomkring Finland: 6 i Helsingfors, 3 i Esbo, 2 i Vanda, Jakobstad och Vasa och 1 i Grankulla, Kyrkslätt, Sibbo, Borgå, Åbo och Karleby. Första gången kontaktade jag dem i oktober och november år 2016 men eftersom jag bara fick 8 svar kontaktade jag dem på nytt i januari 2017. Den här gången fick jag svar av fem rektorer som antingen skickade min e-post vidare eller gav mig kontaktinformation till lärarna. Efter att jag kontaktade lärarna väntade jag i några veckor, men eftersom inga nya svar kom beslöt jag att jag inte kan vänta på flera svar utan måste arbeta utifrån dem jag fått. Slutligen fick jag alltså svar av 8 informanter.

### 1.2.2 Utformning av enkäten

När man gör en undersökning är det viktigt att diskutera standardisering och strukturering. Enligt Trost (2012: 57) kan standardiseringen vara av hög eller låg grad. Hög grad av standardisering betyder att både frågorna och undersökningssituationen ska vara likadana för alla och att man inte ger rum för variation. Låg grad av standardisering däremot syftar på en undersökning med mycket rum för variation, t.ex. att man ställer frågorna i den ordningen som passar en viss situation och inte

nödvändigtvis i samma ordning för alla (Trost 2012: 57). Mitt material har hög grad av standardisering i enkäten eftersom alla informanter svarar på en likadan enkät och alla frågor är i samma ordning och formulerade på samma sätt. Däremot är graden av standardisering låg med tanke på situationen när informanterna svarar på enkäten. Eftersom materialet är i elektronisk form kan informanterna svara när det passar dem och detta betyder att bl.a. tidsanvändningen och omgivningen kan variera. Någon informant kan vara i sitt eget klassrum när hen svarar och kan inspireras av sin omgivning och ge långa och detaljerade svar med flera exempel, medan någon annan kan vara hemma när hen svarar och inte har lika lätt att ge exempel från klassrummet.

Strukturering syftar på två olika saker: graden av strukturering på frågorna i en enkät eller graden av strukturering i hela enkäten eller hela undersökningen. Med det första avser man att en undersökning är högt strukturerad om enkäten innehåller flera fasta svarsalternativ. Om enkäten däremot innehåller många frågor med öppna svar är den ostrukturerad. (Trost 2012: 58–59) Utgående från den här uppdelningen koncentrerar man sig på svarsalternativen: fasta alternativ ger strukturerade svar medan öppna frågor och frågor utan svarsalternativ ger ostrukturerade svar. Med det andra menar Trost (2012: 59) att strukturering innefattar enkäten, eller undersökningen, som helhet. Om man vet vad man undersöker och alla frågorna handlar om ett bestämt ämne i en enkät är de strukturerade (Trost 2012: 59).

Jag behandlar ett bestämt tema med bestämda frågor. Min undersökning är strukturerad i den meningen att jag jobbar med ett avgränsat tema. Min enkät (bilaga) kan för sin del tänkas vara både strukturerad och ostrukturerad. Jag har delat in enkäten i fyra olika delar: bakgrundsinformation, språket i klassrummet, integrering av språk och ämne och arbetssätten. Alla delar innehåller flera frågor och frågorna är uppbyggda på olika sätt, vissa frågor har svarsalternativ och vissa är helt öppna frågor. Enkäten är strukturerad i sin helhet och jag jobbar med strukturerade helheter. Däremot är en del av mina frågor ostrukturerade eftersom informanterna får svara fritt.

I den första delen tar jag reda på hurdan bakgrund informanterna har. Jag vill veta hur länge de har jobbat som språkbäslärare och om de har annan erfarenhet som lärare.

Därtill är jag intresserad av om de undervisar på något annat språk än L2. Jag vill också veta hurdan utbildning och eventuell fortbildning informanterna har. Bakgrundsinformationen ska ge mig en bild av informantens erfarenheter och i hurdana förhållanden hen arbetar. De här faktorerna intresserar mig eftersom de kan påverka informanternas svar och de ger mig möjlighet att jämföra svaren med varandra på ett pålitligare sätt. Däremot kommer jag inte att analysera den här delen skilt utan den stödjer min analys vid behov.

I den andra delen av enkäten ligger mitt intresse i språket i klassrummet. Jag vill veta på vilka sätt L2 är närvarande i klassrummet och vilka metoder läraren använder för att uppmuntra eleverna till användning av L2. Jag lyfter upp metoder och material som enligt teorin stödjer och ökar språkanvändningen samt frågar om informanterna har använt L1 med sina elever i något skede. Principen en person – ett språk (se avsnitt 3.2) är det första jag lärt mig om språkbad men det är också den principen som gör mig mest osäker. Jag har under mina praktiker haft mycket svårt att kommunicera med andra finskspråkiga lärare eller annan personal framför mina elever eftersom det enligt mig själv förstör min enspråkiga roll framför eleverna. Jag vill med hjälp av frågorna få en bild av hur informanterna bygger upp språket i klassrummet och vilka metoder de använder för att stödja och öka elevernas språkanvändning. Min mening är inte att redogöra för om informanterna agerar så som teorin föreslår utan snarare att se om de anser att metoderna som förespråkas i teorin verkligen fungerar i praktiken.

I den tredje delen koncentrerar jag mig på integrering av språk och ämne. Jag vill veta vilka faktorer som påverkar informanternas planering av undervisningen mest och om de jobbar mycket med eget material. Språkbad har inte egna skolböcker (se avsnitt 2.2) och därför är det intressant att veta om informanterna anser att material som är avsett för svenskspråkiga elever i Finland också passar för språkbad. Om informanterna tillverkar eget material är också av intresse. Eftersom språkbad är ett program där eleverna lär sig språket genom att de använder det som ett verktyg och där språket och ämnet integreras med varandra vill jag veta om informanterna identifierar sig lika mycket som språklärare och som ämneslärare.

I den sista delen frågar jag om olika arbetssätt som är elevcentrerade och som behandlas i litteraturen. De här arbetssätten lyfts upp eftersom de ger tillfällen till meningsfull användning av L2 och därför kan anses vara användbara i språkbåd. De arbetssätt som jag lyfter fram är stationsundervisning, par- och grupparbete, temaundervisning, spel och lek samt pusselmetod (se avsnitt 3.4). Jag vill veta om och hur informanterna använder sig av de olika arbetssätten och vilka möjligheter och hinder de eventuellt associerar med dem. Slutligen får informanterna berätta fritt om de själva anser att något ytterligt arbetssätt är mycket gynnsamt i språkbåd. Här vill jag ta reda på om det finns arbetssätt som inte finns med i litteraturen.

När en undersökning görs är det viktigt att fundera på undersökningens validitet och reliabilitet. Validitet syftar på undersökningens frågor, om de mäter det som man vill mäta (Ejlertsson 1996: 86). I min undersökning kan det alltså tänkas att validitet handlar om det att mina frågor förstås av alla informanter på samma sätt och alla svarar på samma fråga. Frågorna måste alltså vara noggrant formulerade och de ska inte ge rum för tolkningar. Reliabilitet syftar på pålitligheten hos undersökningen. Om samma resultat nås när undersökningen och frågorna upprepas, är undersökningen reliabel (Ejlertsson 1996: 86). Eftersom jag i min undersökning redogör för undervisningen i språkbådsklasser och hur lärarna reflekterar kring olika arbetssätt och undervisningsmetoder antar jag att reliabiliteten kan vara låg. Detta, eftersom hur verkligheten i klassrummet ser ut beror på flera olika faktorer, inte bara läraren. Jag anser att min enkät och frågorna är av hög validitet men att undersökningens reliabilitet kan anses vara låg. Det här beror på att det gäller tankar, känslor och reflektioner istället för hård och fast data.

Validiteten och reliabiliteten sänks även på grund av det låga antalet svar jag fick. Validiteten i min undersökning kan i viss mån diskuteras utgående från de svar jag får eftersom det märks vilka frågor och påståenden har uppfattats likadant och korrekt av alla, eller åtminstone av de flesta informanterna. Därtill ser man vilka frågor som har varit dåligt och oklart formade eftersom svaren på dem är mycket olika och inte såsom jag föreställde mig. Reliabiliteten påverkas även ännu mera. Eftersom jag enbart har 8

svar kan jag inte utifrån dem dra generaliseringar eller påstå något. Därför kommer jag att beskriva den verklighet som mina informanter skildrar och jämföra den med teorin.

### 1.3 Metod

Jag redogör först för mina metodologiska val och därefter presenterar jag hur jag analyserar svaren.

#### 1.3.1 Metodologiska drag

Min avhandling är en kvalitativ fallstudie. Patel och Tebelius (1987: 45) definierar kvalitativa undersökningar bl.a. som forskning som förutsätter att vi med hjälp av språket kan ta del av varandras inre världar. Eftersom mitt syfte är att kartlägga hur språkbadslärarna reflekterat kring sin egen undervisning och språkbadsundervisningens metoder och arbetssätt kan min avhandling definieras som en kvalitativ undersökning. Även Trost (2012: 23) definierar kvalitativa undersökningar som undersökningar där man är intresserad av att ta reda på människornas sätt att resonera och försöka förstå.

Även om min avhandling är till största delen av kvalitativ natur har jag med kvantitativa drag. Patel och Tebelius (1987:43) anser att forskning ofta beskrivs antingen som kvalitativ eller kvantitativ även om man använder sig av båda metoderna. Enligt dem används kvantitativa metoder när man vill mäta, beskriva och förklara fenomenet och kvalitativa metoder när man syftar på att inventera, uttyda och förstå fenomenet (Patel & Tebelius 1987: 43). Beroende på den kunskap som sökes ska man välja form för bearbetning och analys: statistik för att förklara och beskriva samt verbala analyser och textanalyser för att förstå och uttyda. I statistiska analyser används ofta siffror som symbolform medan i verbala används ord. (Patel & Tebelius 1987: 43–44) Själv använder jag både ord och siffror som symbolform. Eftersom jag vill förstå hur informanterna reflekterat kring sin undervisning använder jag mig av ord och eftersom jag vill veta hur mycket eller hur ofta vissa metoder och arbetssätt används har jag i viss



mån valt att använda mig av siffror. Även om mitt intresse ligger mycket i hur informanterna reflekterar och förklarar sin undervisning vill jag därtill redogöra för hur vanliga vissa metoder och arbetssätt är.

En fallstudie är inte helt oproblematisk som term och den kan bära flera betydelser. Fallstudier är undersökningar som strävar efter att redogöra för och utforska en viss företeelse så mångsidigt och helhetsinriktat som möjligt och utifrån ett kvalitativt perspektiv (Merriam 1989: 24–25). Det finns olika fallstudier beroende på vad man fokuserar på. Enligt Merriam (1989: 11–14) är en fallstudie partikularistisk om man fokuserar på en viss företeelse och denna står i centrum, t.ex. ett praktiskt problem som man undersöker och letar en förklaring på och lösning till. Om man däremot fokuserar på beskrivningen av en företeelse är studien deskriptiv. Deskriptiva fallstudier är ofta longitudinella och innebär att företeelsen som studeras beskrivs bokstavligt. Heuristiska fallstudier strävar efter att förbättra förståelsen av den studerade företeelsen genom att skapa nya innebörder, bredda tidigare erfarenheter eller bekräfta det som man redan vet. Induktiva fallstudier grundar sig på induktiva resonemang, vilket betyder att man utifrån den information man redan har bygger upp generaliseringar och hypoteser som är grunden till den referensram man studerar. (Merriam 1989: 11–14)

Min avhandling representerar inte enbart och fullständigt en av dessa typer, utan jag anser att jag har både deskriptiva och heuristiska drag i avhandlingen. Detta anser jag eftersom att jag utifrån mitt material kommer att beskriva språkbadsundervisningen utgående från mina informanternas erfarenheter och reflektioner samt jämföra praxis med teorin. Min undersökning är inte longitudinell men jag kommer att beskriva hur undervisningen ser ut utifrån de svar jag får. Beroende på de svar jag får kan jag eventuellt också lyfta fram vilka metoder och arbetssätt som mina informanter anser vara fungerande metoder och om vissa metoder eller arbetssätt inte används.

Enligt Melin (2005: 58) syftar kvalitativa fallstudier på att utvisa vilka drag som utformar ett fall och hur olika fall antingen skiljer sig åt eller vad de har gemensamt. Han delar in kvalitativa jämförande fallstudier i två kategorier, de som jämför två olika

fall med varandra och de som jämför några olika fall med varandra. Han menar att när två fall jämförs med varandra är dessa fall mycket unika medan jämförelser mellan några olika fall är ett sätt att försöka förklara och förstå likheter och skillnader i det som man undersöker. (Melin 2005: 58) Min undersökning representerar kvalitativa fallstudier där några fall jämförs med varandra. Även om en undervisning alltid är unik och varje lärare gör det på sitt eget sätt anser jag att det inte räcker med att jämföra två fall med varandra utan det behövs flera fall. Genom att jag väljer att inkludera flera lärare och på det sättet fler fall i min undersökning försäkrar jag mig om att undersökningens jämförande aspekt uppnås och att mina resultat är mer generaliserbara.

Patel och Davidson (2011: 12–13) delar undersökningar i tre olika: explorativa, hypotesprövande och deskriptiva. Explorativa undersökningar är utforskande och används för att få ny information angående ett visst problem och de ofta omfattar flera olika metoder för materialinsamling. Hypotesprövande undersökningar koncentrerar sig på att pröva olika hypoteser. Det krävs mycket information om ett bestämt ämne eller objekt för att man ska kunna göra hypotesprövande undersökningar eftersom antaganden ska baseras på teorin. (Patel & Davidson 2011: 12–13) Eftersom mitt intresse ligger i språkbadslärares reflektioner, deras egna uppfattningar om språkbadsundervisningen samt dess metoder och arbetssätt, kan min avhandling klassificeras varken som explorativ eller hypotesprövande.

Däremot kan min avhandling ses som en deskriptiv undersökning även enligt Patels och Davidsons (2011: 13) definition. Enligt dem innehåller deskriptiva undersökningar oftast bara en materialinsamlingsmetod och beskrivningarna är grundliga och detaljorienterade. Därtill konstaterar de att deskriptiva undersökningar ofta beskriver vissa aspekter av det område som intresserar en (Patel & Davidson 2011: 13), som i mitt fall är lärarnas reflektioner. Utöver det kunde man intressera sig för bl.a. elevernas, föräldrarnas, skolornas eller samhällets förhållningssätt till språkbadsundervisning.

### 1.3.2 Analys av enkäten

I analysen presenterar och diskuterar jag informanternas svar. Jag går systematiskt igenom alla frågor som jag har ställt i enkäten. Jag behandlar och analyserar svaren i liknande helheter som i enkäten: språket i klassrummet, integrering av språk och ämne samt arbetssätt. Jag kommer inte att analysera bakgrundsinformationerna utan vid behov stödjer jag min analys på bakgrundsinformationerna och söker därifrån faktorer som kan påverka informanternas svar.

Utgående från de svar jag fått kommer jag att ge en bild om hur informanterna arbetar med språket i klassrummet. Jag redogör för informanternas svar och jämför dem med teorin om språkbadsundervisningen. Jag vill inte göra antaganden om huruvida de undervisar så som teorin förespråkar utan jag kommer att diskutera hur mina informanter anser att språket i klassrummet ska stödjas och hur de upplever att de olika arbetssätten fungerar. Här lyfter jag fram frågorna 7–10.

I delen om integrering av språk och ämne diskuterar jag frågorna 11–16. Jag redogör för informanternas planering av undervisningen samt diskuterar skillnaderna som förekommer. Därtill drar jag paralleller till teorin. I sista delen om arbetssätt redogör jag för informanternas svar på frågorna 17–25. Mitt intresse ligger i hur ofta de olika arbetssätten används och vilka för- och nackdelar informanterna förknippar med dem. Jag analyserar och jämför svaren med teorin om olika arbetssätt.

För att få en mer beskrivande bild om de olika metoderna och arbetssätten kommer jag att använda mig av tabeller. Med hjälp av tabeller tydliggör jag frekvensen av de olika metoderna och arbetssätten och dessutom hjälper de mig att redogöra både för likheter och för skillnader i informanternas svar. Eftersom mitt intresse ligger i informanternas verklighet lyfter jag fram flera exempel utifrån deras svar. I exemplen har informanterna motiverat och förklarat sina svar och därför kommer de att öka validiteten i min avhandling. Därtill ökar exemplen den beskrivande och förklarande aspekten i min avhandling och utifrån exemplen kan jag diskutera och återspegla informanternas verklighet mot teorin och litteraturen. Jag siktar inte mot att göra generaliseringar

utgående från svaren utan jag vill ge en omfattande och beskrivande bild av de verkligheter som aktualiseras i mitt material.

## 2 TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING OCH SPRÅKINLÄRNING

I detta kapitel fokuserar jag på tvåspråkigt undervisning samt språkinläringsteorier som stödjer den. Först diskuterar jag olika tvåspråkiga undervisningsprogram och mitt intresse ligger i så kallade starka program. Därefter lyfter jag upp några språkinläringsteorier som dessa undervisningsprogram grundar sig på. Jag har valt dessa teorier, eller hypoteser, eftersom de är grunden till språkbadsundervisningen och de är därför aktuella i min avhandling. I min avhandling skrapar jag bara på ytan av teorier om språkinläring eftersom en avhandling är begränsad till längden och utöver språkinläring lyfter jag upp olika arbetssätt.

### 2.1. Tvåspråkig undervisning

Tvåspråkig undervisning och undervisning för tvåspråkiga finns i olika varianter. Baker (2006: 215–216) diskuterar tio typiska undervisningsprogram som han delar i tre olika delområden. Han väljer att dela in och skilja de olika programmen på följande sätt: enspråkiga modeller för tvåspråkiga, svaga tvåspråkiga modeller för tvåspråkiga och starka tvåspråkiga modeller för tvåspråkiga (Baker 2006: 215–2016). Han betonar dock att det finns flera varianter av dessa tio program och att det kan vara svårt att klassificera vilket program en variant representerar (Baker 2006: 214–2015). De enspråkiga modellerna är avsedda för språkminoriteter och som mål har de oftast assimilation, dvs. språkminoriteterna assimileras i majoritetens språk och kultur. De svaga tvåspråkiga modellerna representeras av den traditionella undervisningen för främmande språk och två andra modeller som alla har antingen en begränsad tvåspråkighet eller en relativ enspråkighet som mål (Baker 2006: 215) Slutligen finns de starka modellerna där målet alltid är additiv och berikande tvåspråkighet (Baker 2006: 216). Jag koncentrerar mig härefter enbart på de starka modellerna.

Det som alla starka modeller, dvs. språkbad, tvåväggspråkbad, arvspråksprogram (heritage language) och tvåspråkig undervisning har gemensamt är att språken som hör till programmet används som ett verktyg i undervisningen (Baker 2006: 216). Språket

lärs in genom att det används aktivt, språket är alltså ett verktyg i ämnesundervisningen. Dock finns det också skillnader mellan programmen. I språkbad representerar eleverna ofta ett majoritetsspråk och de lär sig ett minoritetsspråk medan det i tvåvägsspråkbad finns elever från både majoritetsspråket och minoritetsspråket och de lär sig det andra språket (Baker 2006:242). I arvspråksprogram strävar man däremot efter att bevara både ett minoritetsspråk och -kultur, och största delen av eleverna representerar den minoritet som ska bevaras (Baker 2006: 242).

De här undervisningsprogrammen kan kategoriseras under begreppet CLIL (content and language integrated learning) och CBI (content-based language instruction) som båda avser innehållsbaserad språkundervisning. Cenoz, Genesee och Gorter (2013: 4–5) skriver att CLIL och CBI ofta används som paraplybegrepp som innefattar flera olika varianter av integrerad språk- och ämnesundervisning. De (2013: 4) menar att inom CLIL hittar man till exempel språkduchar, CLIL-läger, partiellt och fullständigt språkbad medan CBI (Cenoz m.fl. 2013: 5) innefattar olika varianter av språkbad m.m. Cenoz m.fl (2013: 5) anser att det kan vara svårt att skilja CLIL och CBI från varandra och menar att begreppen behöver noggrannare definitioner. Även Tedick och Cammarata (2012: 29) anser att CLIL och CBI kan ses som synonyma begrepp i den meningen att de båda har en liknande teoretisk grund. Dock skiljer sig metoderna på grunden av när och i hurdana kontexter de har uppkommit. Begreppet CLIL kom till användning för att skilja europeiska modeller för integrerad språk- och ämnesundervisning från amerikanska CBI-modeller (Tedick & Cammarata 2012: 34). Därtill antyder forskarna inom CLIL att CLIL understödjer en starkare integrering mellan språk och ämne än CBI. (Tedick & Cammarata 2012: 29)

Tedick & Cammarata (2012: 31) har utarbetat en tabell för att åskådliggöra hur olika ämnes- och språkintegrerade undervisningsprogram förhåller sig till varandra (tabellen bygger på tidigare beskrivningar gjorda av Met 1999 och Cummins 1982). Det finns dels program som betonar ämneskunskaper och dels program som betonar språkinläringen. De först nämnda programmen utgår mest från ämnet och innehållet: läroplanen för ämnena styr innehållet och läraren planerar in de språkliga aspekterna utgående från innehållet. I de här programmen bedöms elevernas ämneskunskaper.

Språket ses som ett verktyg och språkinlärningen är sekundär. Språkligt drivna program däremot utgår från språket och språkinlärningen. Här ses ämnen och innehållet som sekundära och planeringen utgår från språket. Det är elevernas språkkompetens som bedöms. (Tedick & Cammarata 2012: 31)

Utöver betoningen på antingen språk eller ämne kan programmen definieras enligt tid och mängd av integrering. Då ligger intresset på hur mycket integrering av språk och ämne som används och hur länge programmet pågår. (Tedick & Cammarata 2012: 31) Högintensiva program integrerar språk och ämne i minst hälften av undervisningen medan andelen integrering i lågintensiva program är under hälften. CLIL-undervisning finns i både hög- och lågintensiva program och de är alltid ämnesdrivna. Variationerna inom CLIL kan vara mycket stora och begreppet kan ses som ett generellt begrepp för undervisning där språket integreras i ämnesundervisningen. (Tedick & Cammarata 2012: 34) Exempel på lågintensiv och ämnesdriven undervisning är ämneskurser som undervisas på ett L2 och ett exempel på ett lågintensivt språkdrivet program är temabaserad språkundervisning. Inom högintensiva och ämnesdrivna program hittar man språkbad i dess olika former. (Tedick & Cammarata 2012: 31)

Hur skiljer sig språkbad från CLIL? Lasagabaster och Sierra (2010: 367) konstaterar att termerna CLIL och språkbad ofta används oreflekterat även om det finns flera skillnader än likheter mellan dessa två. Som det redan framkom så finns CLIL i olika varianter, vilket enligt Lasagabaster & Sierra (2010: 368) kan väcka förvirring. För att särskilja CLIL och språkbad från varandra har Lasagabaster och Sierra studerat termerna och räknar upp faktorer som dessa termer har gemensamt och faktorer som skiljer dem åt.

Det som alla språkbadprogram och CLIL-program har gemensamt är att målet med undervisningen är att eleverna blir kompetenta användare av både sitt L1 och L2 utan att elevernas ämneskunskaper drabbas (Lasagabaster & Sierra 2010: 370). Därtill ska språket som eleverna lär sig vara nytt för dem och undervisningsprogrammet väljs eftersom det anses vara det bästa sättet att lära sig språket. De nämner att lärarna måste vara tvåspråkiga för att försäkra sig om att all aktivitet under skoldagen är på elevernas

L2, och att undervisningen betonar ett kommunikativt förhållningssätt till språket. (Lasagabaster & Sierra 2010: 370) Vidare förekommer det även skillnader.

En stor skillnad som Lasagabaster & Sierra (2010: 370) tar upp mellan CLIL och språkbad är språket. I språkbad är L2 ett lokalt språk som kan höras och ses i elevernas omgivning. I CLIL är språket oftast ett främmande språk som eleverna inte har kontakt med utanför skolan. Det här betyder att elever i språkbad har möjlighet att använda sitt L2 både i och utanför skolan både i formella och informella situationer. Det här är inte möjligt för elever i CLIL eftersom språket inte är tillgängligt på samma sätt. (Lasagabaster & Sierra 2010: 370) Dock konstaterar Cenoz m.fl. (2013: 8–9) att t.ex. i Sverige där man erbjuder CLIL i engelska är användningen av engelska mera omfattande och vidsträckt än till exempel användningen av språkbadspråket franska i Canada. Enligt Lasagabaster & Sierra (2010: 372) finns det även skillnader i de språkliga målen för eleverna. Enligt dem ska eleverna i språkbad uppnå modersmålsliknande kunskaper i sitt L2 medan målet i CLIL inte är lika högt (Lasagabaster & Sierra 2010: 372). Dock handlar detta om språkbad och CLIL i Spanien. Cenoz m.fl. (2013: 7) poängterar att det här inte är fallet i alla länder med språkbad och CLIL, utan att bl.a. i Kanada och USA är målet i språkbad att eleverna blir funktionellt tvåspråkiga. Även i Finland är målet att eleverna blir funktionellt tvåspråkiga (se avsnitt 3.1).

För att åskådliggöra skillnader i språkliga målen i CLIL och språkbad i Spanien ger Lasagabaster och Sierra (2010: 372) ett exempel. Eleverna i språkbad ska nå kunskapsnivå B2 i slutet av grundutbildningen medan eleverna i CLIL förväntas nå nivå B1<sup>2</sup> (Lasagabaster & Sierra 2010: 372). Även om nivåerna B1 och B2 kan tänkas vara nära varandra finns det stora skillnader. På B1-nivån handlar det mest om konkreta och vardagliga saker så som att kunna förstå innehållet hos välkända och bekanta saker när det presenteras på standardspråk eller att kunna producera enkla sammanhängande texter om bekanta ämnen. På B2-nivån kan man däremot redan förstå innehållet i både konkreta och abstrakta, komplexa texter, delta i spontana samtal med modersmålstalare

---

<sup>2</sup> Kunskapsnivåerna baserar sig på den gemensamma europeiska referensramen för språk (Council of Europe 2014).



och producera detaljerad och tydlig text inom flera olika ämnen. (Council of Europe 2014: 74)

Utöver språkmässiga skillnader finns det även skillnader i materialet som används. Enligt Lasagabaster och Sierra (2010: 372) använder man i språkbad material som är menat för L1-elever medan man i CLIL använder sig av modifierat material. Även här är Cenoz m.fl. (2013: 11) av en annan åsikt och konstaterar att lärare i språkbad använder ofta modifierat material, antingen eget material eller lokalt utarbetat material. De menar att även om material som är menat för L1-elever används i språkbad betyder det inte att det är det enda materialet som används. Däremot används det extra material som är utarbetat för att stödja och underlätta undervisningen av svåra ämnen på elevers L2. (Cenoz m.fl. 2013: 11)

Hur CLIL, CBI och språkbad skiljer sig åt är inte lätt att definiera. Språkbad är en form av CBI skriver Cenoz m.fl. (2013: 11), vilket betyder att det också kan ses som en form av CLIL. Även om det är svårt att hitta någon tydlig aspekt som skiljer CLIL och språkbad från varandra kan det konstateras att i det europeiska sammanhanget används CLIL ofta av de som undervisar och forskar i engelska som ett främmande språk (Cenoz m.fl. 2013: 12).

## 2.2 Språkinläring genom integrering av språk och ämne

I det förra kapitlet presenterade jag tvåspråkiga undervisningsprogram som utgår från att språk lärs in genom att det integreras med ämnet. Det kan alltså konstateras att dessa program utgår från att språkinläringen förstärks om språket även är ett medel för ämnesinläringen och inte bara ett skilt ämne. I det följande presenterar jag tre teorier som stödjer dessa antaganden och som kan sägas vara grunden till de här programmens uppkomst.

Det viktigaste i tvåspråkig undervisning är att eleverna utvecklar sina båda språk. Tidigare har man trott att om en tvåspråkig individ utvecklar ett av sina språk är det på bekostnad av det andra språket (Cummins 1981: 27). Enligt den här teorin har människans hjärna en begränsad lingvistisk kapacitet. Det här motiverades med att individens två språk har var sitt område i hjärnan och när det ena språket utvecklas växer dess område vilket leder till att det andra språkområdet drabbas och språkutvecklingen lider (Cummins 1981: 27). Dock anser Cummins (1981: 29) det motsatta och anser att individens två språk stödjer varandra och bildar en gemensam språklig grund.

Cummins (1981: 29) anser att tänkandet alltid ligger bakom kommunikation, oberoende av vilket språk man kommunicerar på. Det här betyder att vare sig man kommunicerar på sitt L1 eller L2 är det underliggande tänkandet detsamma och på det här sättet stödjer språken varandra. Cummins (1981: 29) konstaterar att liknande uttryck på två språk kan bära olika betydelser och hurdana konnotationer uttrycket väcker beror på individens erfarenheter. Därtill medger han att det ibland kan vara lättare för en individ att uttrycka sig på det ena av sina språk i vissa situationer, vilket beror på att hen har blivit van med att använda sig av ett språk vid vissa tillfällen. Dock betonar han att även uttryck och tankesätt som förknippas med ett språk finns tillgängliga i det grundläggande, gemensamma tänkandet för båda språken och kan användas och tillämpas även på det svagare språket. För att utveckla sitt tänkande och sina språk måste man få tillfällen till input, output och feedback på sina yttranden. (Cummins 1981: 30)

Cummins (1984: 143) avser med sin isbergsteori att bakom individens yttranden, oberoende av om det är på hans L1 eller L2, ligger en allmän språklig kunskap. Det här betyder att när man till exempel läser på sitt L1 och lär sig att analysera texter finns de samma analysmetoderna tillgängliga även på L2. När man utvecklar sina akademiska eller lingvistiska kunskaper på ett av sina språk utvecklas de också på det andra språket. Hur man uttrycker sig på sina två språk beror på motivation och hur mycket man utsätter sig för språken. Den kunskap som vi inte använder är den delen av isberget som ligger under ytan, medan det hur vi uttrycker oss är toppen av isberget, det som vi ser.

(Cummins 1984: 143) Den underliggande språkkompetensen finns på båda språk men hur de förverkligas beror på användningen.

Krashen (1985a: 2) menar att språkinläring, eller tillägnandet av språk, sker genom begriplig input. Hans input-hypotes går ut på att språkinläring sker när man förstår det som sägs till en. Genom begriplig input tillägnas man sig språket. Enligt Krashen (1985a: 2) kan man med hjälp av kontexten förstå yttranden som ligger på en nivå utanför det som man redan har tillägnat sig. Med hjälp av t.ex. bekanta samtalsämnen och hjälpmedel som bilder kan man stödja och underlätta tillägnandet av den nästa fasen. Krashens (1985a: 2, 1985b: 9–10) input-hypotes innebär att för att kunna prata måste man först förstå. Han ser talandet som ett resultat av förståelse. Begriplig input hjälper en att stärka och utveckla förståelsen av språket och som resultat av detta vill man själv uttrycka sig. Därtill behöver man inte koncentrera sig på grammatiska regler och korrekt uttal utan genom begriplig input tillägnas man sig detta automatiskt. (Krashen 1985a: 2, Krashen 1985b: 9–10)

Krashen (1985a: 3) är medveten om att det finns individuella sätt att tillägna sig och lära sig ett språk när det gäller ytliga faktorer. Med ytliga faktorer avser han att t.ex. källor för begriplig input som kan differera samt strategier som används för att inhämta inputen. De här faktorerna varierar beroende på individ och situation. Dock anser han att även om vissa individuella skillnader finns är det underliggande lingvistiska tänkandet likadant hos alla. Utöver det gemensamma lingvistiska tänkandet måste man vara öppen för inputen. Det affektiva filtret kan enligt Krashen antingen vara öppet eller stängt. Om det affektiva filtret är stängt är inläraren omotiverad och rädd för att göra fel, vilket leder till att ingen inläring sker. Även om hen lyssnar och förstår inputen är den defensiva mekanismen för stor för att någon inläring ska ske. (Krashen 1985a: 3) Däremot om inläraren är motiverad och inte rädd för att göra fel är hen öppen för att ta in input och tillägna sig det. Det här sker när inläraren anser sig passa in i den språkgrupp hen lär sig och när koncentrationen på meddelandet är större än på det nya språket. I sådana här situationer sker språkinläring. (Krashen 1985a: 3–4).

Swain (2000: 99) däremot betonar vikten av output. Med output menar hon (2000: 103) allt från att prata och skriva till att verbalisera sina tankar och att diskutera. Hon påstår att output ger tillfällen till att processa och analysera språk mer djupgående än input. Genom att man använder sig av sina produktiva språkkunskaper och uttrycker sig märker man sina språkliga styrkor och svagheter. (Swain 2000: 99) På det här sättet hjälper output en att observera sitt språk, vilket är centralt i språkinläringen (Swain 2000: 99–100). När man använder språket och bearbetar sin output kan man till exempel inse att man inte kan uttrycka exakt det som man vill eller att man uttrycker det på ett annat sätt än andra. Enligt Swain (2000: 100) leder sådana här situationer exempelvis till att en elev märker att hen inte kan uttrycka det hen vill och därför frågar hen hjälp av en annan elev eller lärare eller kollar i en ordbok. Det som Swain betonar är att output är orsaken till att eleven märker sina brister och söker hjälp, vilket i sin tur leder till språkinläring (Swain 2000: 100).

Lärande kan alltså tänkas vara socialt. Krashen betonar input och Swain output men det gemensamma i deras teorier är att inläring inte sker ensam: antingen behöver du få input av någon eller så behöver du kommunicera med någon och använda dig av output. Dysthe (2003: 44) menar att interaktionen mellan de som deltar i undervisningssituationen avgör vad som lärs och även hur det lärs. När språket ses som ett verktyg i språkbadsundervisningen ses det även som ett verktyg för allt lärande enligt sociokulturell teori. Utan språk kan inget lärande eller tänkande ske (Dysthe 2003: 48). Enligt den sociokulturella teorin lär sig människorna genom att lyssna och samtala med varandra och härma och samverka med varandra (Dysthe 2003: 48). För att lära sig språket, och innehållet, måste man alltså både kunna producera språk och kunna förstå och tillägna sig det.

### 3 SPRÅKBADSUNDERVISNING

I det här kapitlet diskuterar jag hur undervisningen i språkbad beskrivs i litteraturen. Utifrån litteraturen lyfter jag fram olika principer samt undervisningsmetoder och arbetssätt som kan användas för att stödja, öka och stärka elevernas användning och förståelse av L2. Först presenterar jag kort hur språkbad uppkom i Finland och hur programmet i Finland ser ut. Därefter diskuterar jag de olika principerna som språkbadundervisningen grundar sig på och vilka undervisningsmetoder som lyfts fram i teorin och till sist presenterar jag de arbetssätt som jag tar upp i min enkät (bilaga).

#### 3.1 Språkbad i Finland

När språkbadundervisningen i Finland började på hösten 1987 i Vasa fanns det ingen läroplan för den utan programmet utarbetades utifrån den kanadensiska modellen. Enligt Laurén (1992: 13) följde det finska språkbadet den kanadensiska modellen, det tidiga fullständiga språkbadet. Det som var bra med att basera programmet på den kanadensiska modellen var att den redan var utprovad. (Laurén 1992: 13) Det som i Finland skilde sig från den kanadensiska modellen var att eleverna skulle lära sig läsa på sitt L1 redan från årskurs ett. Därtill blev programmet flerspråkigt eftersom främmande språk skulle tas med i läsordningen redan i lågstadiet. (Buss & Mård 2001: 165) Språkbadprogrammet som inledde sin verksamhet i Vasa år 1987 utgjorde en modell för andra språkbadprogram som efter piloteringen påbörjades och med undantag av ett försök med tidigt partiellt språkbad i huvudstadsregionen på 1990-talet, som nu är nedlagt, följer alla program i Finland den tidiga fullständiga modellen. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18).

När språkbadundervisningen påbörjades i Finland var programmet relativt nytt och okänt i landet. Professor Christer Laurén hade under forskarvistelser i Kanada inhämtat kunskap om språkbad och var aktivt med i början av programmet (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 10). Eftersom det inte fanns någon läroplan eller fortbildning om språkbadundervisning fick Laurén muntligt informera den första

läraren om huvudprinciperna och ge hen grundläggande litteratur om programmet (Laurén 1999: 82). Christer Laurén (2006: 53) räknar upp viktiga punkter som stödjer språkinläringen och som han även informerade om till de första lärarna. Det som han anser vara viktigt är att språket lärs in i meningsfull och autentisk interaktion, genom riklig input och innehållsbetonad undervisning. Därtill nämner han att i början ska prioriteringen ligga på förståelsen och därmed ska gester och kroppsspråk användas för att stöda elevernas förståelse. Eleverna ska lära sig att läsa först på sitt L2 och grammatiken ska behandlas genom kommunikativt viktigt stoff. Läraren ska använda sig av implicita korrigeringar och uppmuntra elevinitiativ. Utöver dessa punkter nämner han att läraren enbart använder L2 även om hen förstår elevernas L1. (Laurén 2006:53)

Hösten 2016 togs de nya Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) i bruk och för första gången definierar man språkbadsundervisning i läroplansgrunderna. Språkbadsundervisning berördes redan i läroplansgrunderna 2004 (Utbildningsstyrelsen 2004: 270-273) men programmet definierades inte utan undervisning på främmande språk och språkbad på de inhemska språken behandlades mycket kortfattat. Utbildningsanordnaren fick bestämma vilken benämning man använde och språkliga målet var att eleverna når grundligare språkkunskaper än i den traditionella språkundervisningen medan målen och innehållet i de olika läroämnena var desamma (Utbildningsstyrelsen 2004: 270). Tidigare har språkbadsundervisningen definierats endast i de lokala läroplanerna som skolor som erbjuder språkbadsundervisning fick bestämma över. Nu definieras språkbadsundervisningen i läroplansgrunderna medan noggrannare mål för L2 fastställs i de lokala läroplanerna.

Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 91) är tidigt fullständigt språkbad i de inhemska språken ett undervisningsprogram som börjar senast när barnet är i förskoleåldern och pågår till slutet av grundutbildningen. Undervisningen sker både på skolans egentliga språk (L1) och på språkbadsspråket (L2, i min avhandling svenska) och andelen timmar på vardera språken varierar. Undervisningen på L2 ska utgöra minst 50 % av hela undervisningen och andelen undervisning på L2 är högst i början av programmet och minskar mot slutet av programmet. Under förskoleundervisningen är

andelen undervisning på L2 närmare 100 %, i årskurs ett och två 90 %, i årskurs tre och fyra 70 % och i årskurserna fem till nio i genomsnitt 50 %. Ytterligare är det viktigt att alla läroämnen undervisas på båda språken, dock inte samtidigt. (Utbildningsstyrelsen 2014: 91) I den lokala läroplanen beskrivs vilket innehåll i ämnet modersmål och litteratur som undervisas på elevernas L1 och vilket innehåll på L2.

Målet för språkbadsundervisning i Finland är funktionell flerspråkighet (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors och Tallgård 2005: 3). Enligt Björklund m.fl. (2005: 3) betyder funktionell två- och flerspråkighet att eleven lär sig att använda språket på ett effektivt och mångsidigt sätt i olika situationer. Eleven bör få uppleva att språket hen lär sig i klassrummet fungerar också utanför klassrummet och i olika sammanhang. För att eleven ska lära sig att använda språket i vardagliga, informella situationer och i formella och konventionella situationer måste undervisningen ge möjlighet till mångsidig träning av L2. Eleverna ska lära sig både språklig och kulturell kompetens när det gäller L2. (Björklund m.fl. 2005: 3) För att eleverna ska bli funktionellt två( fler) språkiga måste de aktivt använda sitt L2, och de eventuella främmande språken, vilket förutsätter att undervisningsmiljön möjliggör aktiv språkanvändning (Björklund m.fl. 2005: 5).

### 3.2 Språkbadsundervisningens kännetecken

Språkbadsundervisning uppstod i Kanada på 1960-talet när föräldrar blev oroliga för sina barns dåliga kunskaper i franska, det andra officiella språket i Quebec. Besvikna på språkkunskaperna som eleverna lärde sig i den traditionella undervisningen kontaktade föräldrarna experter på flerspråkighet vid MacGill University och bekantade sig med den litteratur som fanns. (Johnson & Swain 1997: 2) Målet med det nya undervisningsprogrammet var att eleverna utöver att de lär sig läsa, skriva och prata på franska även lär sig att uppskatta kulturen och traditioner hos de fransktalande. Även om en del av undervisningen skulle arrangeras på elevernas L2 fick det inte påverka elevernas utveckling och kunskapsnivå i deras L1 eller andra skolämnen. (Baker 2006: 245) Utifrån dessa mål uppstod språkbad, ett program där eleverna lär sig att läsa och

skriva först på sitt andraspråk (L2) och efter det på sitt förstaspråk (L1) (Johnson & Swain 1997: 2).

Kärnan i språkbad är principen en person–ett språk (Grandell m.fl. 1995a: 3). Språkbadsläraren har alltså en enspråkig roll, hen pratar enbart språkbadsspråket svenska till barnen även om hen förstår och pratar elevernas L1 (finska i min avhandling). Eftersom läraren är den språkliga modellen för barnen måste hen vara konsekvent i sitt språkbruk. (Grandell m.fl. 1995a: 3) Detta betyder att läraren kan använda L1 framför sina elever, men inte med sina elever. Om en lärare kommunicerar till exempel med en finskspråkig kollega eller en finskspråkig elev är det tillåtet för hen att använda finska. Enligt Grandell m.fl. (1995a: 4) kan läraren använda både L1 och L2 med föräldrarna, beroende på deras språkkunskaper. Dock konstateras det att kommunikationen oftast sker på föräldrarnas förstaspråk L1, och att det då är viktigt att titta föräldrarna i ögonen när man pratar med dem (Grandell m.fl. 1995a: 4). I en situation där både eleven och föräldrarna, eller andra personer som använder elevernas L1, är med använder läraren ögonkontakt för att signalera till vem hen pratar och på det här sättet motiverar användningen av L1 och L2. Hurdana metoder och arbetssätt lärare använder för att klara av den enspråkiga rollen samtidigt som hen försäkras sig om att eleverna lär sig både stoffet och språket diskuteras vidare i nästa kapitel.

Den andra principen i språkbad är att eleverna lär sig samma innehåll som elever i den traditionella undervisningen, med den avvikelser att språkbadseleverna använder sig av ett annat språk som ett medel för inläring (Swain & Lapkin 1982: 5). Enligt Swain och Lapkin (1982: 5) tillägnas L2 på ett liknande sätt som L1 genom användning av språket i autentiska och meningsfulla, kommunikativa situationer. Genom riklig input börjar eleverna använda språket för kommunikation. Utgångspunkten för elevernas yttranden är deras aktuella kunskaper i språket och deras intressen och kunskaper. (Swain & Lapkin 1982: 5) Krashen (1985b: 59) påstår att för att undervisningen av ett språk ska vara framgångsrik måste uppmärksamheten inriktas på det som sägs, inte hur det sägs. För att underlätta elevernas förståelse måste läraren använda sig av begripligt språk och hjälpmedel som t.ex. bilder och elevernas gester och kroppsspråk (Krashen 1985b: 59)



Vad är kännetecknande för språkbud? Johnson & Swain (1997: 6–8) räknar upp åtta faktorer som alla språkbudsprogram har gemensamt. För det första används L2 ett medel i inläringen och inte enbart som ett skilt ämne. Användningen av L2 i undervisningen i andra skolämnen ökar den språkliga inputen i klassrummet och ger språket en mening. För det andra så följer undervisningen samma läroplan som den traditionella undervisningen; eleverna följer samma läroplan i de olika ämnena och har samma innehåll och mål som elever i den traditionella undervisningen. Eftersom innehållet är detsamma men elevernas språkliga kunskaper kan vara otillräckliga i början av skolgången kan innehållet introduceras och genomföras på annorlunda och varierande sätt. (Johnson & Swain (1997: 6-7)

Den tredje faktorn Johnson & Swain (1997: 7) tar upp är stödet för elevernas L1. L1 är en viktig del av läroplanen och språket är alltid med, oftast som ett undervisningsmedel. Därtill konstateras det att elevernas kunskaper i L1 ska utvecklas till en avancerad nivå. Den fjärde faktorn syftar på målet med språkbud, additiv tvåspråkighet. Det innebär att elevernas utveckling i L2 inte sker på bekostnad av deras L1 utan båda språken utvecklas; L1 till samma nivå som hos elever i den traditionella undervisningen och L2 till en avancerad nivå. Den femte gemensamma faktorn är det att användningen av L2 sker till största delen i klassrummet. (Johnson & Swain 1997: 7) Enligt Johnson & Swain (1997: 7) har språkbudselever inte alls, eller mycket lite, kontakt med sitt L2 utanför klassrummet. Dock anser jag att det här beror även mycket på elevens egen aktivitet, om hen och hens familj utnyttjar de möjligheter som finns i närmiljön. I Finland kan man t.ex. besöka svenskspråkig teater, läsa svenskspråkiga tidningar och böcker samt medverka i svenskspråkiga idrotts- och hobbygrupper.

Den sjätte faktorn är att alla elever har inga eller obetydliga kunskaper i sitt L2 när de börjar i språkbud (Johnson & Swain 1997: 7–8). För att försäkra att läraren kan förstå elevernas L1 och samtidigt enbart använda L2 med dem är lärare i språkbud oftast tvåspråkiga. Den sista faktorn är att klassrumskulturen utgörs av en kultur som eleverna lever i, alltså kulturen som förknippas med L1. (Johnson & Swain 1997: 7–8) Även om den kulturella aspekten är viktig i språkbud och det behandlas och bekantas med i

undervisningen och i skolan är den omgivande kulturen (L1-kulturen) mycket starkt med i vardagen.

Johnson & Swain (1997: 8–12) diskuterar dessutom skillnader som kan hittas mellan olika språkbadsprogram. En sak som varierar är tidpunkten för när språkbad påbörjas. Språkbad kan börjas tidigt i början av skolgången eller i förskolan, fördröjt från och med årskurs fyra eller fem eller sent i årskurs 6 eller 7. Därtill kan omfattningen av språkbad variera från fullständigt språkbad, där elevernas undervisningsspråk är enbart L2 i minst ett år, till partiellt språkbad, där högst 50 % av undervisningen sker på ett L2. Hur man har valt att dela mängden lektioner på L2 och på L1 mellan olika skolstadier varierar också. Vissa har arrangerat undervisningen så att mängden lektioner på L2 ökar under skolgången medan andra har valt att börja med enbart L2 och senare ökar mängden av undervisning på L1. (Johnson & Swain 1997: 8–9)

Undervisning i språkbad förutsätter att elevernas båda språk ska utvecklas jämlikt vilket ställer stora krav på undervisningsmaterialet (Johnson & Swain 1997: 9). Mängden av materiellt stöd av lärare, föräldrar, skolan och kommunen påverkar hur framgångsrikt undervisningen blir. Samtidigt kräver språkbad mycket engagemang av alla deltagande vilket kan väcka konflikter; om kommunen eller skolan t.ex. satsar mera pengar i språkbad än i den traditionella undervisningen kan det kännas orättvis. (Johnson & Swain 1997: 9–10). Attityder mot L2 och dess kultur samt L2:s status påverkar dessutom hur språkbadsundervisningen ses och uppskattas (Johnson & Swain 1997: 10–11) Målen och förväntningar för språkbadsundervisningen i sin tur avgör om programmet anses vara lyckad. (Johnson & Swain 1997: 11)

### 3.3 Undervisningsmetoder i språkbad

Språkbadsläraren kommunicerar enbart på L2 med sina elever. Därför är det viktigt att hen använder sig av olika metoder för att underlätta elevernas förståelse av det som sker i klassrummet. Björklund m.fl. (2005: 8) föreslår upprepning och kända fraser.

Upprepning ökar känslan av trygghet eftersom eleverna får smaka på språket medan kända fraser tillåter eleverna att använda språket snabbt och meningsfullt i olika situationer. Det är viktigt att eleverna lär sig att samma ord och uttryck kan användas i olika sammanhang och att de lär sig att uttrycka sig på ett mångsidigt sätt. (Björklund m.fl. 2005: 8) Hoare (2001: 201) diskuterar skillnaderna mellan en språkmedveten och icke-språkmedveten lärare och även han lyfter fram vikten av ordförrådet i språkbad. Enligt honom använder en språkmedveten lärare synonymer och ger definitioner på nya ord, istället att man översätter ordet eller be en elev att översätta det. För att eleverna ska kunna lära sig ett ord, begrepp eller en term måste de höra och använda dem i flera olika sammanhang och situationer, och lära sig de olika betydelseerna. (Hoare 2001: 201)

Under de första språkbadsåren i Finland utarbetades fyra kompendier för språkbadundervisningen som grundade sig på de praktiska erfarenheterna. Det första kompendiet, *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbad* behandlar aspekter som mest har att göra med daghemmet men även kan tillämpas i skolan, särskilt i lägre årskurser. Utöver personalens språkbruk betonar Grandell m.fl. (1995a) språket i den dagliga verksamheten och hur man som språkbadslärare kan utnyttja de olika dagliga momenten för att öka kommunikationen.

Det som Grandell m.fl. (1995a: 6–9) tar upp är hur de dagliga situationerna såsom lunch, på- och avklädning, gymnastik, och musik kan utnyttjas för att öka den språkliga verksamheten. Det positiva med de dagliga verksamheterna är att de erbjuder möjlighet till kontextbunden och konkret språkanvändning. På lunchen och under raster har läraren tillfällen att småprata med eleverna och samtidigt höra hur elevernas kommunikativa språkkompetens utvecklas. På gymnastiklektionerna kan eleverna konkret utföra det som man pratar om (hoppa, skutta, springa, jogga) och genom upplevelserna tillägna sig språket. Utöver det kan man öva både på prepositioner genom att man *hoppar över* bänken eller *står på* bommen och adjektiv genom att man springer *snabbt* eller *långsamt* och hoppa *långt* och *kort*. Musik och sånger kan integreras med i

olika ämnen och de utökar både det passiva och aktiva ordförrådet och låter eleverna smaka på nya ord. (Grandell m.fl. 1995a: 8–9)

Även Met (2001: 72) betonar vikten av elevernas språkanvändning. Enligt henne har språkbadsläraren tre aspekter att tänka på när hen vill öka det språkliga i klassrummet: instruktionsstrategier, samarbete mellan elever och organisering i klassrummet (Met 2001: 73). Instruktionsstrategier omfattar planeringen av undervisning och olika sätt att öka språkanvändningen i klassrummet: olika frågestrategier, par- och grupparbete, stödmaterial för språklig output, läsning och uppmuntran till skrivning (Met 2001: 73–77). När man jobbar med ett ämne eller tema är det alltid ett visst ordförråd som anknyter sig till ämnet/temat och som eleverna behöver för att förstå och lära sig det som behandlas. Met (2001: 73–74) anser att en del av ordförrådet är obligatoriskt för att eleverna kan lära sig innehållet medan en del behövs för att eleven kan utveckla sitt tänkande och sina uttrycksätt. Det handlar om kontextberoende språk och kontextoberoende språk.

Kontextberoende och kontextoberoende språk diskuteras även av Sundman (1999: 52). Hon använder begreppen kommunikativ och kognitiv språkkompetens för att beskriva andra språkliga centrala aspekter (Sundman 1999: 52). Enligt henne syftar kommunikativ språkkompetens på ett språk som används i vardagliga situationer där diskussionsämnet är bekant och konkret. Med kognitiv språkkompetens avser hon ett språk där ämnet ofta är obekant för mottagaren och därför kräver ett mycket mer beskrivande och invecklat språk. (Sundman 1999: 53) Som lärare är det viktigt att också fundera på den kognitiva delen som hjälper eleven att utveckla sin språkliga finesse.

Ett annat sätt som enligt Met (2001: 75, 79) hjälper elever att uttrycka sig är att ha stödmaterial framme för eleverna t.ex. i form av diagram, tabeller och temas huvudpunkter. Även Hoare (2001: 202–203) anser att grafiska hjälpmedel såsom diagram och bilder kan användas i undervisningen. Dock betonar han att läraren måste fundera på om det grafiska hjälpmedlet stödjer det språkliga eller om det språkliga stödjer det grafiska. Enligt Hoare (2001: 202–203) finns det alltså skillnad mellan dessa

och särskilt i språkbad är det viktigt att de grafiska hjälpmedlen stödjer språket, inte andra vägen. Språket ska kunna stå ensamt, utan bildstöd, även om det i början kan vara bra att ta stöd av bilder osv. Kaskela-Nortamo (2007: 71) använder däremot nyckelord i sin undervisning. Hon lyfter upp de nya temarelaterade orden som eleverna behöver i uppgifterna och skriver dem till exempel på tavlan eller på matriser (Kaskela-Nortamo 2007: 71). Ytterligare kan man låta eleverna stödja sitt tal genom att först skriva eller rita det de vill säga. På det här sättet får eleverna tid att planera det som de vill säga, vilka uttryck och ord de behöver och hur de kan användas. (Met 2001: 75–76)

För att eleverna språkkunskaper kan utvecklas måste de få tillfällen att använda sitt L2. Enligt Hoare (2001: 204) kan lärare genom frågor uppmuntra elever till användningen av L2. För att ge eleverna större och mångsidigare möjligheter till användningen av L2 måste man fundera på hurdana frågor man ställer. Enligt Hoare (2001: 204) är frågor som kräver korta, faktabetonade svar mest förekommande i klassrummet. Tsui, Marton, Mok och Ng (2004: 128) kallar de här för slutna frågor. Istället för sådana här frågor och korta svar borde man försöka sträva efter dialogliknande kommunikation med hela klassen (Hoare 2001: 204). Tsui m.fl. (2004: 128) kallar frågor som ger utrymme för elevernas lärande och dialog för öppna frågor. Sådana här frågor möjliggör flera olika sätt att presentera svaret och samtidigt uppmuntrar man eleven att formulera sina tankar och kunskap om ämnet så att både hen själv och andra i klassrummet förstår vad hen svarar (Tsui m.fl. 2004: 128). För att uppnå dialog i klassrummet ska eleverna kunna svara på öppna frågor och motivera sina svar (Hoare 2001: 205). Därför är det viktigt att diskussionen är på samma nivå som eleverna ligger på dvs. att ämnet diskuteras ur en konkret synpunkt och i anknytning till elevernas egna liv (Hoare 2001: 205). På det här sättet väcker man eleverna intresse och dödar inte deras motivation med för abstrakta och svåra ämnen.

Hoare (2001: 205) åskådliggör skillnaden mellan konkreta och abstrakta sätt att närma sig ett ämne med ett exempel om hur elektriciteten, eller dess avsaknad, kan diskuteras ur elevernas synpunkt. Genom att eleverna funderar på hur deras kväll skulle se ut om de inte hade tillgång till elektricitet får eleverna ett mer konkret sätt att närma sig ämnet, som ytterligare leder till mera diskussion. Om man däremot frågar vad som är

problemet med att 90 % av världens energi kommer från fossila bränslen kan man förvänta sig få eller inga svar. (Hoare 2001: 205) Däremot anser Tsui m.fl. (2004: 128) att lärare ofta delar upp en svårare öppen fråga i flera, enklare frågor. Särskilt när undervisningen är på ett annat språk än elevernas L1 stödjer lärare sin frågeformulering med alternativa svar eller med att låta eleverna fylla i ett svar, till exempel genom att avsluta en mening (Tsui m.fl. 2004: 129). På det här sättet får man flera svar men man uppnår inte dialog med sina elever.

Lyster (2007: 87–124) diskuterar också olika metoder som ökar den språkliga interaktionen hos eleverna. Han presenterar tre sätt (efter Echarvarria & Graves 1998) som kan användas till att motivera elever till längre och mer diskuterande svar samtidigt som man försäkras att alla förstår innehållet (Lyster 2007: 91). För det första kan man be eleverna förklara mera ingående vad de menar. Eleverna kan berätta med andra ord vad de menar eller varför de tänker just så. För det andra kan man utgå från aspekterna som ledde till elevernas åsikter: vilka faktorer påverkar deras yttranden? Slutligen är det bra att använda sig av frågor som inte har en enda svar, utan frågor där eleverna får utgå från sin egen tänkande och egna erfarenheter. (Lyster 2007: 91)

Ett sätt att stödja elevernas språkinläring är respons på deras yttranden. Adams, Nuevo och Egi (2011: 44) presenterar sex sätt att ge korrigerande respons som är antingen input-givande eller output-uppmuntrande. Input-givande korrigerande innehåller explicit korrigerande och omformulering (Adams m.fl. 2011: 44). Explicit korrigerande är ett sätt att direkt markera ut felet och ge det korrekta svaret. I omformuleringen återger läraren det som eleven sagt och korrigerar det eventuella felet samtidigt. (Adams m.fl. 2011: 44) Lyster (2007: 93) anser att omformulering är en av de mest använda sätten att ge respons. Populariteten av omformulering kan förklaras med att omformulering inte stör den pågående kommunikationen, den bevarar uppmärksamheten i ämnet och den stödjer elevernas aktiva deltagande i ett ämne som ligger utanför deras kunskapsnivå (Lyster 2007: 95–96). De input-givande sätten förutsätter att eleven lyssnar på läraren och med hjälp av input både förstår vad som var fel och hur det korrigerades.

Som output-uppmuntrande korrigeringsätt klassificeras metalingvistisk respons, repetition, framkallning av ett nytt försök och klargörande frågor (Adams m.fl. 2011: 44). Lyster (2007: 109–110) kallar dessa för framkallande metoder (egen översättning från *prompting*). Lyster (2007: 108) anser att de framkallande metoderna leder till effektivare korrigerande av grammatiska fel än t.ex. omformulering och explicit korrigerande. Enligt Adams m.fl. (2011: 44) korrigerar läraren elevens felaktiga yttrande i en metalingvistisk respons och motiverar det med en språklig/grammatisk förklaring eller regel. Däremot anser Lyster (2007: 110) att läraren hjälper eleven genom frågor och kommentarer att självkorrigera istället för att ge den korrekta formen. I repetition upprepar läraren elevens felaktiga yttranden som en fråga och på det här sättet uppmanar läraren eleven att korrigerar det hen sagt (Adams m.fl. 2011: 44, Lyster 2007: 109). I framkallandet av ett nytt yttrande använder läraren frågande intonation och säger till exempel det första ordet som eleven sagt som ett tecken på att hen ska säga det på nytt. I klargörande frågor ställer läraren en fråga för att signalera att eleven ska yttra sig på ett annat sätt. De output-uppmuntrande metoderna syftar till att eleven ska självkorrigera sig och fundera på alternativa sätt att uttrycka sig. (Adams m.fl. 2011: 44)

Södergård (2001: 402, 2007: 48) anser att lärare kan använda sig av två olika slags strategier för att öka och stödja elevers L2 och hon kallar dem för före-strategier och efter-strategier. Med före-strategier avser hon strategier som läraren använder före elevens yttranden på L2, dvs. strategier som används för att uppmuntra eleven till användningen av L2, och med efter-strategier avser hon metoder som läraren använder efter elevens användning av L2, dvs. lärarens feedback (Södergård 2007: 48). Före-strategier är frågor, alternativa svar och signaler för språkbyte och efter-strategier är repetition, positiv respons, korrigerande respons och fortsättning av dialogen (Södergård 2001: 402)

Enligt Södergård (2001: 402–403) används före-strategier till att underlätta elevernas användning av L2 och för att ge dem modell till L2. Frågorna utvecklas från att i början kräva ja/nej-svar till att kräva svar som vem, när, hur osv. Frågor med alternativa svar ger eleverna modellen om hur de kan svara och olika signaler, t.ex. *Va sa' du?* markerar att eleven ska byta språk. (Södergård 2001: 402–404, Södergård 2007: 49). Av efter-

strategier anser Södergård (201: 406) att positiv respons används lite. Hon menar att positiv respons är en effektiv metod för att uppmuntra till L2 och att den utnyttjas för lite (Södergård 2001: 406). Liksom Lyster (2007: 93) anser Södergård (2001: 406–407) att omformulering är den populäraste metoden att ge korrigerande respons.

Det som Södergård (2001: 409) anser vara problematiskt med de olika strategierna är att de inte används konsekvent. Genom att läraren varierar mellan de olika metoderna att ge respons, såsom repetition och omformulering, faller det på elevens omdöme att tolka om läraren vill att eleven ska uttrycka sig på nytt eller om läraren redan korrigerade felet. Därtill menar hon att undervisningen skulle vara tydligare och lättare om läraren explicit ber eleven att använda sig av L2 istället för att implicit signalera det genom *Va?* (Södergård 2001: 409).

### 3.4 Arbetsätt i språkbad

I detta avsnitt introducerar och diskuterar jag olika arbetsätt som används i språkbad. Jag koncentrerar mig på arbetsätt som språkbadslitteraturen tar upp samt arbetsätt som är elevcentrerade och -aktiverande och därför passar in i språkbadundervisningen. Först redogör jag för läsning och skrivning i språkbad och därefter diskuterar jag samarbete i olika former. Ytterligare presenterar jag de arbetsätten som behandlas i min enkät och är aktuella i min avhandling.

Läsning och skrivning är effektiva sätt att öka den språkliga stimulansen (Met 2001: 76–77). Genom skrivning får eleverna använda det språk de behärskar samtidigt som de tränar sin kreativitet. I början av språkbadundervisningen kan det dock vara bra att försöka underlätta elevens skrivprocess eftersom särskilt kreativ skrivning kan vara utmanande för en elev på nybörjarnivå. Ett sätt är att låta eleverna skriva om gemensamma erfarenheter och upplevelser, om någonting som är bekant för eleverna. Utöver det kan man använda sig av bekanta sagor och berättelser som grund för och stöd till skrivningen. (Met 2001: 76) Grandell m.fl. (1995a: 13) anser också att sagor och berättelser kan användas som utgångspunkt för elevernas skriftliga produkter.



Läraren kan t.ex. låta eleverna skriva en egen avslutning till en saga eller skriva egna texter bl.a. till bilderböcker eller pekböcker (Grandell m.fl. 1995a: 13). Därtill kan man använda sig av diktering och låta eleverna komma på en berättelse medan läraren skriver ner den. På det här sättet kan klassen tillsammans skriva en gemensam berättelse och eleverna får använda sin kreativitet och sitt L2 när de tillsammans med klassen konstruerar en berättelse. Slutligen kan läraren läsa igenom den. (Grandell m.fl. 1995a: 14) Ytterligare kan man låta eleverna kopiera texten till sina egna skrivhäften och på det här sättet öva på skrivning.

Met (2001: 77) anser att läsning ger eleverna mycket värdefull input som är nödvändig för att elevernas output ska kunna utvecklas. Hon tillägger att läsning kan göras på olika sätt, t.ex. kan eleverna läsa självständigt, läraren kan läsa för eleverna eller läraren och eleverna kan läsa tillsammans. (Met 2001: 77) Grandell m.fl. (1995a: 14) förespråkar också läsning och menar att högläsning är bra språkträning som även kan göras på flera olika sätt. Eleverna kan läsa individuellt eller i kör, de kan läsa parvis och de kan läsa gruppvis. (Grandell m.fl. 1995a: 14) Med hjälp av de olika sätten försäkras man sig om att undervisningen är varierande och att eleverna tränas mångsidigt.

Samarbete mellan eleverna kräver kommunikation. Elev–elev-kommunikation skiljer sig från elev–lärare-kommunikationen genom att eleverna måste på ett annat sätt fundera på vad och hur de uttrycker sig för att försäkra sig om att den andra parten förstår uttalandet. Samtidigt får eleverna träning i hur de förklarar sina tankar till varandra vilket eventuellt kan leda till att eleven märker vilka språkliga faktorer som hen behöver mera träning och vilka domäner är hans starka sidor (Met 2001: 78). Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young (1995b: 9) konstaterar att samarbete både i klassen och över klassgränserna ger eleverna möjligheten att använda L2 samtidigt som det stärker samhörighetskänslan. När eleverna ska samarbeta är det viktigt att planera uppgifterna så att de är av varierande svårighetsgrad och att de kräver diskussion (Grandell m.fl. 1995b: 9).

Samarbetsinlärning ger eleverna möjlighet till kommunikation och dialog, men det är inte den enda anledningen till att samarbetsinlärning anses vara nyttigt. Genom den

sociala interaktionen stärks varje elevs inläring både kvalitativt och kvantitativt hävdar Sahlberg och Leppilampi (1998: 65). Hammar Chiriac (2015: 102) menar att i samarbete såsom grupparbete måste eleverna reflektera och formulera sina egna tankar och egna förståelse samtidigt som de prövar sina teorier gentemot sina samarbetspartner. Genom diskussion lär sig eleverna av varandra och når bättre resultat än individuellt (Hammar Chiriac 2015: 102). Samtidigt som de kognitiva inlärningsresultaten förbättras utvecklar samarbete även elevernas språkliga och sociala interaktionsfärdigheter (Sahlberg & Leppilampi 1998: 65). I ett lyckat samarbete är alla gruppmedlemmar aktiva och jobbar tillsammans mot det gemensamma målet. Eleverna förstår att allas inläring är viktigt och att man ska hjälpa varandra om det behövs, den egna prestationen är inte det viktigaste. (Sahlberg & Leppilampi 1998: 70–71). Samarbete mellan elever kan tänkas stärka både elevernas kommunikativa och kognitiva språkkompetens.

Samarbete kan göras i grupp eller i par. När man använder grupparbete måste undervisningen och uppgifterna planeras ordentligt. Planeringen är viktig eftersom det finns skillnader i grupparbete och att arbeta i grupp (Långström & Viklund 2006: 202). När eleverna har grupparbete är de alla ansvariga för den gemensamma processen, eventuella produkten eller resultatet samt utvärderingen. Även om eleverna kan dela upp huvuduppgiften i mindre delar och på det sättet jobba självständigare ibland, måste de ändå samarbeta och ta del av varandras arbete för att huvuduppgiften ska kunna slutföras. Däremot när eleverna jobbar i grupp kan de alla ha en gemensam uppgift som alla löser självständigt och den som är först att lösa problemet hjälper andra. Även arbete av det här slaget i grupp kan vara intressant och givande, men grupparbete betonar mera samarbete och ansvar för det gemensamma lärandet. (Långström & Viklund 2006: 203)

I det andra kompendiet, *Temaundervisning och stationer i språkbad* (1995b) introducerar Grandell m.fl. (1995b: 5) hur man i skolan kan arbeta med tema- och stationsundervisning. I temaundervisningen arbetar man med ett tema på ett mångsidigt sätt. Meningen är att flera ämnen integreras i temat och att eleverna får en bred bild av och en förståelse av ämnet. Temaundervisningen kan vara från några veckor till fem

veckor beroende på temats omfattning (Grandell m.fl. 1995b: 7). Metoden passar i språkbad eftersom den är elevcentrad och på det sättet främjar också språkinläring. I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 90) sägs det att undervisningen på språkbadsspråket ska vara både åskådlig och kännetecknas av elevcentrerade arbetsätt. Målet med temaundervisningen är att eleverna lär sig både språket och stoffet på ett naturligt sätt (Grandell m.fl. 1995b: 5). Språket ses inte enbart som ett ämne eleverna lär sig utan det är ett medel för inläringen. Laurén (1999: 21) säger att *eleven tillägnar sig språket genom att leva i det*. Enligt Grandell m.fl. (1995b: 5) är målet också att elevernas koncentrations- och samarbetsförmåga utvecklas, att de själva är aktiva i undervisningsprocessen och att de tar ansvar för sitt eget lärande. I tema- och stationsundervisning används t.ex. temakort eller temahäften. På temakort finns uppgiftens nummer, rubrik och själva uppgiften. De olika uppgifterna görs i ett häfte, temahäftet. På det här sättet får eleverna själva bestämma i vilken ordning de jobbar med de olika uppgifterna och alla får jobba i sin egen takt. (Grandell m.fl. 1995b: 8)

Stationer kan användas på olika sätt. Man kan ha permanenta stationer såsom Koskela-Nortamo (2007: 73) eller temarelaterade stationer (Grandell m.fl. 1995b: 4). Kaskela-Nortamos (2007: 73) permanenta stationer anknyter sig till ämnen och färdigheter som alltid kan övas såsom skrivning, matematik och läsning. Därtill har hon temastation och spelstation. Hon har stationerna i klassen året runt och uppgifterna uppdateras enligt behov. I stationerna kan eleverna jobba med matematiska tankenötter eller låna en bok. (Kaskela-Nortamo 2007: 73). Grandell m.fl. (1995b: 4) däremot presenterar temarelaterade stationer som eleverna får jobba med under temat. Stationerna kan handla om pyssel, spel, diskussion, uppgifter osv. och eleverna jobbar i permanenta grupper. Varje grupp jobbar till exempel en dag med en station och sen byter de stationer. (Grandell m.fl. 1995b: 4)

Pusselmetod är enligt dess grundare, Elliot Aronson, en arbetsprocess som betonar samarbetsförmågan och hjälper eleverna att se varandra som resurser istället för konkurrenter (Røj-Lindberg 2001: 44). För att man ska kunna arbeta med pusselmetoden behövs det ett ämne eller tema som kan delas i flera olika delar, såsom t.ex. vår hemkommun och dess historia, skolor, föreningar och företag (Røj-Lindberg

2001: 46). Metoden utgår från att eleverna jobbar först i smågrupper och specialiserar sig på ett visst ämne eller tema (Røj-Lindberg 2001: 44) Eleverna ska tillsammans bekanta sig med temat och genom samarbete och dialog sammanfatta det som är viktigt och värt att lära sig. Efter att eleverna har fördjupat sig i ämnet i smågrupper byter de grupper så att varje grupp har en expert från varsitt område. Eleverna ska i tur och ordning berätta för de andra i grupperna vad de lärt sig och vad de tycker är viktigt medan de andra lyssnar på och ställer frågor osv. När alla har berättat om sina egna specialområden har eleverna tillsammans bildat sig en helhetsbild om det studerade ämnet. (Røj-Lindberg 2001: 46-47)

Lekar och spel är bra att använda i språkbad. Grandell m.fl. (1995a: 15) menar språkfärdigheter kan tränas genom lekar och spel eftersom de ofta förutsätter att eleverna hittar på eller upprepar ord och fraser. Därtill finns det lekar där eleverna får leka med motsatsord, synonymer eller sammansatta ord (Grandell m.fl. 1995a: 15). Ytterligare passar många sällskapspel i språkbad. såsom memory där eleverna söker bild- och ordpar eller pantomim där en elev gestikulerar medan andra gissar. Spel som låter eleverna ställa frågor till varandra, beskriva föremål eller aktiviteter och para ihop ord och bilder är nyttiga. Positivt med lekar och spel är att eleverna ofta gillar dem. (Grandell m.fl. 1995: 16) När eleverna är glada och ivriga kan språkanvändningströskeln vara låg och språkinläring sker omedvetet.

## 4 ANALYS

I det här kapitlet analyserar jag de svar jag fått på min enkät. Jag analyserar svaren i liknande helheter som jag har delat in dem i själva enkäten, alltså i tre olika delar. Först analyserar jag delen om språket i klassrummet, vilket framför allt berör olika sätt och metoder för att öka den språkliga interaktionen i klassrummet. Därefter koncentrerar jag mig på integrering av språk och ämne och hur informanterna förhåller sig till det. Den sista delen behandlar olika arbetssätt som används i språkbadsundervisningen för elever i årskurs 1 samt deras för- och nackdelar.

Eftersom jag inte fick så många svar som jag hoppades på kan jag inte göra jämförelser mellan olika områden och därför behöver jag inte heller introducera informanter eller deras bakgrund. Informanterna är numrerade från informant 1 till informant 8. Det låga antalet svar påverkar även generaliserbarheten i min avhandling som är låg. Däremot vill jag ge en omfattande och detaljerad bild av den verkligheten som mina informanter beskriver i sina svar. Därför lyfter jag fram många exempel ur deras svar som jag både diskuterar och analyserar. Exempelen jag lyfter fram är direkta lån, jag korrigerar inga slarv- eller språkliga fel i informanternas svar.

### 4.1 Språket i klassrummet

De frågor som handlar om språket i klassrummet i enkäten kan delas in i fyra huvudfrågor: användning av matriser, uppmuntran till användningen av L2, korrigerande av språkfel och användning av L1. Utifrån dessa frågor strävar jag efter att ge en allmän helhetsbild av hur klassrummet ser ut ur en språklig synpunkt.

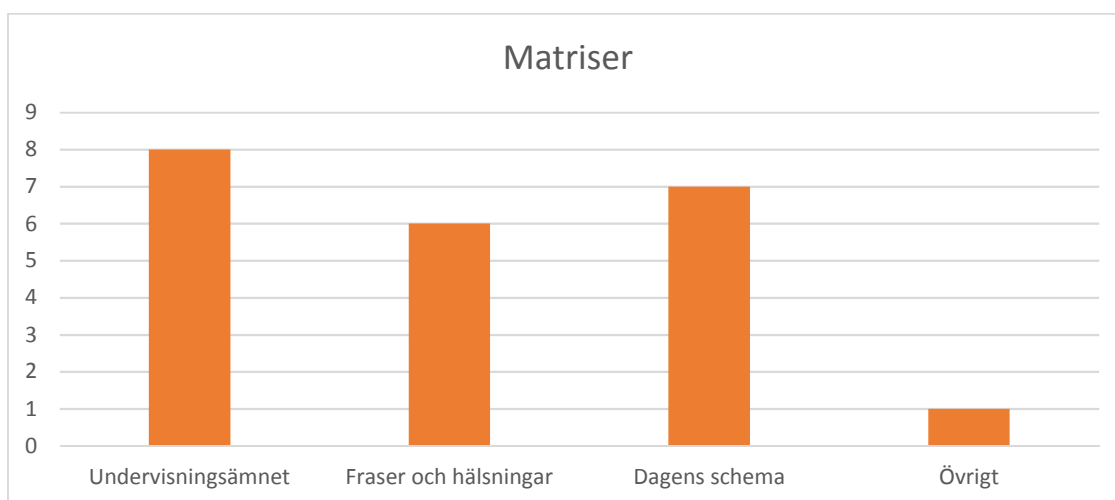
Alla åtta informanter använder matriser. Informanterna motiverar användningen på liknande sätt som i litteraturen. Informant 1 anser att matriserna hjälper eleverna att koppla ihop bild och ord (exempel 1) medan informant 6 skriver att matriserna stödjer och lockar till användning av L2 (exempel 3) (jfr Met 2001: 75, 79). Informant 4 använder matriser för att se till att eleverna vet vad som händer under veckan (exempel

2) vilket kan tänkas vara bra med tanke på rutiner och trygghetskänsla (jfr Grandell m.fl. 1995a: 3)

- (1) Just i ettan så är det viktigt att eleverna ser kopplingen mellan bild och skrivet ord (informant 1).
- (2) Syftet med matriser är att eleverna ser vad vi gör under veckans lopp (informant 4).
- (3) De fungerar som språkstöd och inspiration. De lockar till språkanvändning. De stöder inläringen (informant 6).

Som det framkommer i tabell 1 så använder alla informanter matriser som hör nära samman med temat. Därtill använder de flesta matriser som har att göra med fraser och hälsningar samt dagens schema. Informant 2 använder enbart temarelaterade matriser och informant 4 använder övriga matriser samt schemarelaterade matriser men inte matriser som anknyter till fraser eller hälsningar.

**Tabell 1.** Använda matriser



Matriserna uppdateras på olika sätt. Informant 1 uppdaterar dem veckovis medan informant 4 gör det dagligen. Informanterna 2, 3, 6 och 7 uppdaterar matriser när de byter tema, dock tillägger informanterna 3 och 6 att de inte nödvändigtvis byter ut alla matriser. Informant 3 har vissa matriser synliga hela läsåret och informant 6 nämner att hen avlägsnar en del av de gamla matriserna för att hjälpa elever att koncentrera sig på

det aktuella temat. Hen nämner även att alla matriser inte ryms i klassrummet. Informant 5 uppdaterar matriser någon gång i månaden eller varannan månad och informant 8 några gånger under läsåret.

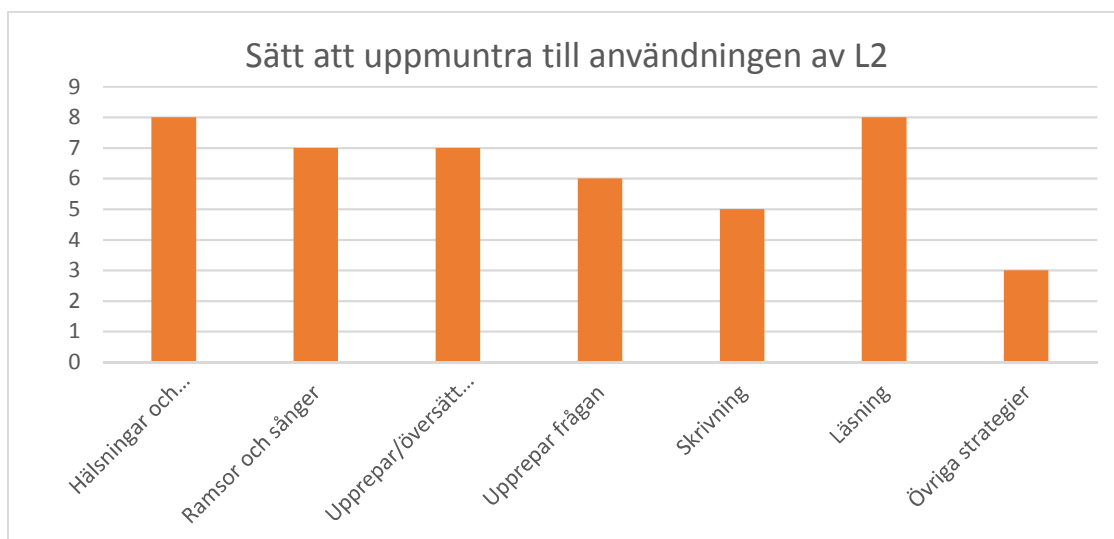
Enligt vad informanterna uppger kan det konstateras att ämnes- och temarelaterade matriser är de vanligaste men även andra matriser används. Det intressanta här är, enligt mig, hur de uppdateras. Flera uppdaterar dem vid byte av tema, medan någon gör det bara några gånger under läsåret, och någon dagligen. De stora skillnaderna i uppdateringen kan alltså tänkas bero på temat: hurdana teman som används. Vissa kan arbeta med mycket långa och mångsidiga teman medan någon arbetar med kortare teman (jfr Grandell m.fl. 1995b: 7). Någon använder matriser som stödjer vardagliga situationer såsom att hälsa och tacka. Informant 4 som byter matriser dagligen har sannolikt ett annat ändamål och en annan bild av matriser än informant 8 som uppdaterar dem någon gång per läsår. Som det framkommer i exempel 2 så använder informant 4 matriser för schemat, vilket kan vara orsaken att uppdateringar behövs dagligen.

För en djupare analys skulle det ha varit bra att låta informanterna berätta vad de avser med matriser och be dem ge några exempel på matriser som de använder. Utifrån de svar jag fått kan det sägas att matriser används, men en noggrannare analys om matrisernas funktion är svårare att göra. Som det kom fram i litteraturen kan matriser, nyckelord och andra stödmetoder användas på mycket varierande sätt och för olika ändamål (se t.ex. Kaskela-Nortamo 2007: 71, Hoare 2001: 201–202, Met 2001: 75, 79.) Utgående från de svar jag fått är det svårt att avgöra i vilken kategori matriserna ska ställas.

Även om gemensamma hälsningar och fraser inte användes som matriser av alla informanter uppger alla att de använder dem för att uppmuntra elever till användning av L2 (se tabell 2). Därtill använder alla läsning för att uppmuntra elever till användningen av L2. Informant 7 är den enda som använder sig av varken ramsor och sånger, upprepningar eller översättningar av elevernas yttranden från L1 till L2. Hen uppger inte heller skrivning som ett sätt att motivera sina elever till användning av L2. Det kan

mycket väl hända att informant 7 använder sig av dessa metoder men inte med syftet att uppmuntra till användning av L2. Det kan bero på flera saker. Att hen väljer att inte använda ramsor och sånger kan bero på eleverna: de kan ha så starka språkkunskaper att gemensamma ramsor och språklekar inte behövs. Utelämningen av sånger kan bero på att eleverna eller informanten inte tycker om att sjunga eller att klassen hellre sjunger på L1 i åk 1.

**Tabell 2.** Olika sätt som används för att uppmuntra till L2



Informanterna 2 och 8 uppger, såsom informant 7, att de inte använder sig av skrivning för att motivera användandet av L2. Eftersom eleverna i språkbud ska lära sig att skriva först på L2 (se Buss & Laurén 2007: 30) måste eleverna i åk 1 skriva på L2. Utifrån det antar jag att de här informanterna inte ser skrivning som givande eller att elevernas skriftliga kunskaper inte är tillräckliga för att explicit uppmuntra till L2. Om eleverna övar på skrivning genom att de skriver utifrån en modell och kopierar text, kan det tänkas att det inte bidrar till givande och språkstärkande användning av L2. Att lära sig fraser, ramsor och sånger utantill är lättare än att lära sig skriva och utvecklingen kan tänkas vara synligare och mer påtaglig, både för eleven och läraren. Det här kan också vara orsaken till att skrivning inte anses lika språkförstärkande som till exempel läsning.



Dock får eleverna tid att fundera på bl.a. vad de vill uttrycka och hur de ska uttrycka det när de skriver (jfr Met 2001: 75).

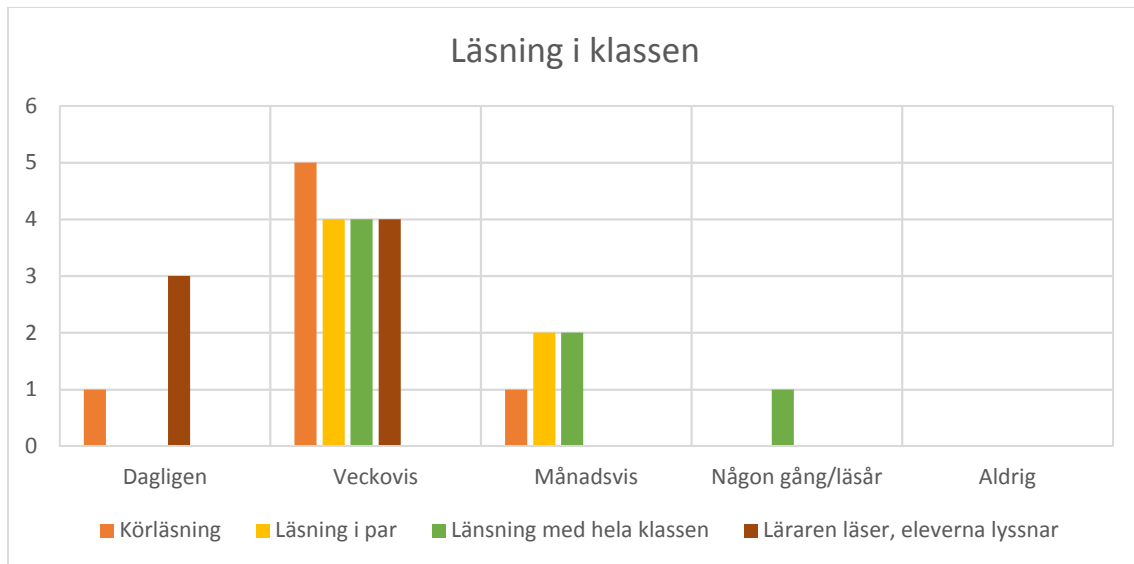
Informanterna 2 och 8 upprepar inte frågan på nytt om svaret ges på L1. Dock översätter de båda elevernas yttranden från L1 till L2. Alla utvecklar sina egna sätt som fungerar för en själv och utifrån svaren kan man dra slutsatsen att för de här informanterna och deras klasser passar översättning till L2 bättre än att upprepa frågan. Själv anser jag att båda metoderna är bra att användas och variation behövs, men att de båda har sina för- och nackdelar. Å ena sidan när läraren själv översätter elevernas yttranden sparar man tid men å andra sidan är det bra att eleverna själv får repetera sig och använda L2. Det som är viktigt är att man signalerar tydligt vad man vill: ska eleven självkorrigera eller har läraren redan korrigerat felet (jfr Södergård 2001: 409).

Informanterna 1, 3, 4, 5 och 6 uppger att de använder sig av alla de metoder som framkom i enkäten. Därtill nämner informanterna 1, 4 och 6 att de även använder sig av övriga metoder. Informant 1 anger att hen ger beröm (jfr Södergård 2001: 406) och informant 6 nämner att de dessutom diskuterar olika händelser, t.ex. vad eleverna har gjort under veckosluten (exempel 4). Informant 4 skriver att de har ett språkträd i klassrummet där eleverna själva får anteckna hur mycket och med vem de har använt L2 under skoldagen. Jag anser att diskussioner kring elevernas vardag och livet utanför skolan är en mycket bra metod för att uppmuntra eleverna till användningen av L2. För det första är unga elever mycket ivriga på att berätta om sina liv och för det andra är det viktigt att läraren etablerar en personlig kontakt med alla sina elever (jfr Grandell m.fl. 1995a: 3), vilket jag anser att man uppnår genom att man diskuterar elevernas egna liv.

- (4) Då vi diskuterar olika händelser som t.ex. vad eleverna har gjort under veckoslutet så ber jag dem berätta på svenska. Då eleven börjar meningen på svenska men känner på sig att hen inte hittar rätta hjälper jag med några ord. Med att fråga: "Kan du säga det på svenska? vill jag locka dem att använda språket. Jag uppmuntrar och berömmar då eleven använder svenska. Jag arbetar målmedvetet för att eleverna ska använda svenska i olika situationer (informant 6).

I enkäten valde jag att fördjupa mig i läsning och skrivning och ställde flera frågor om dem. Jag frågade hur ofta informanterna använder sig av olika sätt att läsa och olika sätt att skriva. Därtill ville jag redogöra för hur de stödjer elevernas skrivning och läsning.

**Tabell 3.** Läsning i klassen



Frågorna om hur ofta hen använder de olika läsmetoderna har informant 3 inte besvarat men hen uppger att klassen läser tillsammans, diskuterar och gör textuppgifter tillsammans. Varför hon valde att inte svara på frågorna i enkäten är svårt att veta. Eventuellt kan det ha varit svårt att uppskatta hur ofta hen använder de olika sätten att läsa eller så använder hen inte någon av dem direkt. Informant 8 nöjde sig med att besvara i hur ofta hen använder läsning i par.

Utifrån tabell 3 ser man att en informant använder körläsning dagligen medan största delen, fem informanter, använder den veckovis. En informant uppger att hen använder körläsning månadsvis. Körläsning är utgående från resultaten ganska allmänt. Minst lika allmänt är enligt informanternas svar att läraren läser och eleverna lyssnar. Tre informanter gör detta dagligen medan fyra anger sig göra det veckovis. Läsning i par och läsning med hela klassen används av fyra informanter veckovis och två informanter månadsvis. Informant 1 uppger att hen använder läsning med hela klassen någon

gång/läsår. Andra sätt att läsa som informanterna uppgav var självständig läsning (de som redan kan läsa), läsning gruppvis, läsning med läraren och spökläsning (en elev läser och en annan elev upprepar det som läses). Det som mina resultat avser är att det finns variation i de olika sätten att läsa vilket är bra. Eftersom eleverna kan ligga på olika nivåer språkmässigt är det bra att man använder sig av olika sätt att läsa. Därtill är det viktigt att man som lärare justerar sitt sätt att läsa beroende på eleverna: om eleverna ännu har svårigheter med språket väljer man lättförståeliga sagor, t.ex. lätt att läsa-böcker, eller läser långsammare och använder sig av gester och mimik (jfr Grandell m.fl. 1995a: 11). I exempel 5 och 6 beskrivs ytterligare olika metoder som informanterna anser att man kan stödja elevernas läsning.

- (5) Introducerar varje läseläxa. Pratar om innehållet och frågar ännu följande gång om innehållet (informant 2).
- (6) Genom att ställa frågor. Att eleverna får berätta med egna ord det de läst. Eleverna diskuterar med sitt par eller i grupp om innehållet. Jag förbereder ofta med en kort filmsnutt det som behandlas: t.ex. då vi hade bokstaven Vv så handlade texten om valar och jag visade en drygt 1 min lång film om blåvalen. Även elevernas förkunskaper tas i beaktande angående innehållet (informant 6).

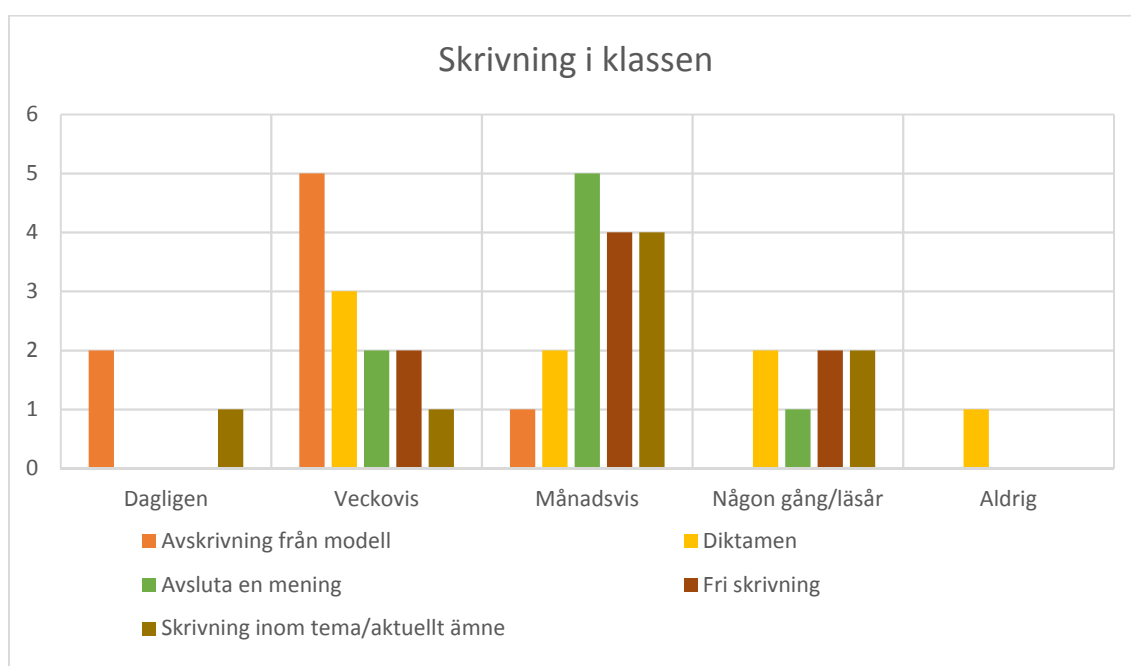
Att läraren läser och eleverna lyssnar är populärt är ingen överraskning för mig. Jag antar att i åk 1 kan eleverna vara ganska långsamma läsare vilket kan t.ex. ha den påföljden att läraren oftast läser uppgifterna osv. Körläsning är också mycket allmänt och den kan också användas i samband med uppgiftsgivning, t.ex. läraren läser först uppgiften och eleverna upprepar det. På det här sättet kommer man framåt snabbare medan eleverna samtidigt får öva på läsning och smaka på språket. Läsning i par kan tänkas vara bra på olika sätt: antingen kan man bilda par av jämnstarka läsare (de som har knäckt koden får läsa tillsammans medan de som har svårigheter läser tillsammans) och låta på det sättet eleverna jobba i egen takt. Man kan också bilda par så att en som redan kan läsa hjälper en elev som har svårigheter med det.

I skrivning hittar man en större fördelning i fråga om populariteten för olika sätt att skriva (se tabell 4). Informanternas svar tyder på att skrivning från modell används mest. Fri skrivning och skrivning inom tema eller det aktuella ämnet används ungefär lika ofta, oftast månadsvis men av vissa veckovis eller någon gång per läsår. I

användningen av diktamen hittas de största avvikelserna: några använder diktamen veckovis, en informant aldrig medan de resterande svaren fördelas mellan månadsvis och någon gång per läsår. Utöver de skrivsätt som jag nämnde i enkäten använder informant 6 foto-orientering och utflykter (exempel 7). Jag anser att fotoorientering och utflykter ger undervisningen variation och samtidigt är det bra att eleverna får jobba i par (jfr t.ex. Sahlberg & Leppilampi 1998: 65) samt använda sig av sina olika sinnen.

- (7) Foto-orientering: eleverna söker parvis efter bokstäver. Dessa bildar ord. Orientering på skolgården: eleverna söker parvis efter bilder på djur där bokstäverna är inte i rätt ordning, de kommer på hur djuret skrivs. Skogsutflykt: eleverna ser och lyssnar på olika ting och skriver vad de ser och hör (informant 6).

**Tabell 4.** Skrivning i klassen



I frågan om vilka sätt som bäst stödjer skrivning får jag flera olika svar. Informant 1 anser att skrivning från modell fungerar bra medan informant 7 förespråkar skrivning inom tema/aktuellt ämne och informant 8 nämner fri skrivning. Det kan alltså konstateras att informanterna har mycket olika syn på det här. Informant 2 nämner

läsning, diktamen, avskrivning samt berättelseskivning med bl.a. inspirerande bilder (exempel 8) medan informant 4 anser att alla de sätt som nämns i enkäten utvecklar skrivkunskaper. Utgående från svaren kan det konstateras att flera sätt stödjer skrivningen. Beroende på hurdant stöd som behövs kan man välja vilken metod man vill välja. Såsom informant 2 skriver är det även bra att använda sig av olika metoder som även stödjer elevernas fantasi (jfr Grandell m.fl. 1995a: 13).

- (8) Läsnig, diktamen, avskrivning, att skriva berättelser med olika inspirationskällor såsom; bilder, saker, händelser, teman osv (informant 2).

Frågan om hur informanterna korrigerar elevernas språkliga fel har informant 5 valt att inte besvara. Informanterna har rangordnat sex olika sätt att korrigeras fel beroende på hur ofta de använder dem (1= oftast, 6=mest sällan) Informanterna 4, 6 och 8 har placerat de olika sätten i frekvensordning från ett till sex, medan informanterna 1, 2, 3 och 7 ger flera sätt samma nummer, alltså de använder flera sätt lika ofta. De informanter som har rangordnat från ett till sex har besvarat enligt mina instruktioner. De andra har eventuellt haft svårt att bestämma och bedöma frekvensen mellan de olika sätten och har därför valt att välja flera sätt som de använder oftast. Eftersom det finns flera ”oftast” svar av samma informant kan jag inte säga i vilken utsträckning dessa alla sätt används. Däremot anger svaren vilket sätt som är populärast och vilket som används minst. Svaren tydliggörs i tabell 5.

Det populäraste sättet att korrigeras elevernas fel är omformulering (jfr Lyster 2007: 93, Södergård 2001: 406). I en omformulering upprepar läraren det som eleven sagt och korrigerar samtidigt det fel som har gjorts, till exempel ”Du menar att du *fick* godis igår?” om eleven har använt presens *får* istället för imperfektum *fick*, t.ex. ”Jag *får* godis igår”. Omformulering hör till de input-givande korrigeringsätten (jfr Adams m.fl. 2011: 44). Fyra informanter anger omformulering som det sätt som de använder oftast medan två informanter anger det vara det näst populäraste sättet. Av dessa två har den ena inte använt svarsalternativ ”1” utan gett tre olika sätt som näst vanligast”. Det kan alltså sägas att omformulering är ett av de sätt som hen använder oftast.

Jag tror att omformulering är så populärt eftersom det är ett effektivt sätt att korrigera fel. För det första tar man itu med felet mycket direkt, eleven behöver inte fundera på var och vad felet var. Dock menar Lyster (2007: 97) att svagare elever kan ha problem med att upptäcka vad som omformulerades. För det andra är omformulering ett snabbt och tidsparande sätt att korrigera. Istället för att låta eleven ta sig tid för att analysera det hen sagt, försöka hitta felet i det hen sagt och ännu korrigera det hen sagt sparar läraren tid när hen själv korrigerar det. Därtill undviker man att eleven känner sig pressad eller misslyckad framför hela klassen. Dessutom dras uppmärksamheten inte bort från själva ämnet (se Lyster 2007: 95–96).

Som det näst mest användbara korrigerings sättet har de flesta valt framkallandet av ett nytt försök. Informant 1 har det på första plats tillsammans med flera andra sätt medan informanterna 2, 3, 6 och 7 har gett framkallandet av ett nytt försök alternativet näst vanligast. Informant 3 ger det ”4” och informant 8 ”3”. Repetition och klargörande frågor används i genomsnitt lika mycket. Informant 1 använder repetition och frågor mest (”1”, tillsammans med ett nytt försök och omformulering) medan informant 7 uppger sig använda dem näst oftast, ”2”. Repetition får plats ”6” av informant 2 vilket sänker medeltalet. Klargörande frågor får för det mesta svarsalternativ ”3” och ”4”.

Framkallandet av ett nytt försök, repetition och klargörande frågor är alla output-uppmuntrande metoder som syftar till att eleven själv ska korrigera sig och hitta både felet och det rätta uttryckssättet (jfr Adams m.fl. 2011: 44). De här sätten kräver mera av eleverna än omformulering där läraren ger det korrekta svaret, vilket jag anser är bra. Sätten kräver att eleven själv funderar på sitt språk och analyserar det för att hitta felet som uppstod. Därtill måste hen också korrigera det. Jag anser att genom att göra misstag och själv korrigera det lär man sig snabbare att undvika samma fel. Samtidigt förstår jag att de output-uppmuntrande sätten tar längre tid och kan på det sättet tänkas ta värdefull tid för annat i undervisningen. Dock beror det på i hurdana situationer de används. Om dessa används i diskussioner mellan lärare och elev är det inte borta från den gemensamma undervisningstiden. Om de däremot används under den gemensamma undervisningstiden kan det tänkas ske på bekostnad av andra elevers tid. Samtidigt kan man tänka sig att alla elever får chansen att lära sig. Om det är flera elever som har

problem med en liknande språkfråga, t.ex. imperfektum, kan det vara bra att ta upp det tillsammans med hela klassen. Om eleven som just den gången gjorde felet inte själv vet den korrekta formen, kan man be andra i klassen att hjälpa. Det kan vara bra också med tanke på att den elev som gjorde felet inte ska känna sig ställd mot väggen.

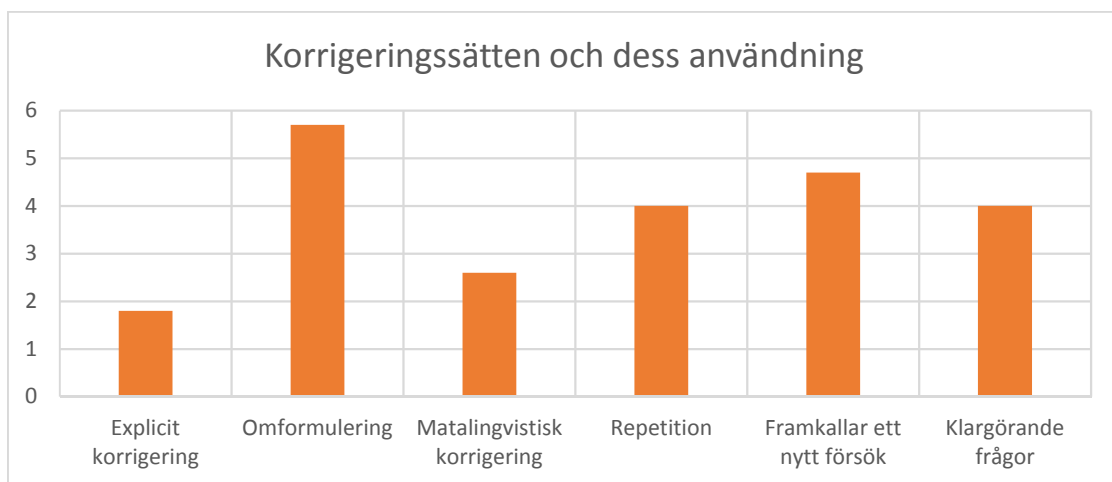
Metalingvistisk korrigerings används oftast av informant 8 ("1") och ganska ofta av informant 3 ("3"). Andra informanter använder detta sätt minst ("6") eller näst minst ("5"). Anledningen till att metalingvistisk korrigeringsätt används lite kan vara det att L2 ses mera som ett medel för undervisningen än som ett ämne i sig. Om man inte ännu pratar om grammatik och språkriktighet kan det vara svårt att använda sådana ledtrådar i sin undervisning. Dock, även om det inte hör till läroplansgrunderna i åk 1 har alla skolor sina egen läroplan där de kan lyfta fram sådana här aspekter. Explicit korrigerings används minst av de sätt som lyfts upp i enkäten. Den fick en plats "4", två "5" och resten var rangordnade "6". Jag anser att det kan bero på att explicit korrigerings är rakt på sak och kan kännas för hårt för elever, i synnerhet för de elever som inte ännu hunnit så långt i sin andraspråksanvändning (jfr Södergård 2001: 409). Metalingvistisk korrigerings och explicit korrigerings liknar varandra i den mån att båda metoder utgår från ett explicit förhållningssätt till språket. Genom explicita förhållningssätt stödjer man kunskap om regler osv medan implicita förhållningssätt betonar automatiserade processer och "språköra" (jfr Adams m.fl. 2011: 45-46). Eftersom språket i språkbad är oftast ett verktyg för inläringen och inte ett ämne i sig är det förväntat att de implicita metoderna används mera.

För att åskådliggöra skillnaderna i populariteten hos de olika korrigeringsätten använder jag mig av tabell. Jag har använt mig av omvända siffror för att räkna medeltalet för de olika sätten, dvs. alla "1" har blivit "6" och omvänt. Det har jag gjort för att klarare tydliggöra skillnaderna i tabellen.

Som det framgår i tabell 5 används omformulering mest. Som det redan konstaterades tidigare så har tre informanter uppgett att de använder flera av sätten lika ofta, vilket gör att skillnaderna i popularitet inte är så stora. Generaliseringar kan inte dras utifrån de svar jag fått men åtminstone hos de lärare som har svarat på min enkät kan man se att de

output-uppmuntrande metoderna används ganska jämn det finns en stor skillnad medan mellan de inputgivande metoderna. Variation i användningen av olika metoder är bra eftersom det kräver olika slags uppmärksamhet på det använda språket (jfr Lyster 2007: 117–118). Samtidigt kan eleverna ha olika inlärningssätt vilket också talar för variation i metoderna.

**Tabell 5.** Olika korrigeringsätts grad av popularitet



I den sista frågan inom temat språket i klassrummet som jag ställde i enkäten undrade jag om informanterna har använt L1 med sina elever och i hurdana situationer. Fyra informanter, alltså 50 %, uppger att de har använt L1 med sina elever. Jag hade förväntat mig att de flesta, om inte alla, aldrig har använt L1 eftersom principen en person–ett språk alltid har betonats (se Grandell m.fl. 1995a: 3).

De som har använt L1 med sina elever motiverar användningen på liknande sätt. Informant 1 säger att hen har använt L1 om eleven har varit riktigt ledsen och gråtit, liksom informant 3. Därtill nämner informant 1 att hen också har använt finska när de gick igenom en brandövning eftersom hen ville att alla elever skulle förstå vad som händer och hur man uppför sig om det skulle brinna i skolan. Informanterna 3 och 4 uppger att om något enstaka ord eller begrepp ibland är för svår för eleverna kan de säga det på L1. Informant 6 använder L1 ifall motsvarande ord inte finns på L2, såsom



namnet på skolan. Därtill kallar hen modersmålet alltid *äidinkieli*, även om hen annars pratar på L2.

Även de som aldrig använt L1 med sina elever hade liknande tankar om situationer där de eventuellt kunde tänka sig använda elevernas L1. Informanterna 2, 5 och 7 säger att situationer där eleven har skadat sig, är mycket ledsen eller om det handlar om elevens hälsa kunde de tänka sig att använda sig av L1. Dock betonar t.ex. informant 2 att hen undviker användningen av L1 så långt som möjligt. Informant 8 nämner utredning av mobbningsfall som en situation som kunde kräva användningen av L1.

Utgående från svaren kan det konstateras att användning av L1 inte sker ofta. Enligt informanter ska det finnas tunga skäl för att använda elevers L1, vilket är bra. Samtidigt anser jag att det är förståeligt att i situationer där eleven t.ex. har skadat sig väljer man att använda sig av elevers L1 (jfr Grandell m.fl. 1995a: 5) Om eleven till exempel är i chock kan det vara att hen inte alls förstår L2, om ens sitt L1. På liknande sätt kan man tänka sig kring elever som är ledsna. Slutligen kan mobbningsituationer kräva användning av L1. Särskilt i skolor där det finns elever i ickespråkbadsklasser och i språkbadsklasser kan det vara nödvändigt att använda sig av L1 om vissa elever inte förstår L2. Då kan det också kännas konstigt att prata L1 med en elev och L2 med en annan, om den ena inte förstår L2.

Utgående från svaren jag fått ser man att de metoder som behandlas i teorin är även verklighet hos mina informanter. Alla metoder används även om de används i olika utsträckning. Det beror troligen på både läraren själv och klassen vilka metoder som anses fungera bäst och vilka inte lika bra.

#### 4.2 Integrering av språk och ämne

I det följande kommer jag att redovisa för resultaten gällande integrering av språk och ämne. De första frågorna gäller informanternas identifiering av sig själva som språk-

och som ämneslärare samt deras syn på språkinläring. Därefter koncentrerar sig frågorna på planeringen av undervisningen.

I första frågan har informanterna motiverat om de identifierar sig lika mycket som språk- och som ämneslärare. Jag anser att det här är en intressant fråga eftersom man som språkbadslärare bär ansvar både för språkinläringen och ämnesinläringen (jfr Met 2001: 71, 73). Det som kan komplicera identifikationen samt synen på sig själv som lärare är utbildning och läroplanen, dess förväntningar och krav. Eftersom elevers ämneskunskaper ska utvecklas i samma takt som hos elever i traditionell undervisning kan det kännas som att ämnena är viktigare än språket. Som språkbadslärare ska man se till att ämnesundervisningen håller samma mått som den i traditionell undervisning och att man samtidigt planerar in språkundervisning och språkligt stöd så att eleverna samtidigt tillägnar sig och lär sig ett andraspråk.

6 informanter svarade på frågan om deras identifiering, informanterna 3 och 5 har inte svarat. Två informanter identifierar sig mera som klasslärare, två informanter uppger sig vara lika mycket språklärare som ämneslärare medan två betonar språket i sina svar. För att tydliggöra nyansskillnaderna i informanternas svar ger jag några exempel.

- (9) Jag identifierar mig som klasslärare som bara använder mera svenska än finska i arbetet (informant 1).
- (10) Ja. Som språkbadslärare anser jag mig lika mycket som ämneslärare och språklärare eftersom i språkbad skiljer man inte på språk och ämne (informant 7)
- (11) Språket är hela tiden i baktanken som språkbadslärare. Du närmar dig ett tema alltid genom att kolla att eleverna förstår och tar upp sakerna i den ordning att det är lätt för eleverna att förstå saker (informant 2)

I exempel 9 identifierar sig informant 1 i huvudsak som klasslärare som dock använder sig av ett annat språk (L2) än elevernas L1. Informanten har utbildat sig till klasslärare och fortbildar sig nu och läser en kurs om språkbadundervisning. Eftersom hen är en klasslärare kan det förklara att hen även identifierar sig som en klasslärare. I exempel 10 är språket och ämnet sammanvävda och de går hand i hand. Det här betyder att informant 7 identifierar sig lika mycket som ämneslärare och språklärare. I exempel 11 utgår informanten utifrån språket. Hen menar att eftersom undervisningen går på

elevernas L2 är det viktigt att alltid utgå från språket och se till att eleverna förstår språket och innehållet. Även om informanten inte säger det rakt ut, låter det som att hen identifierar sig mera som språklärare. Åtminstone betonar hen vikten av språket i sin undervisning (jfr Meet 2001: 73).

Utöver lärarnas identifikation av sig själva som språk- och/eller ämneslärare frågade jag även hur informanterna förhåller sig till språkinläring. De fick kommentera sitt förhållningssätt till påståendet *språket lärs automatiskt genom att det används i undervisningen dagligen*. Informanterna 3 och 5 har valt att inte kommentera detta påstående, medan 5 informanter ansåg att påståendet är korrekt. Informant 4 tillägger att detta stämmer även i vardagen och informant 8 nämner att takten är mycket olika hos olika individer. Informant 1 skriver att språket lärs genom att man hör och använder det. Informanterna 2 och 6 betonar även lärarens ansvar i språkinläringen och därför vill jag lyfta upp dem.

- (12) Jo, dom lär sig. Läraren bygger upp det och ger i små portioner mer utmaningar i språket. Inte för stora hopp språkmässigt, utan med små steg (informant 2).
- (13) Jag anser att språket lärs in på målmedvetet genom mångsidiga metoder och att eleverna är olika och har individuella inlärningsidentiteter. Jag som lärare bör vara en målmedveten språkmodell och uppmuntra eleverna att använda språket mångsidigt (informant 6).

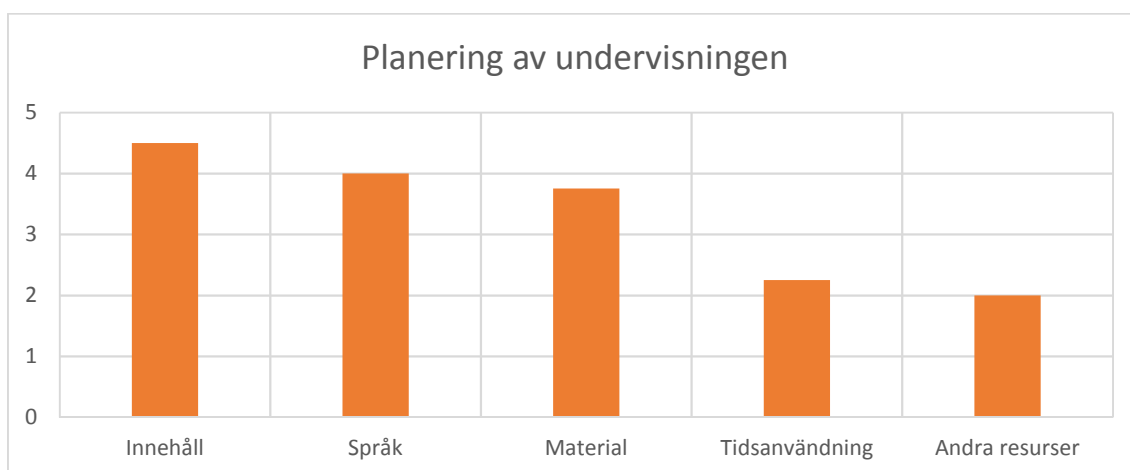
Informant 2 instämmer med påståendet men hen lyfter upp lärarens roll för språkinläringen (exempel 12). Det är läraren som utmanar elevernas språkliga kunskaper och som ser till att kunskaperna utvecklas (jfr Met 2001: 73–74). Läraren ansvarar för att hen bygger upp ett sådant språk som eleverna kan lära och tillägna sig. Informant 6 uppger inte om hen håller med eller inte. Däremot förklarar hen i exempel 13 att språkinläring sker om undervisningen är mångsidig och målmedveten och om elever behandlas som individer. Informant 6 betonar alltså vikten av att beakta elevernas individuella inlärningsstrategier och målmedveten och välplanerad undervisning (jfr Met 2001: 73–75)

Utgående från dessa förhållningssätt kan den språkliga medvetenheten hos informanterna diskuteras. Jag antar att informanterna inte destomera har funderat på

tanken bakom påståendet utan har antagit att påståendet avser planerad undervisning. Däremot anser jag själv att påståendet i första hand antyder att språklig planering inte behövs utan att eleverna tillägnar sig språket utan planering. Även om detta skulle vara fallet, anser jag att som språkbadslärare ska man vara medveten om språkinläringen. Fastän eleverna lär sig språket genom att lyssna och använda det ska man som språkbadslärare sträva efter effektiv språkinläring och mångsidiga språkkunskaper. Detta nås bara genom noggrann och medveten planering (se t.ex. Hoare 2001: 209–210 & Met 2001: 73–75)

För att få en bild av hur informanterna i min studie tar hänsyn till olika faktorer i sin planering av undervisningen bad jag dem rangordna fem faktorer (innehåll, språk, material, tidsanvändning och andra resurser) från 1 (påverkar planeringen mest) till 5 (påverkar planeringen minst). För att tydligare få fram svaren har jag räknat medeltal. Medeltalen räknade jag med omvända siffror, på liknande sätt som i tabell 5.

**Tabell 6.** Faktorer som påverkar planeringen av undervisningen



Som tabell 6 visar så är det innehållet som styr undervisningen mest och språket kommer på en andraplats. Materialet påverkar planeringen nästan lika mycket medan tidsanvändning och andra resurser har minst påverkan. Tre informanter har rangordnat

faktorerna från 1 till 5, medan fem informanter har angett att flera faktorer påverkar lika mycket.

Sex informanter uppger att innehållet är den viktigaste faktorn i fråga om planeringen av undervisningen. Av dessa sex anser informanterna 7 och 8 att även språket är en faktor som påverkar mest och informant 1 anser att även material påverkar mest. Däremot har informant 6 uppgett språket som den viktigaste faktorn och innehållet som näst viktiga faktor. Informant 3 anser att varken innehåll eller språk är det viktigaste utan ger dem fyror och lyfter fram materialet som viktigaste. Därtill ger hen tidsanvändningen och andra faktorer treor. Den här informanten använder inte alls alternativen 1 eller 5, utan skalan är från 2-4. Intressant är att hen är den enda som inte uppger språk och innehåll som de två viktigaste faktorerna.

Vad kan detta bero på? Eftersom informant 3 anser att materialet är det viktigaste så kan det konstateras att hen utgår från materialet när hen planerar sin undervisning. Därtill tar hen hänsyn till tidsanvändning och resurserna (t.ex. lärplattor eller utrymmen) före innehåll och språk. Jag upplever att hen har en mycket praktisk syn på sin planering och hen ser till att det praktiska fungerar och först därefter börjar hen planera in språket och innehållet. Hen börjar alltså från det mer konkreta: hurdan material och hurdana läroböcker, hur mycket tid kan användas, har man tillgång till lärplattor osv.

Vilket sätt som är bäst kan jag inte säga, men enligt mina informanter är det vanligare att först fokusera på innehåll, språk och material och efter det på tidsanvändningen och andra resurser. På det här sättet är det troligen innehållet som avgör hur mycket tid som behövs och kan användas. Eftersom läroplanen dikterar hurdana färdigheter och kunskaper eleverna ska öva på är det också läroplanen som avgör innehållet (se avsnitt 3.2). Materialet, såsom läroböcker, utarbetas utifrån läroplanen, vilket betyder att oftast kan man jobba utgående från materialet. Dock måste varje lärare evaluera och bestämma vilka helheter, kunskaper och färdigheter som betonas och som behöver mera tid och övning utgående från sina elever. Eftersom det är möjligt att välja mellan olika läroböcker kan informanterna ha tillgång till helt olika material vilket också kan påverka planeringen. Om materialet passar klassen är det lättare att jobba med det och planera

utifrån det. Om materialet däremot inte fungerar för klassen och informanten behöver antingen söka efter mer passande material eller eventuellt göra material själv, kan det påverka planeringen.

Om det färdiga materialet, dvs. läroböcker, är lämpliga för språkbads elever och om informanterna gör eget material har också intresse för mig. I båda frågorna skulle informanterna välja svarsalternativ mellan *alltid* – *oftast* – *ibland* – *sällan* – *aldrig*. Informanterna 4 och 8 anger att materialet *oftast* är lämpligt medan informanterna 2, 3, 6 och 7 anser att materialet är lämpligt *ibland*. Informanterna 1 och 5 tycker att materialet *sällan* är lämpligt. Om det färdiga materialet är lämpligt korrelerar inte direkt med det egna materialet. Informanterna 1, 3, 5, 7 och 8 säger att de *oftast* gör eget material medan de resterande tre (informanterna 2, 4 och 6) uppger att de *ibland* gör eget material. Informanterna 1 och 5 som ansåg att materialet *sällan* är lämpligt anger att de *oftast* gör eget material. Därtill uppger informanterna 3 och 7 som *ibland* tycker att materialet är lämpligt att de ofta gör eget material. Den sista informanten (informant 8) som *oftast* gör eget material tycker därtill att det färdiga materialet *oftast* är lämpligt.

Tre informanter anser att temaundervisningen kräver eget material. Informant 7 motiverar det med att de större temahelheterna gör att passliga böcker inte finns. Eftersom temaundervisning går ut på att man närmar sig ett tema utgående från flera olika ämnen och synpunkter (jfr t.ex. Grandell m.fl. 1995b: 14, 16) är det förståeligt att de traditionella läroböckerna, som koncentrerar sig på ett visst ämne, inte räcker till. Två informanter anser att i omgivningslära behövs det eget material, eftersom materialet är för svårt. Eftersom omgivningsläran innehåller ämnen som fysik och kemi, biologi och geografi samt hälsokunskap (Utbildningsstyrelsen 2016: 139) är det ett mycket omfattande och varierande ämne. Informant 6 nämner även självvärdering och gymnastik som ämnen som kräver eget material. Informant 1 anser att språket kräver mest eget material.

- (14) Jag tycker att själva svenska undervisningen kräver mest extra material. Det finns hur mycket som helst på finska, sånger, rim och ramsor, lek, läs- och skrivövningar med på svenska är det svårt att hitta roliga uppgifter och sådana som skulle motivera elever (informant 1)

I exempel 9 förklarar informant 1 hur hen tänker kring extra material i L2. Hen lyfter upp själva språket (L2) som det som behöver mest extra material. Eftersom sånger och ramsor ger eleverna tillfällen att smaka på språket och samtidigt på ett tryggt sätt ökar både det passiva och aktiva ordförrådet (jfr Grandell m.fl. 1995a: 8–9, Björklund m.fl. 1996: 13) anser jag att det är bra att informanten lyfter upp detta. Läroböckerna som används i språkbud är skrivna för elever som har svenska som sitt L1 vilket betyder att vissa uppgifter, såsom läs- och skrivövningar, kan vara för svåra för elever i språkbud (jfr Lasagabaster och Sierra 2010: 372, Cenoz m.fl.2013: 11). Det här leder till att läraren själv måste söka eller skriva egna övningar.

På frågan om det egengjorda materialet oftare fokuserar på innehållet eller språket fördelar sig svaren jämt: fyra uppger att de oftast fokuserar på innehållet medan de resterande fyra uppger det motsatta, att materialet ofta fokuserar på det språkliga. De informanters motiveringar, vars eget material oftare handlar om språk, lyfts fram i exemplen 15, 16 och 17.

- (15) Jag försöker att hitta på trevliga och intressanta uppgifter till elever. Så att språket är inte för svårt eller för lätt men precis lagom (informant 1).
- (16) Jag strävar efter att ge eleverna mångsidiga kunskaper i språket utan att glömma innehållet. Jag valde det språkliga eftersom jag är medveten om att språkbudseleverna behöver språkligt målmedvetet material (informant 6).
- (17) Både innehåll och språk är viktiga men eget material måste vara lämpligt för årskursen språkmässigt (informant 7).

Jag anser att dessa motiveringar inte utesluter den innehållsliga aspekten utan svaren snarare betonar vikten av språket, även om materialet skulle handla om innehållet. När informanterna gör eget material är de alltså noga med att alltid planera det språkliga så att det passar elevernas kunskapsnivå. Eftersom eleverna lär sig innehållet på sitt L2 så är det viktigt att de förstår innehållet, alltså att språket är förståeligt för dem. De som betonar innehållet har motiverat sig på följande sätt:

- (18) Speciellt med mindre elever är det lättare att utgå från innehållet (informant 3).
- (19) Språkliga kommer på köpet (informant 4).
- (20) Kunskapen måste fås fram iallafall! (informant 8)

Som man märker i exemplen 18, 19 och 20 så har dessa informanter en mycket starkare betoning på innehållet. I exempel 18 motiverar informant 3 sitt val med att det är lättare att utgå från innehållet. Hen menar inte att språket inte skulle vara viktigt, utan att istället särskilt med unga elever kan det vara lättare och meningsfullare att utgå från innehållet. Innehållet kan kännas verkligare och konkretare för eleverna och på det sättet är det lättare att utgå från (jfr Grandell m.fl. 1995a: 5)

I exempel 19 skriver informant 4 att språket kommer på köpet. Även om det stämmer, dvs. att eleverna nog lär sig L2 även om man enbart koncentrerar sig på innehållet, anser jag att eleverna behöver explicit språkligt stöd. För att elevernas språkkunskaper ska kunna utvecklas behöver lärarna medvetet utveckla dem (jfr Met 2001: 73–75). Eftersom eleverna i språkbad lär sig språket genom att använda det dagligen som ett medel är det bra att använda de dagliga situationerna för att uppmärksamma eleverna på språkliga nyanser och regler. Om temat är kartor kan man i samband med temat lyfta upp synonymer till temarelaterade ord och fundera på olika meningar bakom ett begrepp, eller öva på prepositioner som används när man läser en karta (*vid havet, på berget*). På det här sättet stödjer man språkutvecklingen och får grammatiken med i helheten samtidigt som man jobbar med temat (jfr Grandell m.fl. 1995a: 7–9, prepositioner i gymnastiken)

Informant 8 betonar också innehållet i sitt exempel 20. Eftersom läroplanen styr all undervisning är det förståeligt att lärarna kan betona innehållet istället för språket. Det är ju innehållet som bedöms när det gäller ämnesundervisning. Dock anser jag att man som språkbadslärare måste tänka ur en språklig aspekt även när man arbetar med innehållet.

Sista frågan inom temat integrering av språk och ämne handlade om hur informanterna planerar ämnesmässigt och ämnesövergripande språk. Tanken bakom frågan är huruvida



informanterna fäster uppmärksamhet vid språkets olika dimensioner och tar upp dessa med elever, t.ex. hur arbete med sagor kan leda till en analys om sagors struktur eller till en diskussion kring olika genrer och hur de skiljer sig från varandra. Vad är skillnaden mellan begreppet vatten om man pratar vardagligt eller om man behandlar ämnet i kemi (jfr Hoare 2001: 205)? Det handlar alltså om språket och språkets olika nivåer.

Enbart fyra informanter svarade på frågan. Utgående från svaren kan jag konstatera att frågan har varit svårt att förstå och informanternas svar är inte direkta svar på min fråga. Dock väljer jag att titta på svaren noggrannare och diskutera dem.

- (21) Jag planerar in i temat de olika ämnen så långt det går och beroende på mina idéer. Ifall det är tomt, tar jag inte in andra ämnen så mycket utan drar temat igenom som sådant (informant 2).
- (22) Jag kollar alltid från vårt läroplan vilka språkliga mål vi har och tar med därifrån dem som tillämpar sig bäst i temat (informant 3).
- (23) Jag koncentrerar mig på ett visst område i temat som jag har valt på förhand (informant 7).
- (24) Funderar i förväg vilka problem kan uppstå och funderar ut hur jag lättast och tydligast kan förklara dem (informant 8).

I exempel 21 pratar informant 2 om olika ämnen och hur hen integrerar dem i temat. Även om frågan handlade om ämnesmässigt och -övergripande språk anser jag att informanten pratar om olika ämnen. Eventuellt kan hen ha förstått att frågan handlar om olika ämnen och hur hen integrerar dessa. Det som framkommer i hens svar är att hen försöker integrera flera ämnen i ett tema men om idéerna är slut eller dåliga tvingar hen inte sig till att ta med olika ämnen. Själv anser jag att det är bättre att integrera färre ämnen än att tvinga sig till att integrera fler ämnen som då eventuellt bidrar mycket ytligt eller även drar uppmärksamheten från de ämnen och övningar som bidrar mera och passar in i temat.

På liknande sätt anser jag att informant 7 har tänkt i exempel 23, alltså hur hen integrerar olika ämnen i ett tema. Enligt henne lyfter hen upp ett område inom temat som hen koncentrerar sig på. Dock framkommer det inte direkt i svaret om hen med området avser någonting språkligt eller innehållsligt. Eftersom informanten betonade språkligt extra material i föregående fråga kan det anses att hen förstår vikten av språket

och därför är det mycket möjligt att hen integrerar något språkligt i temat. Slutsatser är dock svåra att dra.

I exemplen 22 och 24 pratar informanterna om språket, informant 3 säger i exempel 22 att hen följer läroplanen medan informant 8 utgår från eleverna och ämnet och funderar vad som kan orsaka problem (exempel 24). Svaren antyder att informanterna integrerar språket i olika teman och har en plan för språket. Dock kommer det inte fram om och hur de behandlar språkets olika nivåer.

Utgående från svaren kan det konstateras att frågan var dåligt utformad. Informanterna har förstått frågan på olika sätt och svarar inte på det som jag ville veta. Jag borde ha förklarat vad jag menar med ämnesmässig och ämnesövergripande språk för att få svar på min fråga. Även om informanterna inte svarade på det jag ville så är svaren intressanta. De ger en bild av hur man på olika sätt kan närma sig en och samma sak. Alla fyra informanter förknippar frågan med temaundervisning men andra likheter finns det inte i svaren. En informant närmar sig temat utifrån läroplanen (exempel 22), en utgående från helheten och sina idéer (exempel 21), en koncentrerar sig på mindre helheter (exempel 23) och den sista utgår från eventuella problem som kan förekomma (exempel 24). Det är intressant att det finns så många olika sätt att arbeta.

I det här kapitlet har jag beskrivit hur informanterna identifierar sig som lärare, hur de förhåller sig till språkinläringen samt hur de planerar sin undervisning. Informanternas svar tyder på att det finns skillnader i hur man planerar sin undervisning och vad man utgår från. Det som är gemensamt hos alla informanter är den starka medvetenheten om språket både i planeringen och genomförandet. Även om språket inte var utgångspunkten för planeringen hos de flesta informanter kom det fram i deras motiveringar att de ändå jobbar mycket med språket. I nästa kapitel redogör jag för de olika arbetssätten och hur de upplevs av informanterna.

### 4.3 Arbetsätt

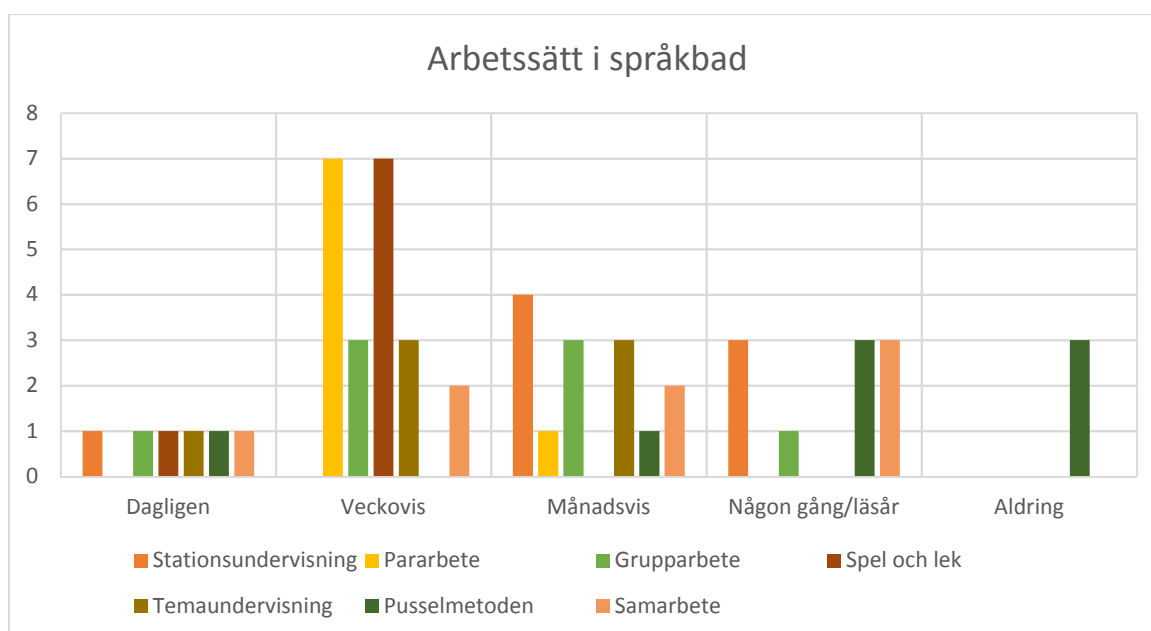
I det här kapitlet redogör jag för hur de olika arbetsätt som lyfts fram i språkbadslitteraturen används i verkligheten. Jag vill veta vad som är positivt och eventuellt negativt med de olika arbetsätten och hur informanterna reflekterar kring dem. De arbetsätt som lyfts fram är stationsundervisning, pararbete, grupparbete, spel och lekar, temaundervisning, pusselmetod och samarbete utanför skolan.

I tabell 7 framgår det hur ofta de olika arbetsätten används av informanterna. Hela sex arbetsätt används dagligen, enbart pararbete används mera sällan av alla. Informant 1 uppger att hen använder dagligen grupparbete, pusselmetod och samarbete. Pusselmetod kan anses vara ett sätt att arbeta i grupp, vilket kan betyda att informant 1 anser sig använda dessa två dagligen, även om hen t.ex. vissa dagar enbart använder pusselmetod. Dock kan det vara att hen arbetar dagligen med alla dessa tre, det kräver bara bra planering. Informant 3 nämner att hen använder stationer och temaundervisning dagligen. Jag antar att åtminstone en del av stationerna är permanenta och inte temarelaterade (jfr Kaskela-Nortamo 2007: 73, Grandell m.fl. 1995b: 4) eftersom stationer kräver mycket planering. Eftersom temaundervisning kan vara mycket omfattande kan man jobba med den dagligen, fast man kanske jobbar med mindre helheter ibland. Informant 8 använder sig av spel och lek dagligen. Rutiner är viktiga i språkbad, särskilt med yngre elever (jfr Grandell m.fl. 1995a: 3), och en gemensam sång eller lek är ett mycket bra sätt att börja eller avsluta dagen med. Näst kommer jag att gå igenom varje arbetsätt enskilt och diskutera de för- och nackdelar som informanterna har nämnt.

Som det framgår i tabell 7 så används stationsundervisning av en informant dagligen, fyra informanter månadsvis och tre informanter någon gång per läsår. Stationer kan vara permanenta eller temarelaterade vilket kan påverka svaren (jfr Kaskela-Nortamo 2007: 73 & Grandell m.fl. 1995b: 4). T.ex. informant 3, som använder stationer dagligen, använder troligen permanenta stationer som eleverna är vana med att använda i olika situationer, t.ex. när de är färdiga med lektionens övningar. De här stationerna kräver inte lika mycket daglig planering av läraren, utan hen kan t.ex. printa ut flera olika

tankenötter som eleverna jobbar med i egen takt (se Kaskela-Nortamo 2007: 73). Först när en elev närmar sig de sista tankenöterna behöver läraren leta efter nya. De som använder stationer månadsvis eller någon gång per läsår använder dem troligen mer temarelaterat, och dessa kräver mera planering.

**Tabell 7.** Arbetssätt i språkbud och deras frekvens



Tid och planering nämndes som nackdelar av tre informanter. Som det framgår i exemplen 25, 26 och 27 så kräver stationer mycket planering. I exempel 25 lyfter informant 1 fram att man som lärare alltid måste ha ”någonting i bakfickan” om vissa elever blir snabbare färdiga. För att undvika detta, måste stationerna planeras noggrant. Informant 4 anser även att stationsundervisning är svår att genomföra ensam (exempel 26) och även informant 6 är på samma spår i exempel 27 och anser att den kräver tillsyn av läraren eftersom man inte kan vara på flera ställen samtidigt (jfr Grandell m.fl. 1995b: 5). När stationer är väl planerade och man går igenom dem tillsammans med hela klassen före undervisningen börjar, kan man minska risken för att hjälp behövs vid flera olika stationer eller att vissa stationer är mycket snabbare än andra. Ytterligare kan stationsundervisning kräva mer oberoende av god planering eftersom alla elever jobbar i

olika takt och det är svårt att i förväg veta hur gruppdynamiken fungerar. Ju mindre tid man har arbetat med samma klass desto svårare är det att planera och organisera allt eftersom man inte känner hur eleverna arbetar.

- (25) Om man har inte planerat varje station bra, så kan det hända så t.ex. att i någon station så är man färdigt mycket snabbare än någon annan. Man måste alltid ha nånting i bakfickan (informant 1).
- (26) Kräver tid att ordna och svårt att genomföra ensam (informant 4)
- (27) Kräver mycket planering. Kräver extra utrymmen och tillsyn av läraren (kan inte vara på många ställen samtidigt). Kräver bra organiserande (informant 6).

Vissa informanter anser även att stationsundervisning kan leda till sämre arbetsmotivation. När eleverna jobbar i smågrupper och i egen takt kan det leda till oroliga elever och irritation. Vissa elever jobbar inte. I en stor grupp är det svårt att se till att alla jobbar lika mycket som vanligt. Elever kan lätt försöka göra det minimala som behövs om läraren inte har kontroll över situationen. (Jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 103) Eftersom stationer samtidigt kan ses som bra övning för elevernas eget ansvarstagande måste man hitta annorlunda sätt att se till att arbetet ändå blir gjort. Eleverna kan t.ex. skriva om det som de arbetat med och lämna in en skriftlig redovisning, eller en ritad bild av dagens stationer, om eleverna inte ännu kan skriva så mycket (jfr Grandell m.fl. 1995b: 8). Slutprodukten bör i varje fall vara någonting som kräver att eleverna visar att de har lärt sig något och jobbat ordentligt med uppgifterna. När man börjar använda stationer med eleverna måste man vara noga med att de inte kommer undan för lätt, för att försäkra att eleverna i fortsättningen inte utnyttjar undervisningssituationen på ett fel sätt och försöker komma undan lättare.

Stationsundervisning har även sina fördelar. I exempel 28 lyfter informant 1 upp hur omväxlande stationer kan vara. Hen anser att eleverna är mer motiverade när de får jobba med flera olika uppgifter under en lektion, de blir inte uttråkade. Även informant 6 anser att stationer ger variation i undervisningen och att eleverna även tycker att det är roligt (exempel 30). Hen menar också att olika inlärningsintelligenser har nytta av stationsundervisningen och att stationer ger tillfällen att träna samarbete. I exempel 29 betonar informant 3 att stationer låter eleverna bära ansvar för sin egen inläring samt att de lär sig att vänta på sin tur och låta andra jobba med det egna arbetet. Det är alltså

även vardagliga färdigheter som kan övas i stationsundervisningen.(jfr Grandell m.fl. 1995b: 5)

- (28) Man hinner göra flera olika saker under en lektion. Eleverna tröttnar inte så lätt när man får göra olika saker (informant 1)
- (29) Eleverna lära sig att ta ansvar och lär sig att "svälja" att man kan göra olika saker i samma utrymme. Att vänta på sin tur (informant 3).
- (30) God träning av hur man jobbar i grupp. Varierande, inspirerande och roligt. Eleverna känner att de lyckas. Gynnar olika inlärningsintelligenser (informant 6).

Stationer är ett mycket givande och elevcentrerad arbetssätt (jfr Grandell m.fl. 1995b: 5). De ger omväxling i den dagliga undervisningen och de är roliga. Stationsundervisningen låter eleven ta ansvar för det egna lärandet och man lär sig att koncentrera sig på det egna även om andra gör något annat. Dock kräver stationerna mycket tid och planering och i värsta fall utnyttjar eleverna det egna ansvaret på fel sätt vilket leder till dålig arbetsmotivation och oroliga eller lata elever. Även om det anses kräva mycket av läraren så är stationsundervisningen en del av undervisningen hos alla mina informanter.

Pararbete används veckovis av alla andra informanter utom informant 1 som använder det månadsvis. Pararbete kan vara lätt och kort, t.ex. läsning i par under en lektion, eller mera ingående såsom ett gemensamt projekt kring ett tema. Hur pararbete används påverkar även hur ofta det används eftersom det kräver olika mängder av planering och tid. Pararbete har sina starka och svaga sidor som också informanterna har tagit upp i följande exempel.

- (31) Lär sig ta hänsyn till den andra, hjälpa andra osv (informant 2).
- (32) Paren stöder varandra. Det lockar till diskussion och L2-användning om uppgiften är språkligt målmedveten (informant 6).
- (33) Eleverna får byta tankar med en annan elev och lär sig sociala kunskaper (informant 7)
- (34) Ibland funkar pararbete inte om eleverna tycker olika på någon sak (informant 1).
- (35) Vissa starka elever hamnar o ofta hjälpa den andra. Eget arbete störs (informant 2).

- (36) Ena av paret kan överrösta den tystare och göra allt färdigt för det andra av paret (informant 6).

De tre första exemplen (31, 32 och 33) behandlar pararbetets positiva sidor medan de tre sista (34, 35 och 36) tar upp de mera negativa sidorna. Som positiva aspekter i pararbete ser informanterna 2 och 7 samarbetet, det att eleverna får öva på sina sociala kunskaper och ta hänsyn till varandra (exempel 31 och 33). Informant 6 tycker att pararbete ger tillfällen till diskussion och på det här sättet ger tillfällen till användningen av L2 (exempel 32). Utifrån svaren kan det konstateras att pararbete leder till att eleverna lär sig från varandra, de övar på sociala färdigheter samt utvecklar sina muntliga kunskaper (jfr Met 2001: 78, Sahlberg & Leppilampi 1998: 65). Speciellt om pararbetet är noggrant och målmedvetet planerat kan det leda till intressanta och givande samtalsämnen och diskussioner på elevers L2.

Pararbetets nackdelar koncentrerar sig antingen på elevernas olika kunskapsnivåer eller dålig kemi. Informant 1 lyfter fram elevernas kemi i exempel 34. Enligt hen kan skoluppgifterna samt pararbetet lida om eleverna har olika åsikter kring saker och ting. Jag förstår att å ena sidan kan det särskilt hos unga elever vara svårt att diskutera sig fram till en gemensam åsikt och lära sig att kompromissa, men å andra sidan är det färdigheter som ska övas och läras. Ju yngre man är desto lättare är det att lära sig. Om eleverna har svårigheter att komma överens är det läraren som kan visa och ge dem verktyg att arbeta med. Läraren kan lära dem att uttrycka sina åsikter på olika sätt, förklara varför man tycker det osv. Det är bra övning både för L2 och för sociala färdigheter. Om det är omöjligt att komma överens kan olika sätt att kompromissa hittas: om den ena får avgöra den här gången får den andra det nästa gång. Eller så kan man dra sten, sax, påse. Som lärare är det viktigt att se möjligheterna även i de svåra situationerna. Om möjligt ska man satsa på språket men ibland kan man ge eleverna annorlunda sätt att hantera svåra situationer socialt.

Informant 2 ser de olika kunskapsnivåerna som en nackdel och är rädd för att de starkare elevernas arbete störs (exempel 35). Informant 6 är däremot orolig för de försiktigare eleverna och anser att den starkare av paret kan få sin vilja igenom i allt och

på det sättet göra bådars arbete (exempel 36). När man använder sig av pararbete anser jag att det är bäst om läraren bestämmer paren eftersom hen på det sättet kan undvika det att bästa kompisar alltid jobbar med varandra eller att det är någon elev som alltid blir utan par. Samtidigt har läraren en chans att välja hur hen vill att paren arbetar. Ska det vara en starkare elev som hjälper en lite svagare elev? Ska paren vara nära varandra kunskapsmässigt och på det sättet ”jämlika”? Ska paren jobba med ämnesmässiga eller språkliga kunskaper? Hurdana par leder till intressanta diskussioner? När läraren känner sina elever kan hen påverka hur pararbetet fungerar. Utgående från vad man vill nå med övningen måste man planera paren (jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 70–74, 98–101).

För att undvika att starka elever överröstar de tystare eleverna eller att de mer passiva eleverna låter andra göra arbetet kan man använda sig av olika metoder. Båda två i paret kan t.ex. föra en individuell dagbok om arbetet eller de kan tillsammans skriva efter arbetet vem som jobbade med vad och hur pararbetet fungerade (jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 78). Självevaluering av det gemensamma projektet kan också leda till bättre samarbete i fortsättningen. Om en elev försöker komma undan lättare men blir upptäckt kan hen eventuellt jobba bättre nästa gång. Det är ju bra som lärare att nämna till eleverna att eleverna får fylla i individuella självbedömningar eller att alla får ett eget vitsord. På det här sättet kan man motivera eleverna till att alla ska arbeta.

Användning av grupparbete hos mina informanter varierar mellan dagligt bruk till någon gång per läsår. Informant 1, som använder grupparbete dagligen, har eleverna i grupper om 4-5 i klassen. Eftersom eleverna sitter i smågrupper är det även naturligt att använda sig av grupparbete. Hen menar att det fungerar bra med smågrupper eftersom eleverna kan hjälpa varandra och även tävla mot varandra ibland (exempel 37). Det att eleverna hjälper varandra och har en bra gruppkänsla är mycket bra men det är inte nödvändigtvis grupparbete utan troligen arbete i grupp (jfr Långström & Viklund 2006: 202–203). För att ha grupparbete måste eleverna ha ett gemensamt arbete som de håller på med, så att de jobbar mot ett gemensamt mål. Om alla jobbar med egna uppgifter är det inte grupparbete, även om de sitter tillsammans och hjälper varandra. Grupparbete kräver mera planering och organisering än arbete i grupper. Jag anser att arbete i grupper också är mycket bra eftersom det ökar det språkliga i klassrummet och ger



eleverna möjligheten att använda L2. Samtidigt får de även öva på sina sociala färdigheter även om det är lite ytligare än i grupparbete.

- (37) Mina elever sitter i grupper av 4-5 i klassrummet och jag tycker att det är bra. Eleverna kan hjälpa varandra och man kan ha små tävlingar också mot andra grupper (informant 1).
- (38) Social växelverkan. De olika personligheterna gör att uppgiften får en bredare och djupare dimension (informant 6).
- (39) En svag elev får stöd och hjälp. Man kan låta elever göra uppgifter de känner sig starka i. En grupp får ett fint arbete till stånd, som man kanske inte skulle ha klarat av ensam. Man lär sig av andra i gruppen (informant 3).

Liksom i pararbete så ses den sociala växelverkan och övandet av sociala kunskaper som fördelar även i grupparbete. Som informant 6 tar upp i exempel 38 så ger grupparbete möjlighet till en bredare och djupare förståelse av det gemensamma arbetet när flera olika personligheter påverkar det som tas upp och studeras (jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 71, Långtröm & Viklund 2011: 202). Även informant 2 är av liknande åsikt och anser att samarbete kan leda till fina arbeten som eleverna inte skulle klara av ensam (exempel 39). Därtill anser hen att i grupparbete kan de svagare eleverna få hjälp av de starkare och eleverna får känna sig lyckade och motiverade när de jobbar med det som de kan. I grupparbete får eleverna själva dela på arbetet och då är det ju bra att utnyttja allas starka sidor.

- (40) Vissa "rider" på andra, får inget gjort. Synd ifall en "snäll" elev ofta hamnar i en orolig grupp då läraren indelar i grupper. Jobbigt ifall inte kemierna riktigt går ihop. Otrevligt ifall nån i gruppen är lite rädd för någon annan i gruppen...kan inte då funka med full effekt (informant 2).
- (41) Eftersom undervisningsgrupperna är stora så är det svårt att se efter att allas deltagande är något så där jämnfördelat (informant 6).

Även nackdelarna är liknande i grupparbete och i pararbete. I exemplen 40 och 41 tas det gemensamma arbetet upp och att det är svårt att försäkra sig om att alla jobbar lika mycket. Eleverna kan lätt försöka komma undan arbetet och antar att det gemensamma arbetet räcker till, även om man inte själv har deltagit eller hjälpt till. Därtill anser informant 2 att ifall kemin mellan eleverna inte fungerar kan arbetet vara mycket svårt, t.ex. om en snäll elev placeras i en orolig grupp (exempel 40). Jag förstår att grupperna inte alltid kan vara jämn delade och ibland kan det hända att en blyg elev är tvungen att

arbeta med en mycket stark elev som alltid får sin vilja igenom. När det händer är det viktigt att läraren är medveten om detta och försöker få situationen att fungera. Då kan man t.ex. dela ut olika roller för alla gruppdeltagare och låta den blyga eleven vara ordförande medan den starkare eleven är en idékälla. Med olika roller kan man undvika och motarbeta de vanliga rollerna och låta eleverna se saker och ting ur andras perspektiv.

Så som i pararbete anser jag att man även i grupparbete kan använda sig av individuell bedömning för att se till att alla jobbar. Om eleverna själva evaluerar sitt arbete och reflekterar kring sin roll i arbetet kan de även förstå att de får det vitsord som de förtjänar. Om man väljer att ge gruppen ett gemensamt vitsord kan man låta gruppen diskutera efter varje lektion eller moment att vem har jobbat med vad och vilket vitsord de tillsammans tjänar. Genom att eleverna har ansvaret inte bara för sitt eget arbete utan hela gruppens arbete och vitsord väcker det förhoppningsvis elevernas känsla av ansvar och insikten om att de själva påverkar i gruppens arbete (jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 75)

Spel och lekar används dagligen av informant 8 och veckovis av alla andra. Det kan alltså konstateras att det används ofta av alla. Som fördelar med spel och lek anses bl.a. det att barnen inte tappar lusten att gå i skolan (exempel 42) och att eleverna lär sig mycket genom spel och lekar (exempel 43, 44 och 45)). Genom spel och lekar kan flera färdigheter och kunskaper tränas, både de språkliga och de ämnesmässiga. Informant 7 lyfter i exempel 45 fram att eleverna lär sig uttryck och fraser mycket snabbt genom lek, vilket även togs upp i litteraturen: språkfärdighet övas utan att man lägger desto större märke till det (jfr Grandell m.fl. 1995a: 15). Det här minskar tröskeln för språkanvändningen vilket även leder till språkinläring. Även i exempel 44 lyfter informant 6 att spel och lekar uppmuntrar till språkanvändningen.

- (42) Eleverna som går i ettan lär de mesta saker genom leken fortfarande. Man får inte tappa lusten i att gå till skolan (informant 1).
- (43) Barnen tycker om att leka och spela spel. Samtidigt övar de många saker; ämnet, språk sociala kunskaper (informant 3).

- (44) Roligt, meningsfullt och intresseväckande. På ett intressant sätt lockar till språkanvändning (informant 6).
- (45) Eleverna lär sig väldigt snabbt uttryck och fraser (informant 7).

Informant 6 anser att spel och lekar är nyttiga så länge som det är medvetet och inte bara en vana. Som det kommer fram i exempel 46 anser hen att även spel och lekar ska ha en mening i sig och som lärare måste man ha en plan för dessa. Spel för spelets skull ger ingenting åt eleverna. Dock betonar hen vikten av upprepning och rutiner, särskilt för unga elever eftersom det ger känslan av trygghet (jfr Grandell m.fl. 1995a: 3)

- (46) Om det inte är målmedvetet så kan det bara vara en vana. Dock är det bra med rutiner som upprepas och ger trygghet (speciellt i lägre årskurser) (informant 6).

Som nackdel anser informant 2 i exempel 47 att det kan vara svårt att få alla med i leken eller att vissa tar det på för stort allvar. Även om sådana här elever kan försvåra planeringen av leken tycker jag att det är viktigt att leka och spela. Utöver språket, såsom fraser och uttryck som hör till spel och lek, är det även bra att eleverna får använda och träna sin fantasi samt hur man är en bra förlorare. Det är ingen självklarhet att alla får öva sådana färdigheter hemma. På liknande sätt anser jag att det även är bra träning för eleverna att ibland delta i spel eller lek som inte nödvändigtvis är deras favoriter, vilket informant 3 uppger är utmaningen med lek och spel (exempel 48).

- (47) Vissa vill inte "leka" och blir låsta. Vissa som inte klarar av att "förlora" i ett spel. trots att det inte är tävling, så gör vissa det till en tävling med tråkiga följder (informant 2)
- (48) Att hitta lekar och spel som funkar just med den gruppen som du har. Aina ei mene niinkuin Strömsössä ;) (informant 3)

Spel och lek används ofta av alla informanter. De positiva sidorna hos spel och lek är att de är mycket mångsidiga och de anses vara nyttiga både för språkliga och sociala färdigheter (jfr Grandell m.fl. 1995a: 15–16). De negativa sidorna kan nästan anses vara utmaningar för läraren, eftersom de handlade mest om att alla elever inte tycker om samma spel och att vissa kan ha svårt att komma igång med leken.

Temaundervisning används på daglig basis av en informant, veckovis av fyra informanter och månadsvis av tre informanter. Eftersom temaundervisning ger mycket utrymme för variation är det även troligt att mängden temaundervisning varierar. Fördelarna med temaundervisningen är många, som det framgår i följande exempel.

- (49) Friheten att ta in det via din personlighet som lärare och bygga upp det enligt truppens intresse och kunnande (informant 2).
- (50) Barnen lär sig helheter. Man kan forska saker från olika synvinklar. Man kan också individualisera lätt i temaundervisningen (informant 3).
- (51) Eleverna lär sig att förstå på helheter, lär sig att jobba självständigt, i par, i grupp och kan fördjupa sina kunskaper i olika teman (informant 7).

I temaarbete är det lätt att utgå från gruppen, utifrån gruppens färdigheter och intressen anser informant 2 (exempel 49). Det som alltså gör temaundervisningen roligt är att det får vara personligt. Även om det är läroplanen som styr innehåller så ger temaundervisning tillfälle att närma sig saker och ting på olika sätt och ur olika synvinklar och helheter. Informant 3 betonar också de olika synvinklarna som en fördel och tillägger att temaundervisning är lätt att individualisera (exempel 50). Att undervisningen individualiseras och differentieras är bra eftersom det låter eleven arbeta utifrån sina egna kunskaper (jfr Grandell m.fl. 1995b: 7). Informant 7 tycker att temaundervisningens mångfald och helheter är dess fördelar (exempel 51). Temaundervisning tillåter att eleverna får arbeta på olika sätt, i par, grupper eller självständigt, samtidigt som det även ger möjlighet till fördjupandet av kunskaper.

- (52) Att planera och sätta ihop ett tema (även vi har ett ganska bra temabibliotek i skolan), är ett ganska stort arbete. Men när man har fått det igång så rullar det ju nästan som för sig själv (informant 4).
- (53) Om "den röda tråden fattas" så kan det leda till att eleverna inte får en helhetsbild av temat (informant 6).

Det negativa med temaundervisningen är att det kräver mycket arbete och tid att sätta ihop (exempel 52) (jfr Grandell m.fl. 1995b: 5–6). Dock menar informant 4 att när planeringen är väl gjord och arbetet har fått igång går arbetet framåt nästan av sig själv, för läraren. Ett välplanerat arbete är till hälften gjort. Detta kan ses som både som en fördel och som en nackdel. I början kräver temaundervisning mycket av läraren, den tar tid att planera och man kan hamna göra eget material osv. När allt dock är planerat och gjort får man bara njuta, följa och ta del av elevernas utveckling. Även informant 6

anser att planeringen kan ses som en nackdel i den mån att om man inte får fram den röda tråden leder det till att eleverna inte heller hittar den (exempel 53). Då kan det vara att helhetsbilden inte blir klar för eleverna och de lär sig i stället flera osammanhängande saker. Det kan konstateras att temaundervisning är mycket givande när den fungerar enligt planen men ifall planen är oklar blir även undervisningen det. Liksom i all undervisning.

Pusselmetoden var det arbetssätt som används minst av informanterna. Informant 1 uppger att hen använder den dagligen, informant 4 månadsvis, informanterna 2, 3 och 5 tre någon gång per läsår och informanterna 6, 7 och 8 aldrig. Dock nämner två av de tre som aldrig använt metoden att de vill använda den i framtiden. Pusselmetod kan vara en metod som det är svårt att komma igång med eftersom den kräver ganska mycket av eleverna. Eleverna måste kunna jobba i olika grupper, de måste kunna tillägna sig kunskap och även förmedla och förklara den till andra (jfr Røj-Lindberg 2001: 44–45). Den är mycket givande och tränar både elevernas språkliga och ämnesmässiga kunskaper. Även informant 6 tar upp detta i exempel 54. Informant 7 tycker att det även förstärker elevernas sociala kunskaper och aktiverar dem (exempel 54). Hen anser att genom att eleverna ska lära sig någonting och sen lära ut det så aktiveras de. Det som är positivt med pusselmetoden är även att eleverna får repetition när de berättar på nytt det som de i tidigare grupp pratade om. Samtidigt kan detta motivera dem att jobba ordentligt när de fungerar som lärare till de andra grupperna.

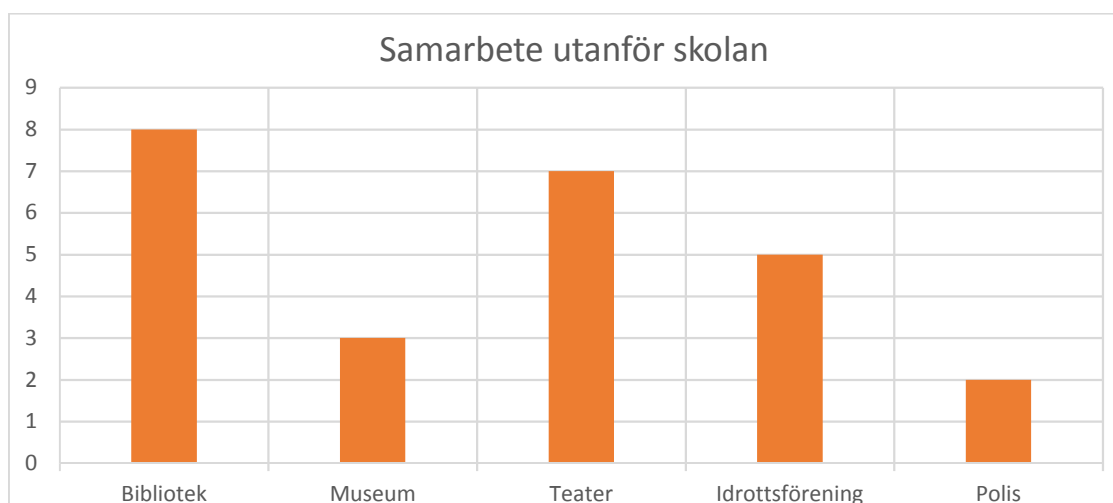
- (54) Jag har inte ännu använt pusselmetoden i min nuvarande klass men kommer nog att använda den eftersom eleverna får då en rikare helhetsbild av innehållet och den även lockar till rik språkanvändning (informant 6).
- (55) Jag har sett metoden användas och kunde tänka mig att börja använda den. Den förstärker sociala kunskaper och aktiverar eleverna eftersom de måste lära sig nånting om eget område och kunna sedan lära ut det åt andra i hemgruppen (informant 7).

Nackdelarna var inte många. Informant 6 nämnde att pusselmetoden är svår att organisera om grupperna inte går jämn ut medan både hen och informant 2 var oroliga för blyga elever. Pusselmetoden kan kännas påfrestande och stressig för blyga elever eftersom de måste vara i centern i något skede. Dock är det viktigt att komma ihåg att

alla försätts i den situationen och att den kan t.ex. arrangeras som en diskussion mellan grupperna. För att undvika att någon känner sig utsatt så kan hemgrupperna ha frågor som stöd och var och en svarar på dem i tur och ordning och på det sättet lärs ut stoffet ut till andra. Eleverna kan vidare skriva ned det som de vill säga för att undvika det att man glömmer bort ord eller uttryck osv (jfr Røj-Lindberg 2001: 46). När eleverna blir säkrare kan de börja använda stödord och -fraser istället för fulla meningar och svar.

Alla informanter har gjort samarbete med någon instans utanför skolan (se tabell 8). Biblioteket är den populäraste samarbetspartnern (alla 8 använder det) och teatern följer tätt efter och nämns av 7 informanter. Fem anger att de har haft samarbete med idrottsföreningar och tre med museum. Två har även haft samarbete med polisen. I enkäten frågades det om de har haft samarbete med brandmän eller ambulanschaufförer, men ingen hade denna typ av samarbete. Biblioteket är den självklaraste samarbetspartnern eftersom eleverna ska lära sig läsa och då är det ju bra att besöka det lokala biblioteket för att låna ut böcker. Om eleverna själva får låna ut böcker kan det påverka läsningsmotivationen positivt. Samtidigt lär de sig hur man beter sig i ett bibliotek, hur man lånar ut böcker och hur man hittar olika böcker i biblioteket. De tränar samtidigt vardagskunskaper.

**Tabell 8.** Samarbete utanför skolan



Teater kan vara en mycket rolig och givande samarbetspartner. Därtill är det mycket bra för elever i språkbad att de får delta i den svenskspråkiga kulturen och märker att språket finns också utanför klassrummet och skolan (jfr Björklund m.fl. 1995: 4, Johnson & Swain 1997: 7). Till och med 7 informanter har haft samarbete med teater. Själv är jag positivt överraskad att så här många har dragit nytta av det omgivande samhället. Samarbete med idrottsföreningar är också ganska populärt vilket är positivt. Genom samarbeten kan eleverna hitta sin egen gren och om de till och med hittar den på sitt L2 är det underbart eftersom det kan leda till en hobby på L2.

Att samarbete med poliser var sällsynt och att ingen hade samarbetat med brandmän eller ambulanschaufförer kan bero på flera saker. Jag tror att den största orsaken är att de är sådana samarbetspartner som måste komma till skolan på besök snarare än att man får t.ex. till polisstationen. Det kan vara svårt att arrangera och få besök av t.ex. polisen, medan det är lätt att besöka ett bibliotek. För att få besök av en polisman eller brandman behöver man kanske även samarbeta med andra klasser eller hela skolan och ordna till exempel en temadag.

- (56) Vi hade yrken-tema med en klass och så besökte vi elevernas föräldrars arbetsplatser och ställde frågor/skrev i skolan om besöket. I sambandet med höst-tema har vi besökt torget och köpt äpplen samt bekanta oss med grönsaker och rotfrukter (informant 7)

Det som är bra med samarbete är att det lärda kan bli mycket verkligt och konkret, så som informant 7 berättar i exempel 56. Samarbete kräver inte alltid stora resurser, utan man kan till exempel besöka det lokala torget för att köpa äpplen (jfr Kaskela-Nortamo 2007: 72–73). Här kunde man även integrera med matematik genom att räkna hur mycket olika frukter och grönsaker de kan köpa för en viss summa. Med fantasi och nya idéer kan man komma mycket långt med även mindre resurser.

Fördelarna med samarbete är många. Bland annat får eleverna höra och använda L2 utanför klassrummet, nämner informant 2 (exempel 57). Eftersom man i språkbad har som mål att elever blir funktionellt flerspråkiga betyder det att de bör lära sig att använda L2 i olika situationer och med olika personer (jfr Björklund m.fl. 2005: 5). Därför är det viktigt att redan från början visa elever att L2 finns utanför skolan och låta

dem pröva på språket och bli vana med att använda det, också utanför det trygga klassrummet. Samtidigt stödjer det både elevernas kulturella och språkliga identitet, vilket informant 6 betonar (exempel 58)

- (57) Man får träffa nya människor, andra vuxna. Man får nya ideer och får ge av sina egna. Eleverna får höra andra tala L2 än bara den läraren som undervisar. Eleverna får träffa andra elever om man samarbetar med andra klasser. Hittar eventuellt nya kompisar (informant 2)
- (58) De ger upplevelser (för hela livet) för eleverna och förgyller vardagen. De stöder språk och kultur (informant 6)
- (59) Man får byta ideer med någon annan och byta eget material. Man kan dela på planerings- och förberedningsansvaret (informant 7).

Informanterna 2 och 7 lyfter upp även fördelar som behandlar deras eget arbete som lärare. Genom samarbeten får man byta idéer, tankar och material med andra. På det här sättet kan planeringsarbetet delas mellan samarbetsparterna, anger informant 7 (exempel 59). Liknande tankar har informant 2 (exempel 57).

Det finns även nackdelar med samarbete. Som vid de flesta arbetssätt gäller det tid. Informant 2 anser att planeringen tar tid och att det är svårt att hitta gemensam tid med den som man samarbetar med (exempel 60). Därtill är samarbete svårt om eleverna inte gillar det eller tycker att det är jobbigt. Särskilt om man har planerat in samarbete med någon och eleverna är helt emot det förstår jag att det kan kännas trist och jobbigt. Informant 6 anser däremot att det är en nackdel om samarbetspartnern inte har fått ihop en fungerande helhet (exempel 61). Kommunikation med samarbetspartnern är mycket viktig för att undvika sådana här situationer. Självklart kan missförstånd hända vilket kan leda till att stoffet inte passar till temat eller det inte fungerar med klassen.

- (60) Det tar mycket med tid. Man borde hitta gemensamma planeringstider i dessa brådskande tider. Ifall inte elevernas kemier riktigt fungerar, så är det lite konstlat att samarbeta om en elev/elever tycker det är jobbigt! (har erfarenhet av detta som mamma) (informant 2).
- (61) Om samarbetsanordnaren inte har lyckats med att få temat att fungera i praktiken (informant 6).

Som det har kommit fram i detta kapitel har de alla olika arbetssätt sina för- och nackdelar. Oftast är fördelarna kopplade ihop med elevernas sociala kunskaper samt språkliga faktorer medan nackdelarna handlar om planering och tidsanvändning.



Utgående från svaren kan det konstateras att de arbetssätten som nämns i litteraturen används i dagens undervisning och de är en del av den verkligheten som mina informanter beskriver.

Till slut vill jag lyfta upp en kommentar som gavs när ordet var fritt. Informant 2 vill lyfta fram vikten av att man finns där för sina elever (exempel 62). Även om eleverna är i skolan för att lära sig både språk och olika ämnen är det ändå viktigt att komma ihåg att ge alla elever tid, finnas där för dem och jobba mot en lugn och trygg klasskänsla (jfr Grandell m.fl. 1995a: 3).

- (62) I bland bör läraren även bara få jobba med sin egen grupp, utan en massa planeringar med andra. Man behöver få lugn o ro med sina elever. Ibland sitt och prata o framför allt LYSSNA vad den andra har att berätta (informant 2).

## 5 SLUTDISKUSSION

I det här kapitlet sammanfattar jag de viktigaste punkterna i min avhandling samt presenterar de resultat som jag har fått. Jag diskuterar även de brister som min avhandling har och ger förslag på fortsatt forskning.

Avhandlingens syfte är att redogöra för språkbadslärares reflektioner kring språkbadsundervisningens principer, undervisningsmetoder och arbetssätt. Jag har koncentrerat mig på tre olika faktorer som påverkar lärarens verklighet: språket i klassrummet, integrering av språk och ämne samt arbetssätten. Med hjälp av dessa har jag skildrat och diskuterat den verkligheten som informanterna har beskrivit.

Mitt material består av 8 stycken svar på min enkät. Enkäten är i elektronisk form och indelad i fyra tematiska helheter: bakgrundsinformation, språket i klassrummet, integrering av språk och ämne och arbetssätt. Bakgrundsinformationen har jag inte direkt lyft fram i analysen utan jag snarare stödjer min analys på bakgrundsinformationen i de frågor där den är väsentlig. Utgående från svaren har de flesta frågorna varit klara och lättförståeliga eftersom informanterna har svarat på det jag har frågat. Dock märkte jag att några frågor inte fungerade. I fråga om påståendet om språkinläring (fråga nr. 12 i enkäten) hade jag hoppats på mera kritiska svar som utmanar enkelheten i påståendet. Därtill var frågan om ämnesmässigt och ämnesövergripande språk oklar (se bilagan, fråga 16) eftersom alla informanterna hade svarat på olika sätt och ingen direkt på min fråga. Utöver detta hade vissa informanter rangordnat flera olika metoder som lika viktiga fastän jag skulle ha önskat att de rangordnat dem från bäst till sämst. Om informanterna inte hade placerat flera sätt på samma plats hade resultaten kunnat vara mer intressanta och större skillnader eller likheter kunde ha kunnat uppstå.

Min avhandling är en kvalitativ fallstudie. Jag har använt mig av beskrivande metoder och med hjälp av informanternas svar har jag skildrat den verkligheten som de undervisar i. Min ursprungliga tanke var att jag skulle jämföra olika områden i Finland med varandra men eftersom jag fick så få svar var jag tvungen att tänka om.

Följaktligen lyfter jag upp flera exempel ur informanternas svar och jämför deras svar med litteraturen, i ljuset av hur teorin beskriver det som informanterna lyfter fram. Med hjälp av exemplen uppmärksammar jag både likheter och skillnader i informanternas svar och diskuterar även orsaker bakom dem med hjälp av litteraturen.

Språket i klassrummet behandlade frågor om matriser, olika sätt som motiverar till språkanvändning, skrivning och läsning, hur elevernas språkliga fel korrigeras och huruvida informanterna har använt elevers L1 med dem. Utgående från svaren kan det konstateras att den språkliga verkligheten som mina informanter skildrar liknar den som litteraturen och teorin beskriver.

Alla informanter använde matriser i sina klassrum och de motiverade dem så som i teorin: att matriserna stödjer och hjälper elever att utveckla sina språkkunskaper (jfr Met 2001: 75, 79). Det fanns skillnader i vad matriserna handlade om och hur ofta de uppdaterades men det kan förklaras med att olika matriser används för olika ändamål. Utgående från svaren vill jag påstå att matriserna uppdateras enligt behov, beroende på ämnet, temat och elevernas kunskaper. För en djupare bild av användningen av matriser hade det varit bra att be informanterna ge exempel på olika matriser som de använder samt be dem reflektera kring mängden av matriser, kan de användas för mycket? Själv anser jag att för mycket av det goda kan bli störande på så sätt att det snarare stör än stödjer elever. Om väggarna är fulla av matriser som har ingenting att göra med det aktuella temat kan det påverka elevernas koncentration på ett negativt sätt.

Det fanns inga stora skillnader i hur informanterna motiverar till användningen av L2. Alla de sätt som enligt litteraturen är fungerande användes av informanterna och alla sätten användes ungefär lika mycket. Det är bra eftersom det betyder att metoderna varierar vilket leder till att eleverna blir vana med att reagera på olika stimulans (jfr Hoare 2001: 200). Det samma gäller informanternas sätt att korrigera fel. Även här var alla de olika sätten användbara. Dock framgick det av svaren att explicit korrigering och metalingvistisk korrigeringssätt var i genomsnitt minst populära, vilket jag tror beror på det att de betonar grammatiken och språkregler vilket kan tänkas vara obegripligt eller svårt för elever i åk 1 i språkbad (jfr Adams m.fl. 2011: 45–46). Annars användes de

output-uppmuntrande och inputgivande metoderna ganska jämnt, vilket är bra eftersom enligt språkinlärningsteorierna behövs båda. Därtill anser jag att variation i de olika metoderna ger olika slags stimulans vilket både aktiverar elever och göra undervisningen mer intressant och mångsidig (jfr Lyster: 117–118, Södergård 2001: 409).

Läsningen i klasserna var mångsidig och informanterna använde sig av många olika sätt. Det fanns inga stora skillnader i läsning i genomsnitt. Däremot användes skrivning på olika sätt av olika informanter. Skrivning från modell var den populäraste metoden men utöver det var det svårt att rangordna de andra metoderna. Själv tycker jag att metoderna i huvudsak skiljer mellan friare skrivning och skrivning enligt modell, och dessa användes i genomsnitt ganska olika. Om eleverna redan är duktiga skrivare kan det vara mer motiverande och intressant att skriva fritt medan däremot elever som har stora svårigheter med skrivningen kräver annorlunda metoder. Man kan t.ex. ge elever modell eller andra stödmetoder. Detta kan vara orsaken till de stora skillnaderna i skrivuppgifterna. Huvudsaken är att läsning och skrivning används eftersom de ger tillfällen till input som stödjer elevernas output. Olika sätt att läsa och skriva ger olika språkliga stimulanser och utvecklar språket på varierande sätt (jfr Met: 2001: 76–77)

Hälften av informanterna har använt L1 med eleverna. Det här var en överraskning för mig eftersom jag antog att språkbadets mycket kända princip en person–ett språk även skulle stämma i verkligheten. Dock framgick det i förklaringarna att informanterna använder elevers L1 enbart om det är en nödsituation, det behövs alltså vägande skäl. T.ex. om en olycka inträffar kan det vara nödvändigt att använda L1 (jfr Grandell m.fl. 1995a: 5). Eftersom språkbadselever ofta är i samma lokal som elever i traditionell undervisning förstår jag att till exempel mobbningsituationer ibland kräver att läraren använder L1 om den andra eleven inte kan L2. Utgående från svaren anser jag att informanterna i huvudsak lever enligt principen men kan i nödsituationer göra undantag, vilket är bra.

Tematiken om integrering av språk och ämne koncentrerade sig på informanternas bild av sig själva som lärare, deras bild av språkinlärning och vilka faktorer som påverkar

deras planering av undervisningen. Mitt intresse låg i hur informanterna reflekterar kring förhållandet mellan språk och ämne och hur detta påverkar deras planering. Även andra faktorer som påverkar planeringen var av betydelse. Därtill ville jag veta om det färdiga materialet, t.ex. läroböckerna, är lämpliga för språkbads eleverna.

Informanterna identifierade sig varierande: två som klasslärare, två som både språk- och ämneslärare och två som betonar språket (jfr Met 2001: 71). Dock var frågan om de identifierar sig lika mycket som ämneslärare och som språklärare, inte om de identifierar sig som klasslärare. Hur informanterna identifierar sig kan bero på deras utbildning: de två som ansåg sig vara klasslärare uppgav sig vara utbildad klasslärare medan en av dem som identifierade sig som båda var pedagogie magister och ämneslärare i svenska och den andra var utbildad språkbadslärare. En av dem som betonade språket var språkbadslärare till sin utbildning och den andra var pedagogik magister. Som blivande språkbadslärare studerar man mycket svenska och man blir även behörig svensklärare, vilket kan påverka det hur man identifierar sig. Som blivande klasslärare studerar man lite av alla olika ämnen men betoningen ligger på att man är klasslärare, vilket också kan påverka hur man identifierar sig. Som klasslärare kan det vara svårare att skilja mellan språk och ämne medan man som språkbadslärare blir van vid att alltid fundera på språket.

Alla sex informanter som reflekterade kring påståendet *språket lärs automatiskt genom att det används i undervisningen dagligen* ansåg att det stämmer. Jag hade hoppats på att informanterna skulle ha utvecklat tanken lite och betonat t.ex. lärares ansvar och att det krävs medveten planering (jfr Met 2001: 73–74, Hoare 2001: 204–205) Även om detta stämmer anser jag att man som språkbadslärare måste fundera på hur man maximerar språkinläringen och ser till att eleverna utvecklas snabbare och målmedvetet.

I planeringen av undervisningen var innehåll den viktigaste faktorn, medan språket och materialet var de näst mest viktiga. Utgående från informanternas svar och motiveringar verkar det som om de flesta utgår från innehållet först och efter det integrerar språket. Att innehållet anses viktigare kan bero på läroplanen och det att elevernas

ämneskunskaper inte får lida på bekostnad av språket (jfr Johnson & Swain 1997:6–7). Det som dock var positivt var att när det gäller informanternas eget material var de mycket noga med att betona språket. Jag fick en bild av att det extra material som informanterna själva planerar och gör är alltid språkligt noga planerat, även om stoffet skulle vara innehållsbaserat. Detta ger mig en bild av att om det färdiga materialet inte räcker till, om det t.ex. är för svårt eller tråkigt, planerar informanterna något som bättre lämpar sig för eleverna, ämnet och språket. Utifrån svaren blir det klart att informanterna är medvetna om språkrav och att undervisning på elevers L2 medför extra arbete och planering.

Arbetsätten varierar mycket. Utgående från informanternas svar kan det konstateras att alla de arbetssätt som nämns i litteraturen om språkbild även är verklighet i dagens undervisning, alltså stationsundervisning, par- och grupparbete, spel och lekar, temaundervisning och samarbete. Det enda arbetssättet som jag tagit med men som inte nämns i språkbildslitteraturen är pusselmetoden och det var även den enda som inte användes av alla. I genomsnitt användes pararbete samt spel och lek oftast medan mest sällan användes stationsundervisning och samarbete utanför skolan. Utgående från motiveringarna verkar det som att de arbetssätt som kräver mera planering och kan orsaka oro hos eleverna används mera sällan än de arbetssätt som är lättare och snabbare att planera.

De fördelar som informanterna ofta lyfte fram var att arbetsätten utvecklar elevernas språkliga och sociala färdigheter. Pararbete, grupparbete, spel och lek samt pusselmetod ansågs träna dessa två aspekter. Genom att eleverna samarbetar är de tvungna att använda L2 när de diskuterar uppgifterna och planerar sina svar, de måste lära sig att förklara sina egna åsikter och eventuellt kompromissa och hitta gemensamma lösningar. Därtill kan undervisningen bli mycket bredare och mera djupgående när flera olika personligheter påverkar vad och hur uppgifterna studeras (jfr Grandell m.fl. 1995b: 5, Sahlberg & Leppilampi 1998: 74, Långström & Viklund 2011: 202)

De mest förekommande nackdelarna med de olika arbetsätten var att planeringen tar tid och eventuell dålig kemi mellan eleverna. Mycket planering kräver t.ex.

stationsundervisning, temaundervisning och samarbete utanför skolan. Att dåliga kemi mellan eleverna kan förstöra arbetet eller att vissa elever gör allas arbete var nackdelen i grupparbete, pararbete och stationsundervisning. Därtill nämnde informanter att pusselmetoden kan kännas påfrestande för blyga elever (jfr Sahlberg & Leppilampi 1998: 72, 74). Det kan alltså sägas att sociala förhållanden kan orsaka problem när man använder arbetssätt där eleverna ska samarbeta med varandra. Antingen kan de starka eleverna ta över och bestämma hur allt ska göras eller så kan de lata eleverna komma undan utan att göra något helst.

Jag anser att fördelarna som kom fram i informanternas svar vinner över nackdelarna. De flesta nackdelarna var sådana som kan undvikas med god planering eller sådana som eleverna måste lära sig leva med, såsom att man ska kunna arbeta och komma överens med olika personligheter och att man inte alltid får sin egen vilja igenom. Eftersom utvecklandet av sociala kunskaper nämndes som fördelar med flera arbetssätt anser jag att de även kan ses som fördelar, dock utmanande sådana, i de andra arbetssätten.

Samarbete mellan eleverna är alltså en positiv sak och det är även samarbete utanför skolan. Genom samarbetet får eleverna använda och uppleva L2 utanför klassrummet och skolan och deras kulturella och språkliga identitet utvecklas och stärks. Därtill blir språket verkligt och eleverna märker att det kan användas utanför skolan, med någon annan också än bara läraren (jfr Björklund m.fl. 1996: 4–6). Så även om samarbete kräver mycket tid och planering, och det ibland kan kännas tråkigt för eleverna, är det nog värt det. Genom samarbete märker man att språket lever även utanför klassrummet och att det kan vara till nytta.

I min avhandling har jag kommit fram till att den verklighet som mina informanter beskriver har starka likheter med den teori som språkbadsundervisningen bygger på. Mina informanters svar tyder på att de är medvetna om på vilka sätt de kan öka språket i klassrummet och på vilka sätt de stödjer språkutvecklingen hos eleverna. Därtill använder de sig av olika metoder, vissa dock oftare än andra. Samma kan konstateras om informanternas undervisningsmetoder som är mångsidiga och varierande. Alla informanter använder sig av flera metoder för att öka språkanvändningen i klassen och

för att korrigera elevernas fel. Att elevernas fel ofta korrigeras med hjälp av output-uppmuntrande metoder är även positivt, eftersom det tillåter eleverna att själva hitta och korrigera sina fel (jfr Adams m.fl. 2011: 44–45).

Informanterna planerar oftast sin undervisning utgående från innehållet och språket. Innehållet var viktigare i genomsnitt men även språket hade en stor roll i planeringen av undervisningen. Informanternas eget material var oftare gjort med språket i åtanke. Angående olika arbetssätt är det klart att de arbetssätt som tas upp i teorin även är en del av dagens verklighet. Arbetssätten hade tydligt mera fördelar än nackdelar och mina informanter tycks uppskatta dem.

Min avhandling ger en inblick i den värld och den verklighet som språkbadslärare lever i. Avhandlingen omfattar stora helheter såsom språket i undervisningen och arbetssätten som används vilket leder till att jag bara skrapar på ytan i min studie. Jag har haft som mitt syfte att beskriva undervisningen så noggrant som det är möjligt inom ramen för avhandlingen pro gradu. För att göra en djupare analys borde jag ha valt en helhet som jag vill koncentrera mig på. Om man enbart undersöker språket i klassrummet kunde man genom flera frågor och exempel eller intervjuer ha fått en mycket mera djupgående analys och kommit eventuellt närmare orsakerna bakom informanternas agerande. Inom ramen för min avhandling har jag beskrivit undervisningen och med hjälp av teorin gett alternativa orsaker som kan ligga bakom svaren.

Jag anser att min avhandling ger en bra bild av mina informanternas verklighet och den väcker intresse för fortsatta studier. Eftersom det handlar mycket om lärares inre världar anser jag att intervjuer och klassrumsobservationer skulle vara en bra fortsättning på min avhandling. Utöver att man beskriver undervisningen kan man med hjälp av intervjuer och observationer även skildra orsakerna och värderingarna bakom olika val samt hur de i verkligheten fungerar och hurdana reaktioner de leder till.



## LITTERATUR

- Adams, Rebecca, Nuevo, Ana María och Egi, Takako (2011). *Explicit and Implicit Feedback, Modified Output, and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner–Learner Interactions?* [citerad 1.9.2016] Tillgängling: [https://www.researchgate.net/publication/261972092\\_Explicit\\_and\\_Implicit\\_Feedback\\_Modified\\_Output\\_and\\_SLA\\_Does\\_Explicit\\_and\\_Implicit\\_Feedback\\_Promote\\_Learning\\_and\\_Learner-Learner\\_Interactions](https://www.researchgate.net/publication/261972092_Explicit_and_Implicit_Feedback_Modified_Output_and_SLA_Does_Explicit_and_Implicit_Feedback_Promote_Learning_and_Learner-Learner_Interactions)
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4:e upplagan. Clevedon : Multilingual Matters
- Björklund, Siv och Mård-Miettinen, Karita (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. I Tedick, Diane J., Christian, Donna och Williams Fortune, Tara (red.) *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*. Great Britain: Short Run Press Ltd. S. 13–35
- Björklund, Siv, Kaskela-Nortamo, Britt, Kvist, Maria, Lindfors, Harriet & Tallgård, Mira (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4*. Vasa: Vasa Universitet: Levón institut. [citerad 31.8.2016] Tillgänglig: <http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/publications/electronic/>
- Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita och Turpeinen, Hanna (2007). Språkbad 20 år: I går, i dag och i morgon. I Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto: Levón-instituutti. S. 9–18
- Buss, Martina och Mård, Karita (2001). Swedish immersion in Finland – Facts and figures. I Björklund Siv (red.) *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*. Vasa: Vaasan Yliopiston julkaisuja. Selvityksia ja raportteja 83. S. 157–175
- Buss, Martina och Laurén, Christer (2007). Samhället som språkbadslärare i språkbad: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. I Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto: Levón-instituutti. S. 26–33
- Cenoz, Jasone, Gensee, Fred och Gorter, Durk (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. [citerad 19.10.2016] Tillgänglig: <http://applied.oxfordjournals.org/content/35/3/243.short?rss=1&source=mfr>
- Council of Europe (2014). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. [citerad 18.10.2016] Tillgänglig: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)

- Cummins, Jim (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Ontario: The Ontario Institute of Studies in Education.
- Cummins, Jim (1982). Tests, Achievement, and Bilingual Students. *Focus* 9/82, [Citerat 24.1.2017], 1–8. Tillgänglig: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238907.pdf>
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon : Multilingual matters.
- Dycthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ejlertsson, Göran (1996). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Echevarria, Jana & Anne Graves (1998). *Sheltered Content Instruction. Teaching English-Language Learners with Diverse Abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grandell, Citha, Hovi, Nina, Kaskela-Nortamo, Britt, Mård Karita & Young, Tina (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grandell, Citha, Hovi, Nina, Kaskela-Nortamo, Britt, Mård Karita & Young, Tina (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Hammar Chiriac, Eva (2015). Att leda grupparbete. I Berg, Gunnar, Sundh, Frank och Wede, Christer (red.) *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB. S. 101–118
- Hoare, Philip (2001). A comparison of the effectiveness of a "language aware" and a "non-language aware" late immersion teacher. I Björklund, Siv (red.) *Language as a tool. Immersion research and Practices*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja. S. 196–23
- Johnson, Robert Keith & Swain, Merrill (1997). Immersion Education. A category within bilingual education. I Johnson, Robert Keith & Swain, Merrill. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press. S. 1–16
- Kaskela-Nortamo, Britt (2007). En språkbudslärares vardag. I Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna. *Kielikylpykirja – Språkbudsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levon instituutti. S. 70-76.
- Krashen, Stephen D. (1985a). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Inc.

- Krashen, Stephen D. (1985b). *Inquiries & Insights: Second Language Teaching: Immersion & Bilingual Education: Literacy*. Hayward, California: Alemany press.
- Lasagabaster, David och Sierra, Juan Manuel (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. [citerad 18.10.2016] Tillgängling: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/367.full?sid=7e1b0710-5611-442e-817d-72e0a430891a>
- Laurén, Christer (1992). Språkbadsskolan i olika språkmiljöer. I Laurén, Christer (red.) *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen. S. 13–21
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vasa.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärning av flera språk: teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa.
- Långström, Sture & Viklund, Ulf (2006). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Melin, Harri (2005). Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. I Räsänen, Pekka, Anttila, Anu-Hanna och Melin, Harri (red.). *Tutkimuksen menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. Juva: WS Bookwell Oy. S. 53–65.
- Merriam, Sharan B. (1989). *Case study research in Education*. 2:a upplagan. California: Jossey-Bass Inc., Publishers
- Met, Myriam (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig: <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>.
- Met, Myriam (2001). Encouraging language use in immersion classrooms. I Björklund, Siv (red). *Language as a tool. Immersion research and Practices*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja. S. 70–81
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patel, Runa & Ulla Tebelius (1987). *Grundbok i forskningmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Røj-Lindberg, Ann-Sofi (2001). Pusselmetoden. I Røj-Lindberg, Ann-Sofi och Wikman, Tom (red). *Att lära i samarbete. Samarbetsinläring i teori och praktik*. Vasa: Fortbildningscentralen vid Österbottens högskola. S. 44–49
- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko (1998). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa förlag ab.
- Statsrådets kansli (2012). *Nationalspråksstrategin*. [citerad 25.8.2016] Tillgänglig: <http://oikeusministerio.fi/sv/index/grundlaggandebestammelser/perusoikeudetjademokratia/kielilaki/kielistrategia.html>
- Sundman, Marketta (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon : Multilingual Matters
- Swain, Merrill (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. [citerad 1.11.2016] Tillgänglig: <http://eslenglishclassroom.com/Art-02.pdf>
- Södergård, Margareta (2001). Teacher strategies for second language production in immersion in kindergarden. I Björklund, Siv (red). *Language as a tool. Immersion research and Practices*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja. S. 398–411
- Södergård, Margareta (2007). Språkbud på daghemsnivå - interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete. I Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna. *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levon instituutti. S. 45–53
- Tedick, Diane J. och Cammarata, Laurent (2012). *Content and Language Integration in K–12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives*. [citerad 1.9.2016] Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.2012.45.issue-s1/issuetoc>
- Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. 4:e upplagan. Lund: Studentlitteratur AB
- Tsui, Amy B. M., Marton, Ference, Mok, Ida A. C. & Dorothy F. P. Ng. (2004). Questions and Space of Learning. I Marton, Ference & Amy B. M. Tsui (red.) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates 2004. S. 113–137
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [citerad 30.8.2016] 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)

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [citerad 25.8.2016] 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)

Utbildningsstyrelsen (2016). Elevernas språkval. [citerad 12.1.2017] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundlaggande\\_utbildningen/den\\_svenskpraktiska\\_skolans\\_sardrag/sprakprogrammet\\_och\\_sprakvalen/elevernas\\_sprakval](http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/den_svenskpraktiska_skolans_sardrag/sprakprogrammet_och_sprakvalen/elevernas_sprakval)

Vasa Universitet (2016). Utbildningsprogrammet för språkbad. [citerad 1.11.2016] Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/education/bachelor/languages/immersion/>

## Bilaga 1. Forskningsenkät

## Bakgrund

1. Hur länge har du jobbat som språkbadslärare?

- 0-4 år  
 5-9 år  
 10-14 år  
 15-19 år  
 20 år eller mer

2. Har du annan erfarenhet som lärare? Om så, på vilket stadium/vilka ämnen och hur

längde?

6. Hurdan utbildning har du? (examen, läroanstalt/universitet, årtal)

3. Hurdana språkkunskaper anser du själv att du har? Välj det bästa alternativet för varje språk.

Modersmå  
 l  
 Utmärkt  
 a  
 Mycke  
 God  
 Försvarlig  
 a  
 Motivera  
 ditt  
 svar.

Svenska

Finska

Engelsk

Vilket/vilka språk? (Ifall du i fråga 3 hade flera språk)

Ja Nej

4. Undervisar du på ett annat språk än svenska?

På vilket/vilka språk?

- Finska
- Engelska
- Tyska
- Franska
- Annat språk

Vilka är fördelarna med att du/man undervisar på ett annat språk än svenska?

Vilka är nackdelarna med att du/man undervisar på ett annat språk än svenska?

5. Var jobbar du?

- Helsingfors
- Esbo, Grankulla, Vanda
- Hyvinge, Träskända, Kyrklätt, Borgå, Sibbo, Åbo
- Karleby, Jakobstad, Vasa

6. Har du fortbildat dig inom språkbad? När, hur, var?

Språket i klassrummet

ja nej Motivera ditt svar.

7. Använder du dig av matriser på väggarna?

Är matriserna anknutna till:

- Undervisningsämnen/temat
- Fraser och hälsningar
- Dagens schema

Övrigt?

Varför använder du matriser, vad är syftet med matriser?

Hur ofta uppdaterar du dem?

8. Hurdana metoder använder du för att uppmuntra elever till användningen av L2?

- Gemensamma hälsningar och fraser
- Ramsor och sånger
- Upprepar/översätter elevernas yttranden från L1 till L2
- Upprepar frågan om svaret ges på L1
- Skrivning
- Läsning
- Övriga strategier

Om du använder dig av övriga strategier, berätta hurdana?

Läsning: Hur ofta använder du dig av följande?

Körläsning

Läsning i par

Läsning med hela klassen (en åt gången)

Läraren läser, eleverna lyssnar

Annat sätt att läsa? Berätta hur.





Ja    Nej

10. Har du använt L1 med dina elever?  

I vilken/vilka situationer? I vilken/vilka situationer tänker du dig kunna använda elevernas L1?

Integrering av språk och ämne

11. Identifierar du dig lika mycket som ämneslärare och språklärare? Motivera ditt svar.

12. Språket lärs automatisk genom att det används i undervisningen dagligen. Hur förhåller du dig till det här påståendet?

13. Vilka faktorer påverkar din planering mest? (Rangordna 1 = mest, 5 = minst)

	1	2	3	4	5			
Innehåll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Språk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Tidsanvändning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Andra resurser (ex. utrymme, lärplattor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
				Allti	Oft	Ibla	Säll	Ald

14. Är färdigt material (läromedel) lämpligt för språkbadsleverna?     

Allti    Ofta    Iblan    Sälla    Aldri

15. Gör du själv eget material till din undervisning?

Är det något visst ämne som kräver mycket extra material? Om, så vilket och varför?

Innehållsliga Språkliga

16. På vilka faktorer fokuserar ditt eget material oftare?

Motivera ditt svar, varför?

Hur planerar du in ämnesmässigt och ämnesövergripande språk? [?](#)

Arbetsätt

17. Stationsundervisning

Använder du stationsundervisning i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med stationsundervisningen?

Vilka nackdelar ser du med stationsundervisningen?

18. Pararbete

Använder du pararbete i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med pararbete?

Vilka nackdelar ser du med pararbete?

### 19. Grupparbete

Använder du grupparbete i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med grupparbete?

Vilka nackdelar ser du med grupparbete?

### 20. Spel och lek

Använder du spel och lek i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med spel och lek?

Vilka nackdelar ser du med spel och lek?

### 21. Temaundervisning

Använder du temaundervisning i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med temaundervisningen?

Vilka nackdelar ser du med temaundervisningen?

22. Pusselmetoden (hem- och expertgrupper)

Daglig Vecko Månad Någon Aldrig

Använder du pusselmetoden i din undervisning?

Vilka fördelar ser du med pusselmetoden?

Vilka nackdelar ser du med pusselmetoden?

Samarbete utanför skolan

23. Hur ofta använder du dig av samarbetspartner utanför skolan?

Kryssa för de samarbetspartner som du har använt i din undervisning under senaste två åren.

Bibliotek

- Museum
- Teater
- Idrott/idrottsförening
- Polis
- Brandman
- Ambulansförare

Har du haft samarbete med någon utanför listan?

Berätta kort om ditt samarbete med andra.

▲

□

▼

◀

▶

Vilka fördelar ser du med samarbete?

▲

□

▼

◀

▶

Vilka nackdelar ser du med samarbete?

▲

□

▼

◀

▶

24. Andra arbetssätt som du använder ofta? Varför?

▲

□

▼

◀

▶

25. Annat som du vill kommentera eller tillägga? Ordet är fritt.

▲

□

▼

◀

▶