

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Nina Pernu

Språkberikad undervisning i en finsk skola

En fallstudie om planering av tvåspråkig verksamhet

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2018

INNEHÅLL

FIGURER	2
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	8
1.3 Metod	12
2 SPRÅKPLANERING OCH UTVECKLINGSARBETE I LJUSET AV TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING	15
2.1 Språkplanering i ett finskt skolsammanhang och undervisningsspråk enligt lagen	16
2.2 Tvåspråkig undervisning i läroplanerna för den grundläggande utbildningen och förskoleundervisningen	18
2.3 Etablering av tvåspråkig verksamhet som skolans utvecklingsprojekt	20
2.4 Behörighetskrav för lärare och kompetens för tvåspråkig undervisning	22
3 MINDRE OMFATTANDE TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING I SKOLAN	26
3.1 Den tvåspråkiga undervisningens mångfald	27
3.2 Användning av två språk i undervisningen ur lärarens synvinkel	36
3.3 Lärande av språk i tvåspråkig undervisning – forskningsresultat och erfarenheter	40
3.3.1 Ämnes- och språkbehärskning i tvåspråkig undervisning	40
3.3.2 Inläringen av ett andraspråk som implicit och explicit inlärningsprocess	43
3.4 Att stödja inläring och uppmuntra barnen till språkanvändning	48
4 PLANERING OCH ETABLERING AV SPRÅKBERIKAD UNDERVISNING	53
4.1 Svenska språket och tidigare tvåspråkig verksamhet i skolan	54
4.2 Bakgrunden till att påbörja svensk språkberikad undervisning	57

4.3 Målsättningar	59
4.3.1 Målen för verksamheten	59
4.3.2 Målen för elevernas språkinlärning	61
4.4 Verksamhetens utformning	63
4.4.1 Den tvåspråkiga verksamhetens omfattning	63
4.4.2 Den tvåspråkiga verksamhetens innehåll	69
4.5 Lärarnas språkanvändning	72
4.6 Lärarnas iakttagelser om processen i detta skede	74
5 SLUTDISKUSSION	79
LITTERATUR	85
BILAGOR	
Bilaga 1. Intervju 27.1.2017	93
Bilaga 2. Kielirikasteinen toiminta Vaasan kristillisessä koulussa	94
FIGURER	
Figur 1. Materialinsamlingsprocessen	11
Figur 2. Olika faser i planeringen av undervisning på främmande språk (Mustaparta & Tella 1999: 46)	22
Figur 3. Program som integrerar språk och ämne (Tedick & Cammarata 2012: 31)	31
Figur 4. Motiven till att inleda språkberikad undervisning	57

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Nina Pernu
Pro gradu -tutkielma:	Språkberikad undervisning i en finsk skola En fallstudie om planering av tvåspråkig verksamhet
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Ruotsin kielen ja kielikylvyn maisteriohjelma
Valmistumisvuosi:	2018
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ruotsinkielisen kielirikasteisen opetuksen suunnittelua suomenkielisessä peruskoulussa. Tutkimuksessani selvitetään, millaisia kokemuksia kaksikielistä toimintaa aloittelevilla opettajilla on entuudestaan ja millaista toimintaa he haluavat koulunsa alaluokille kehittää. Selvitän myös heidän tavoitteitaan kielirikasteiselle toiminnalle sekä oppilaiden kielenoppimiselle. Lisäksi opettajien pyynnöstä tarkoitukseni on ollut luoda kouluun kielirikasteisen opetuksen malli toiminnan tueksi.

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta ryhmähaastattelusta. Niihin osallistui yhteensä neljä opettajaa, joista yksi on myös koulun rehtori. Heistä kaksi osallistuivat kumpaankin haastatteluun. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa käytän menetelmänä sisällönanalyysii. Haastatteluaineisto on jaettu teemoihin, jotka on luotu aineistolähtöisesti haastattelukysymysten teemoja apuna käyttäen.

Tutkimuksestani käy ilmi, että kielirikasteinen opetus on tutkimushenkilöille vielä suhteellisen uutta. Luokissa on pidetty kielisuihkutustyyppisiä kaksikielisiä tuokioita ja silloin tällöin käsitelty joitakin ainesisältöjä ruotsin kielellä. Tavoitteena on lisätä kaksikielistä toimintaa päivittäiseksi osaksi koulun arkea. Sitä voidaan toteuttaa opetuksesta erillisinä tuokioina tai siihen sisällytettynä. Kielen ja sisällön integrointia suunnitellaan erityisesti alakoulun viimeisille luokille. Ruotsin kieltä harjoitellaan toiminnallisesti suullisten taitojen kehittymiseen keskittyen. Kahden kielen samanaikainen käyttö on vaatinut opettajilta ajattelutavan muuttamista aiemmasta yhden kielen käyttämisestä kerrallaan. Opettajat arvelevat, että heidän kaksikielinen puhetapansa opetuksessa muodostuu sekä rinnakkaisesta että limittäisestä kielenkäytöstä. Nyt muodostettuja tavoitteita sekä toiminnan piirteitä on tarkoitus kehittää myöhemmin opettajien omien kokemusten mukaan.

AVAINSANAT: språkberikad undervisning, mindre omfattande tvåspråkig undervisning, språkinläring, språkplanering

1 INLEDNING

Språkberikad undervisning har under den senaste tiden väckt intresse inom den finländska skolvärlden och den är även ett relativt nytt forskningstema. Ett tecken på intresset och värdesättningen är den nya läroplanen som tar i beaktande även mindre omfattande undervisning på två språk (se Utbildningsstyrelsen 2014b: 89). Tidigare har den beaktat endast undervisning på främmande språk, språkbad och internationella språkskolor (Utbildningsstyrelsen 2004; 2014b). Den nya läroplanen erbjuder därmed tydligare ramar och stöd för att erbjuda undervisning på två språk (Mustaparta 2016: 61). Med språkberikad undervisning avses i läroplanen undervisning där under 25 procent av innehållet i läroämnena undervisas på något annat språk än skolans undervisningsspråk. Målen i olika läroämnena är desamma som för annan grundläggande utbildning, och målen för elevernas språkinläring ska stå i relation till verksamhetens omfattning. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 92)

Som en del av statens spetsprojekt att reformera grundskolan har Utbildningsstyrelsen beviljat fyra miljoner i specialunderstöd för olika projekt som tidigarelägger, utvecklar och ökar undervisningen i språk i daghem, förskolor och inom den grundläggande utbildningen. Man stödjer också nya sätt att introducera språk redan i daghem och söker nya verksamhetsmodeller. Också utveckling av olika sätt att undervisa i språk i skolan och att ”rotfästa språkfostran som en del av hela skolans verksamhetskultur” har stötts. (Utbildningsstyrelsen 2017b)

I många europeiska länder är eleverna allt yngre när de börjar lära sig det första främmande språket i skolan (Eurydice 2012: 2). Även om eleverna börjar allt tidigare, har antalet undervisningstimmar inte ökat nämnvärt. Enligt Eurydices publikation (2012: 2) är antalet timmar i främmande språk också få i jämförelse med andra ämnen. Enligt forskning är integrering av språk i ämnesundervisning ett effektivare sätt att lära sig språk än det traditionella språkundervisningssättet där språket inlärs som ett separat läroämne (Meriläinen 2008: 38; Dalton-Puffer 2008: 143). Genom att integrera språk och innehåll kan man öka antalet situationer där ett främmande språk används trots att antalet

språklektioner förblir detsamma i utbildningen. (Met 1998: 36; Rasinen 2006: 35) Språkinläringen blir samtidigt mer autentisk och konkret (Met 1998: 36).

I denna fallstudie fokuseras på en finskspråkig skola där språkberikad undervisning har planerats och utvecklats från och med hösten 2016. Jag har satt mig in i detta tema under en projektkurs där studerandena gjorde egna små undersökningar om språkberikad (finsk-svensk) undervisning i två skolor. Jag blev mycket intresserad av temat och ville fortsätta med det i avhandlingen pro gradu. Skolan vars verksamhet jag undersöker i denna avhandling hade sänt förfrågan om samarbete med och uppföljning från Vasa universitet och därigenom kom jag med i samarbetet. Avhandlingen har fått en närmare avgränsning efter diskussioner och gemensam planering med lärarna i skolan. Undersökningen påminner om aktionsforskning där jag följer planeringen av verksamheten vid olika skeden och samtidigt försöker jag hjälpa till att inleda den språkberikade undervisningen med hjälp av min undersökning (se mer om aktionsforskning i avsnitt 1.3).

Forskning inom ämnet är aktuellt och väsentligt för att kunna följa och utveckla olika former av undervisning på två språk. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen och Ala-Vähälä (2012: 7) som har kartlagt språkbad och undervisning på främmande språk i Finland konstaterar att verksamheten som kallas språkbad är varierande, och det som kallas undervisning på främmande språk är ännu mer oenhetligt. Enligt Mustaparta (2016: 61) har man hittills fokuserat på att utveckla sätt att förverkliga omfattande undervisning på två språk medan andra modeller har saknats. Därför anser hon det viktigt att också utveckla modeller för tvåspråkig undervisning i mindre omfattande former (Mustaparta 2016: 62).

Palojärvi, Palviainen och Mård-Miettinen (2016) har forskat i pedagogik på två språk på daghemsnivå. Verksamheten på det undersökta daghemmet kunde kategoriseras som mindre omfattande undervisning på två språk där samma lärare använde både finska och svenska med barnen. Språkanvändningen påminner således om språk- och ämnesintegrerad undervisning kallad CLIL (Content and Language Integrated Learning, se mer i avsnitt 3.1) men ur språkanvändningens synvinkel är den en ny typ av verksamhet i och med att den gäller språkparet finska och svenska. (Mård-Miettinen, Palviainen &

Palojärvi 2016: 13–14) Språkdusch som definieras som korta stunder där elever bekantar sig med något nytt språk har däremot undersökts i flera avhandlingar vid Jyväskyläs universitet (Pro gradu -työt 2016; för definition av språkdusch se Kangasvieri m.fl. 2012: 19)

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att redogöra för planering och utveckling av språkberikad (finsk-svensk) undervisning i en grundskola. Jag tar reda på hurdana erfarenheter av tvåspråkig undervisning lärarinformaterna redan har och hur de vill etablera eller utveckla den språkberikade undervisningen. I undersökningen har jag följande forskningsfrågor:

- Hurdana erfarenheter av tvåspråkig undervisning har skolans lärare sedan tidigare?
- Varför vill lärarna utveckla tvåspråkig undervisning i sin skola och vilka syften ser de med verksamheten?
- Hur vill lärarna förverkliga den språkberikade undervisningen i sin skola? Förändras deras tankar om förverkligandet förändrats under undersökningstiden och i så fall hur?

Genom den första frågan utreder jag vad lärarna anser om skolans nuvarande tvåspråkiga verksamhet som de startat i mindre omfattning från och med hösten 2016. Efter en blick på den tidigare verksamheten övergår jag till att ta reda på hur undersökningens informanter som vill påbörja språkberikad undervisning tänker om såväl syftet för verksamheten som det praktiska förverkligandet, vilka i sin tur påverkas av både intressen och resurser i skolan. Eftersom jag följer upp det tidiga planeringsskedet och gör en upprepande intervju har jag även möjlighet att ta reda på om informanternas tankar förändras under undersökningstiden.

Därefter formulerar jag riktlinjer för språkberikad undervisning i skolan och utformar en modell utgående från informanternas reflektioner. Modellen är avsedd att stödja lärarnas eget arbete både i planering och förverkligande genom att synliggöra gemensamma ramar på vilka de kan basera sin språkberikade undervisning. Modellen fungerar som en utgångspunkt för planeringen och kan bearbetas senare.

Vid formuleringen av syftesbeskrivningen fick jag stöd bland annat av doktorsavhandlingar av Bergroth (2007) och Rasinen (2006) som har forskat i språkplanering vid en tvåspråkig högskola respektive undervisning på främmande språk som verksamhetskultur i en skola. Forskningsfrågorna har ändå inte så många likheter på grund av studiernas delvis annorlunda undersökningssituationer. Den ursprungliga syftesbeskrivningen för min avhandling har också omformulerats efter det första mötet med skolans personal då undersökningen fick en litet annorlunda karaktär och fokusen flyttades från att undersöka den praktiska verksamheten till att undersöka utvecklandet av den.

1.2 Material

Den skola som utgör fokusskola för min studie är Vaasan kristillinen koulu som är en statligt finansierad privat grundskola i Vasa (Vaasan kristillinen koulu 2017). Anordnaren av utbildningen är föreningen CONFIDO, Pohjanmaan Kristillinen Kasvatus – Österbottens Kristliga Uppfostran ry (CONFIDO - Pohjanmaan Kristillinen Kasvatus 2017). Skolans undervisningsspråk är finska medan svenskan är målspråket i den språkberikade undervisningen. Målspråket definieras som det andra språk som används i undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014b: 91). Skolan har ett giltigt tillstånd att erbjuda förskoleundervisning och undervisning i årskurserna 1–9 (Vaasan kristillinen koulu 2017). De flesta av skolans lärare i skolan anser sig vara tvåspråkiga.

Materialet som jag använder mig av i undersökningen består av intervjuer med rektorn och tre lärare på Vaasan kristillinen koulu. Informanterna i denna undersökning är lärarna från förskoleklassen till årskurs sex. De fyra personerna utgör samtidigt de personer som

vill utveckla eller påbörja språkberikad undervisning i skolan. Skolan är liten och eleverna studerar i sammansatta klasser. Därför är de fyra lärare som deltar i undersökningen samtliga klasslärare från förskolan till den sista årskursen i lågstadiet. Det huvudsakliga materialet som används i analysen består av två intervjuer. Före intervjuerna träffade jag lärarna första gången i december 2016. Då hade Karita Mård-Miettinen (språkforskare vid Vasa universitet), de flesta av skolans lärare och jag ett möte där vi delade idéer och planerade detta projekt. Temat och min uppgift i arbetet utformades i samarbete med skolan som jag undersöker. Det sista mötet inom ramen för min undersökning skedde på ett lärarmöte i augusti 2017 då jag presenterade riktlinjer och en modell för språkberikad undervisning i skolan vilka jag hade utformat utgående från lärarnas reflektioner.

I intervjuerna fick informanterna dela sina tankar med de andra och de kunde på så sätt få både stöd och nya idéer. Att etablera språkberikad undervisning är ett gemensamt projekt för de fyra lärarna och de kommer troligen även fortsättningsvis dela erfarenheter och idéer med varandra. Därför såg jag interaktionen mellan lärarna även i materialinsamlingskedet som gynnsamt. Jag fokuserar inte särskilt på varje lärares egna tankar i undersökningen, utan strävar efter en helhetsbild över deras reflektioner och iakttagelser. Eventuella skillnader kommer dock beaktas i planeringen av riktlinjerna för verksamheten. Som stöd vid planeringen av frågor till den första intervjun använde jag mina anteckningar från det första mötet. Dessutom hämtade jag inspiration från litteratur om likartad verksamhet (se t.ex. Rasinen 2006; Bergroth 2007; Meriläinen 2008).

Den första intervjun genomfördes i januari 2017 och den tog 1 timme och 8 minuter. Informanterna intervjuades gemensamt, och situationen liknade mer en diskussion än en strukturerad intervju. Jag hade förberett en intervju med vissa frågor (se bilaga 1) men avvek från den planerade strukturen vid behov. Enligt Dufva (2011: 135) kan intervjuer där flera informanter deltar samtidigt ge upphov till mångsidiga diskussioner och flera olika synvinklar, vilket skulle vara gynnsamt i denna typ av undersökning. De kan dock även leda till en obalans i informanternas deltagande och minska tiden för varje enskild individ. I individuella intervjuer kan även komma fram aspekter som informanten inte genast kan eller vågar säga. (Dufva 2011: 135) Mina informanter föreföll dock mycket bekanta med varandra och diskussionerna löpte på ett naturligt sätt.

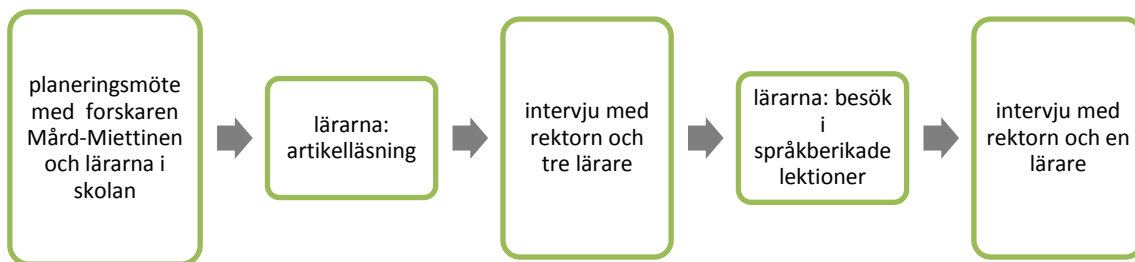
Syftet med den första intervjun var att ta reda på informanternas åsikter om hurdan språkberikad undervisning eller annan tvåspråkig verksamhet de vill påbörja. Jag ville ta reda på bland annat vilken omfattning de anser vara lämplig, i vilka ämnen de vill ha språkberikning och hurdana målsättningar de har för både verksamheten och elevernas språkinläring. Jag önskade även diskutera lärarnas språkbruk och språkliga principer, det vill säga på vilket sätt de vill använda de två språken under lektioner. Före intervjun hade lärarna läst en artikel (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016) om tvåspråkig undervisning och olika sätt att förverkliga den. Avsikten var att artikeln skulle underlätta för informanterna att beskriva hurdan tvåspråkig undervisning som skulle vara lämplig för deras skola.

Efter den första intervjun besökte rektorn och en lärare en skola som har språkberikad undervisning. Tanken med besöket var att få se exempel på hur språkberikad undervisning kan bedrivas samt att ha något att jämföra med och spegla egna tankar mot. Jag ville även ta reda på om de fått nya tankar kring sin egen verksamhet. Denna intervju ordnades i april 2017. I intervjun deltog de två informanter som hade besökt skolan med språkberikad undervisning. Från början kunde endast en informant vara på plats, och därefter deltog även den andra informanten som fick kommentera samma teman ur sitt perspektiv. Denna intervju tog totalt 1 timme och 26 minuter. I likhet med den första intervjun hade jag planerat en viss struktur med frågor och den planerade strukturen följdes i stort sett, men frågorna anpassades efter situationen. Frågorna behandlade även liknande teman som i den första intervjun; dock var vinklingen mer fokuserad på om tankarna var lika eller om de hade ändrats efter den första intervjun. Därför påverkade informanternas svar också mina frågor, och situationen liknade en fri diskussion kring ett visst tema.

Intervjun bestod av tre delar. *Den första delen* i intervjun byggde på besöket på skolan som bedrev språkberikad undervisning. Frågorna fokuserade på informanternas tankar om hurdana lösningar de ansåg vara meningsfulla och genomförbara respektive icke-meningsfulla och icke-genomförbara i sin skola. Jag frågade även om de själva märkte att deras tankar om någon aspekt förändrades efter besöket. *Den andra delen* innehöll frågor om situationen idag, med andra ord om hurdan tvåspråkig verksamhet de hade på

skolan, samt om planer för verksamheten i framtiden. *Till den tredje delen* hade jag formulerat frågor om de språkliga målen, det vill säga om vad eleverna ska lära sig. Informanterna hade tidigare talat om ett kontinuum så jag frågade noggrannare om en så kallad språkstig, nämligen vad eleverna borde kunna till exempel i slutet av vissa årskurser. Också lärarens språkanvändning under de språkberikade lektionerna diskuterades. Dessutom återkom vi flera gånger till vissa samma frågor om hur den språkberikade verksamheten skulle kunna se ut, eftersom nya synvinklar uppstod under diskussionens gång.

I figur 1 presenteras hela processen för materialinsamlingen från det initiala planeringsmötet till den uppföljande intervjun med två informanter. Processen omfattar i tid cirka fyra månader.



Figur 1. Materialinsamlingsprocessen

Utanför ramarna för min undersökning har jag besökt skolan för att berätta om detta undersökningsprojekt och modellen som jag formulerat på ett lärarmöte i augusti 2017. Jag kommer även att besöka skolan en gång till för att diskutera undersökningens resultat och den nuvarande språkberikade undervisningen i skolan, men dessa möten behandlas inte i denna avhandling.

1.3 Metod

Denna undersökning är en fallstudie som ger en bild över hur mindre omfattande tvåspråkig undervisning kan planeras och inledas i en grundskola. Den kan fungera som ett exempel även för andra skolor som är intresserade av liknande verksamhet. Enligt Patel och Davidson (2011: 56) undersöks i en fallstudie en mindre avgränsad grupp, vilket kan betyda till exempel en individ eller en organisation. Man undersöker en helhet och försöker få så täckande information som möjligt. Ofta är det just processer eller förändringar som undersöks via fallstudier. Min studie avgränsas dock till lärarnas synvinkel och i synnerhet rapporterad information. Jag har alltså inte intervjuat eleverna eller observerat redan påbörjad tvåspråkig verksamhet.

Som materialinsamlingsmetod har jag använt mig av en semistrukturerad intervju, vilket betyder att jag gjorde en lista över frågor eller teman som skulle behandlas, men informanterna fick stor frihet att utforma svaren. I en semistrukturerad intervju kan frågorna ställas i en tidigare planerad ordning, men de kan också väljas i en ordning som är naturlig i situationen. (Patel & Davidson 2011: 81–82) Jag anpassade också frågorna efter informanternas tidigare svar (se Björklund & Paulsson 2003: 70). En annan benämning som förekommer i litteraturen är temaintervju. Det betyder att forskaren har valt vissa centrala teman som ska behandlas, men frågorna har inte en strikt form eller ordning utan situationen utvecklas som en diskussion (Dufva 2011: 133). Detta var fallet speciellt i den uppföljande intervjun medan den första intervjun var mer strukturerad.

Enligt Eskola & Suoranta (2008: 178) är tematisering ett rekommenderat analyssätt i en undersökning där forskaren vill lösa ett praktiskt problem. Temana hjälper mig att dra slutsatser om personalens åsikter om vissa centrala frågor vilka sedan sätts ihop till verksamhetens riktlinjer. Jag har först identifierat temana till analysen i denna undersökning utifrån mina intervjufrågor. Senare hittade jag en figur till vilken jag kunde relatera min egen tematisering. Figuren som åskådliggör olika faser i planeringen av likartad verksamhet har gjorts av Mustaparta och Tella (1999) och den finns i avsnitt 2.3.

Undersökningen är kvalitativ eftersom jag gör en verbal analys av textmaterialet istället för statistiska analyser (se Patel & Davidson 2011: 14). Som analysmetod använder jag mig av en innehållsanalys där jag går igenom hela materialet noggrant och excerperar relevant information om vissa teman eller frågor som jag vill hitta svar på (se t.ex. Eskola & Suoranta 2008: 174).

Jag har gjort en grov transkribering av intervjuerna. Jag har utelämnat tydligt betydelselösa utfyllnadsord och upprepade ord och tillsatt skiljetecken för att öka läsbarheten. En del av otydligt överlappande tal var jag också tvungen att utelämna, men de utelämnade partierna föreföll mestadels vara förstärkande reaktioner på andras kommentarer.

En etisk fråga gällande min materialinsamlingsmetod är min egen roll i intervjusituationerna. Enligt Patel och Davidson (2011: 85) varierar forskarens roll i en kvalitativ intervju beroende på syftet med undersökningen. De påpekar dock att intervjuaren måste vara medveten om sin medverkan. Jag strävade efter att undvika ledande frågor och annan onödig inverkan för att få fram informanternas tankar. Jag hade dock en aktiv roll eftersom informanterna ställde frågor också till mig. Min uppgift var att hitta lämpliga sätt att förverkliga språkberikad undervisning just i den skolan och jag förväntades också ha påverkan. Som Patel & Davidson (2011: 83) påpekar är det en fördel om intervjuaren är förberedd inom det område som ska studeras. Intervjuaren kan till exempel läsa tidigare forskning och tillägna sig kunskap eller centrala aspekter som är aktuella för undersökningen. Detta var ytterst viktigt i denna typ av undersökning.

Undersökningen har även vissa drag av aktionsforskning. I aktionsforskning medverkar forskaren mer eller mindre direkt till önskvärda förändringar och ska tillsammans med dem som berörs bidra till en lösning på praktiska problem (Stukát 2011: 38). Avståndet mellan praktiska aktörer i den undersökta miljön och forskaren ska vara litet och samarbetet väl fungerande. Avsikten är att tillsammans komma till någon form av gemensam uppfattning om vad som är det lämpligaste sättet att utföra förändring. Fördelar är att forskningsresultaten bidrar till den praktiska verksamheten och konkreta problem kan få en lösning. Samtidigt engagerar forskningen den undersökta gruppen och

kan främja dess professionella utveckling. Den praktiska inriktningen kan dock begränsa forskningens omfattning och den nära kontakten med den undersökta gruppen kan leda till bristande objektivitet hos forskaren. (Stukát 2011: 38–39)

Enligt en traditionell syn på objektivitet undviker forskaren störa eller påverka sina informanter. I aktionsundersökning däremot är forskaren en aktiv deltagare och påverkare. Forskaren arbetar inte ensam utan i samarbete med andra deltagare för att hitta en lösning eller för att utveckla något. (Eskola & Suoranta 2008: 127–128) Jag är dock inte en deltagande aktör i skolans vardag, såsom forskande lärare är, utan har mer distans. Jag försöker även begränsa min inverkan på informanterna så gott som det går vid materialinsamlingsskedet eftersom jag önskar höra informanternas egna tankar. Det som speciellt erinrar om aktionsforskning är att jag följer planeringen av verksamheten vid olika tidpunkter och försöker hjälpa till att planera och inleda den språkberikade undervisningen med hjälp av min undersökning.

Andra aspekter som jag måste ta hänsyn till förutom min roll i intervjusituationer och objektivitet på grund av samarbetet med den undersökta skolan är etiska aspekter såsom forskningstillstånd och informanternas anonymitet. Jag anger inte lärarnas namn, men i enlighet med beslut gjort av skolan och dess styrelse använder jag skolans namn i min avhandling. En aspekt som jag måste beakta gällande min avhandling är dess vetenskaplighet när jag vid sidan om den vetenskapliga undersökningen har även ett praktiskt uppdrag från skolan. I min avhandling pro gradu lyfter jag fram vetenskapliga angreppssätt och teoretiska referensramar i stället för att enbart göra en beskrivande rapportering. Genom dessa val har jag möjlighet att även genomföra en praktisknära undersökning och kan medverka skolans verksamhet direkt under processens gång.

2 SPRÅKPLANERING OCH UTVECKLINGSARBETE I LJUSET AV TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING

Eftersom tvåspråkig undervisning i Finland är ett relativt nytt forskningstema och mer tydligt har definierats och lyfts fram först i den nya läroplanen redovisar jag i detta kapitel för olika aspekter som anknyter till fenomenet. Jag börjar med att kort diskutera språkplanering i skolkontext och hur denna inverkar på möjligheter till tvåspråkig undervisning. I avsnitt 2.1 och 2.2 presenterar jag hurdana riktlinjer olika styrdokument ger för undervisningsspråk och mindre omfattande tvåspråkig undervisning. Sedan berättar jag kort om vad finländsk forskning kring etablering av tvåspråkig undervisning som skolans undervisningsprojekt visat (avsnitt 2.3). Kapitlet avslutas med en genomgång av olika formella krav som ställs på lärare i tvåspråkig undervisning (avsnitt 2.4).

Språkplanering som vetenskapsgren har inte en entydig definition, men samspelet mellan språk och samhälle eller mellan språk och individ är exempel på sådana språkvetenskapliga forskningsobjekt som hör nära ihop med språkplaneringen (Bergroth 2007: 65). Spolsky och Shohamy (2000: 8) har identifierat tre vetenskapsområden som intresserar sig för språkplanering; dessa är sociolingvistik, statsvetenskap samt pedagogik och språkpedagogik. Språkpedagogernas centrala intresse är läroplansarbete på nationell och lokal nivå samt genomförande av språkplanering i praktiken (Spolsky & Shohamy 2000: 8; Bergroth 2007: 65).

Fyra orsaker till språkplanering enligt Spolsky och Shohamy (2000: 19–26) är att tillämpa språkliga rättigheter, att ge tillgång till information och kultur, att öka landets språkkapacitet och på så sätt förbättra ekonomiska möjligheter och att förstärka den nationella identiteten (Bergroth 2007: 69). Den ekonomiska nyttan är en betydande anledning till att ordna utbildning som förbättrar språkkunskaper (Spolsky & Shohamy 2000: 23; Bergroth 2007: 69).

Skolorna förmedlar statens språkplanering genom att använda vissa språk som undervisningsspråk och erbjuda undervisning i vissa språk enligt de principer som staten

bestämmer. På skolnivå kan man genom språkplanering till exempel anpassa undervisningen så att också elever med svagare kunskaper i undervisningsspråket har bättre tillgång till information eller inleda effektiv tvåspråkig undervisning. Man kan påverka majoritetsundervisningen så att den utbildar två- eller flerspråkiga elever och ger dem bättre språkkunskaper, förståelse för olika kulturer och bättre kognitiv förmåga. (Bergroth 2007: 69–70)

Målen med tvåspråkig undervisning är typiskt förknippade med förväntningar och press från politiker, centrala och lokala beslutsfattare och ibland föräldrar. Ändamålen i en skola reflekterar bakomliggande politik och press. En skola eller ett utbildningssystem kan meddela att man syftar till tvåspråkighet av olika grader eller enspråkighet i majoritetsspråket eller till flerspråkighet. Bakom dessa uttalanden ligger krav ställda av beslutsfattare och press från nationell och lokal politik. Tvåspråkig undervisning sammanhänger direkt med politiska ideologier, till exempel invandrades assimilation, integrering av olika kulturella och etniska grupper, bevarande av inhemska språk eller kulturell mångfald. (Baker 2007: 142) Att arvsspråksundervisning (efter engelskans *heritage language*) är en del av språkplaneringspolitik exemplifierar enligt Baker (2007: 142) en avgörande angelägenhet: det finns ingen förståelse för tvåspråkig undervisning utan förståelse för lokal och national politik. Arvsspråk används ofta i betydelsen att beskriva hur emigrantspråk utvecklas i nya miljöer (Norrby 2013: 4).

2.1 Språkplanering i ett finskt skolsammanhang och undervisningsspråk enligt lagen

Finländska skolors egen språkplanering blev friare år 1991 genom förändringar i lagen. Lag om ändring av grundskolelagen (261/1991) möjliggjorde användning av något annat språk än skolans undervisningsspråk i undervisningen ”om det är ändamålsenligt med tanke på undervisningen”. Skolan kunde också ha grupper som hade undervisning på något annat än skolans undervisningsspråk. Det sistnämnda skulle vara frivilligt för eleverna.

Lag om grundläggande utbildning (21.8.1998/628 §10) bestämmer följande:

Skolans undervisningsspråk är antingen finska eller svenska. Undervisningsspråket kan också vara samiska, rommani eller teckenspråk. Dessutom kan en del av undervisningen meddelas på något annat språk än elevens egna ovan nämnda språk om detta inte äventyrar elevens möjligheter att följa undervisningen.

Citatet ovan visar att undervisningen delvis kan ske på finska och svenska även om undervisningsspråket ska vara någotdera av dem. Förutsättningen är att elevernas förståelse försäkras.

Ett aktuellt exempel på finska statens språkplanering är ett spetsprojekt som har som syfte att tidigarelägga, utveckla och öka språkstudierna i grundläggande utbildning. Staten uppmanar anordnare till utvecklingsprojekt genom att bevilja specialunderstöd åren 2017 och 2018. (Utbildningsstyrelsen 2016a) Tidigare har understöd beviljats bland annat för utvidgning av språkbadsundervisning och annan tvåspråkig undervisning (Undervisnings- och kulturministeriet 2015; Utbildningsstyrelsen 2016b). I februari 2017 beviljades fyra miljoner i specialunderstöd för 96 projekt i daghem, förskolor och inom den grundläggande utbildningen. Målet är att undervisningen i språk inleds tidigare och att eleverna erbjuds flera språk att studera utöver minimiutbudet. Man stödjer också nya sätt att introducera språk redan i daghem och söker modeller för att förverkliga verksamhet som utnyttjar barns språkinlärningsförmåga. Också utveckling av olika sätt att undervisa i språk i skolan och att ”rotfästa språkfostran som en del av hela skolans verksamhetskultur” har stötts. (Utbildningsstyrelsen 2017b) Till läsåret 2017–2018 beviljades statsunderstöd för utvidgning av språkbadsverksamhet med nationalspråksstrategin (Statsrådets kansli 2012) som en av utgångspunkterna. Förutom tidigt fullständigt språkbad kunde stöd ansökas även till annan omfattande undervisning på två språk eller språkberikad undervisning. (Utbildningsstyrelsen 2017a)

Samtidigt med viljan att öka och tidigarelägga språkstudierna diskuterar regeringen dock fortfarande om den obligatoriska skolsvenskan skulle kunna ersättas med något annat språk. (Yle Nyheter 2016) Detta språkexperiment som planeras att inledas hösten 2018 har dock inte väckt mycket intresse (Yle Nyheter 2018).

2.2 Tvåspråkig undervisning i läroplanerna för den grundläggande utbildningen och förskoleundervisningen

I läroplanen som i grundutbildningens årskurser 1–6 har använts från och med hösten 2016 konstateras att undervisning på två språk kan indelas i tidigt fullständigt språkbad och annan omfattande undervisning på två språk. Den kan också betyda mindre omfattande undervisning på två språk vilken kallas språkberikad undervisning i läroplanen. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 89) Med språkberikad undervisning avses undervisning där under 25 procent av innehållet i läroämnena undervisas på något annat språk. Andelen beräknas utifrån årskursernas timantal. Den kan etableras redan i förskolan och pågå en del av eller under hela den grundläggande utbildningen. Målen i de olika läroämnena är desamma som för annan grundläggande utbildning, och målen för elevernas språkinläring ska vara i relation till omfattningen av verksamheten. Språkberikad undervisning ska uppmuntra elever att använda målspråket också utanför de egentliga lektionerna i språket. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 92)

Utbildningsstyrelsen har inte gett riktlinjer om hur språkberikad undervisning ska genomföras i praktiken, utan skolorna och lärarna själva planerar den enligt sina intressen. I grunderna för läroplanen har dock redovisats några frågor som utbildningsanordnaren ska avgöra. I den lokala läroplanen ska framgå vem undervisningen är avsedd för och hurdana principer skolan har för elevtagningen. Där ska också beskrivas vilka läroämnen eller innehållsområden som undervisas på undervisningsspråket respektive målspråket, och om skolan vill granska situationen separat för varje läsår ska den definiera hur granskningen görs och hur den beskrivs i läsårsplanen. Utbildningsanordnaren ska återge timfördelningen mellan målspråket och skolans undervisningsspråk. Den ska även beskriva de centrala språkliga målen för läroämnen som undervisas på målspråket samt målen och innehållet för själva språket. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 93)

I skolan som jag undersöker arrangeras tvåspråkig verksamhet även i förskoleundervisningen, vilket sedan fungerar som ett naturligt kontinuum till grundskolan. Att övergå till språkberikad eller annan grundläggande utbildning på två

språk anges också som ett eventuellt mål med språkberikad förskoleundervisning i grunderna för förskoleundervisningens läroplan (Utbildningsstyrelsen 2014a: 41). Med språkberikad förskoleundervisning avses där att under 25 procent av verksamheten regelbundet ordnas på målspråket. I läroplanen konstateras att förskoleundervisning på två språk utnyttjar barnens sensitiva period för tidig språkinläring, erbjuder språkinläringssituationer som lägger en grund för livslångt språklärande och utvecklar språkmedvetenhet. Även gruppens språkliga mångfald kan på ett naturligt sätt behandlas i språkberikad undervisning. I verksamheten ska användas aktiverande och lekfulla sätt att lära sig språk. Utgångspunkten är att barnen ska vara både inlärare och användare av språket. Målet med språkberikad förskoleundervisning är enligt läroplanen att undervisningen väcker intresse för språket och skapar en positiv attityd till det. I den lokala läroplanen ska beskrivas undervisning på två språk ”till den del det behövs för den lokala förskoleundervisningen”. (Utbildningsstyrelsen 2014a: 40–42)

Läroplanen förutsätter även att skolor är språkmedvetna, vilket betyder bland annat att parallell användning av olika språk i skolans vardag ska vara naturligt. I den språkmedvetna skolan diskuteras attityder gentemot olika språk och språkgrupper. Det innefattar även att ”[v]arje läroämne har sitt eget språk, textbruk och begreppssystem” och att alla lärare är både språkliga modeller och språklärare i sina läroämnen. Undervisningen ska gå från vardagsspråk mot mera abstrakta begrepp. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 28) Som Nikula, Dalton-Puffer, Llinares och Lorenzo (2016: 10) påpekar utmanar CLIL och andra former av tvåspråkig undervisning redan indelningen mellan språk- och innehållsämnen och gör den språkliga aspekten synligare. Också ämneslärare planerar lektioner språkmedvetet och inkluderar någon form av kommunikativ praxis på målspråket. Forskarna påstår dock att fastän integrering finns i läroplanen har den språkliga aspekten ofta planerats efter instinkt och improviserats utan riktiga språkvetenskapliga teorier. Detta uttrycker ett behov av utvecklade, forskningsbaserade modeller som verktyg för lärarna för att de bättre ska förstå integrering av språk och ämne samt en indelning mellan ett akademiskt och vardagligt språk. (Nikula m.fl. 2016: 10–12)

2.3 Etablering av tvåspråkig verksamhet som skolans utvecklingsprojekt

Rasinen (2006: 15) har i sin doktorsavhandling forskat i erfarenheter av undervisning på främmande språk och om verksamhetens utveckling till sin dåvarande form i en skola. Hon har undersökt bland annat vilka aspekter man ska ta i beaktande vid ett dylikt utvecklingsprojekt (Rasinen 2006: 16). Efter det att man har valt att etablera undervisning på främmande språk och att behovet har preciserats ska man reflektera över resurser som står till förfogande och bestämma målsättningar. Till exempel val av läroinnehållet, tillgängligt material, lärarens kännedom om att undervisa ett ämnesområde i fråga på ett främmande språk och elevgruppens kunskaper är faktorer som kan påverka det främmande språkets andel i undervisningen. Sedan verksamheten har inletts ska man börja evaluera till exempel inläring av innehåll och språk, kunskaper i modersmålet, behov av fortbildning för lärarna och lämpliga undervisningsmaterial. (Rasinen 2006: 47, 123)

Utvecklingsprojekt och profilering i skolan kräver att de medverkande är engagerade. De som driver olika projekt är vanligen åtminstone i någon mån entusiastiska, men att informera öppet även dem som inte är aktiva i utvecklingsarbetet är viktigt. Ovetskap och en känsla av att information inte delas gemensamt hjälper inte till att väcka intresset. (Rasinen 2006: 162–163) I Rasinens (2006: 104) undersökning kom det fram att för stämningens skull skulle det ha varit viktigt att informera hela skolkommunen om den aktuella situationen i stället för att informera endast de som var intensivt med i utvecklingsarbetet. För en utomstående kunde det förefalla som hela skolan profilerade sig på undervisning på främmande språk, men profileringen var inte hela skolans angelägenhet och skolpersonalen började fördela sig i två läger. (Ibid.) Senare hade dock alla klasser i skolan som Rasinen (2006: 49) undersökte påbörjat undervisning på främmande språk.

Ju större gemenskapen är, desto svårare är det att få alla lärare att förbinda sig till skolans nya profilering. Skolans verksamhetsidé och allmänna mål är lättare för alla att instämma i, men alla är knappast lika entusiastiska för samma tema. När betoningen kräver resurser, flexibel nyorganisering, deltagande i utbildningar och extra planering gemensamt, kan

situationen bli mer utmanande. Att betona ett läroämne eller ett undervisningssätt och att lägga till extra satsning värderar alla inte lika mycket. (Rasinen 2006: 163) Även Lehti, Järvinen och Suomela-Salmi (2006: 310) noterar att enligt deras kartläggning över CLIL-undervisning i Finland kräver dylik verksamhet hela skolgemenskapens stöd. Kontinuiteten kan bli hotad om den tvåspråkiga verksamheten stödjer sig på enstaka lärars intresse. Också svåra ekonomiska omständigheter har inverkan på hurdana resurser som kan läggas på CLIL-undervisning, vilket följaktligen försvårar lärarnas arbete.

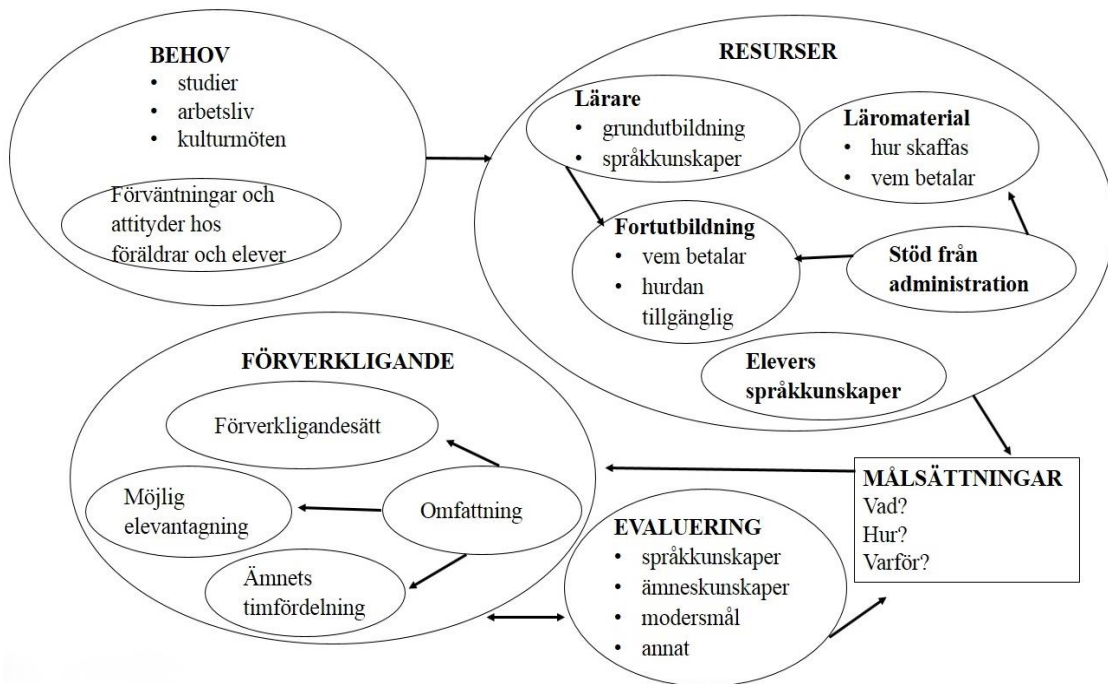
Rasinen (2006: 163) noterar även att utvecklingsarbete kanske alltid möter både entusiasm och kritisk bedömning. Hon påminner om att olika slags känslor och faser i stämningen hör till skolor som ger CLIL-undervisning och troligen till all verksamhet där utveckling är synlig. Samtidigt visar faserna olika steg i utvecklingen. Endast gemensamt, öppet samtal och ärlig bedömning av arbetet driver utvecklingsarbetet vidare. (Rasinen 2006: 163)

Utbildning och nätverk med deltagare i likadana projekt kan också öka intresset. Oavsett om det är frågan om språkbadsundervisning, småskalig ämnesundervisning på främmande språk eller undervisning för invandrare, har lärarutbildning och fortbildning en nyckelposition. Pedagogiken i att undervisa på främmande språk och dess särdrag och undervisningsmetoder samt lärarnas språkkunskaper är något som kan utvecklas via utbildning. (Rasinen 2006: 162–164)

Tvåspråkig undervisning förverkligas på många olika sätt i finländska skolor, och även inom en skola kan det finnas stora skillnader mellan olika läroämnena. Därför är det ytterst viktigt att verksamhetens målsättningar och principer presenteras även till eleverna och deras föräldrar. När alla parter är medvetna om målsättningarna, kan man minska till exempel orealistiska förväntningar. Eleverna kan också lättare känna sig som en del av den tvåspråkiga undervisningen och bli inspirerade av den. (Pihko 2010: 67)

Mustaparta och Tella (1999: 46) har åskådliggjort olika faser och aspekter som ska beaktas i planeringen av undervisning på främmande språk (figur 2). Trots att figuren är

relativt gammal är den fortfarande aktuell och sammanfattar det som ovan har belysts. Större helheter som behandlas i den är behov av undervisning på främmande språk, resurser i skolan, verksamhetens målsättningar, förverkligande och evaluering.



Figur 2. Olika faser i planeringen av undervisning på främmande språk (Mustaparta & Tella 1999: 46) (min översättning av figuren)

2.4 Behörighetskrav för lärare och kompetens för tvåspråkig undervisning

En grundskollärares kunskaper i skolans undervisningsspråk måste vara på en utmärkt nivå (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986 §9). Hur denna utmärkta förmåga kan påvisas bestäms i Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003).

När språket som används i undervisningen är något annat än undervisningsspråket, är behöriga lärare de som behärskar språket i fråga (Förordning om behörighetsvillkoren för

personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986 §9). Utbildningsstyrelsen (2005) har närmare beslutat att tillräckliga kunskaper uppfylls om läraren har avlagt allmänna språkexamina på nivå 5 eller har vid universitet avlagt minst 80 studiepoäng i undervisningsspråket. Dessa krav gäller när läraren undervisar minst fyra årsveckotimmar eller minst fyra kurser av den läroplansenliga undervisningen på det språket under läsåret. Om gränsen med fyra veckotimmar i läroplansenlig undervisning inte överskrids, behöver dessa krav inte uppfyllas.

Förutom de formella kraven kräver undervisning på främmande språk mångsidig facklig kompetens av läraren (Pihko 2010: 17). Utöver lärarens pedagogiska skicklighet kan språkkunskapernas vikt inte förnekas, men för stränga krav kan motverka verksamhetens etablering i onödan (Rasinen 2006: 36). Utmärkta språkkunskaper gör inte heller direkt läraren till en bra CLIL-lärare, utan ämneskunskaper och speciell CLIL-pedagogisk kompetens är också viktiga delar av yrkeskunnigheten (Pihko 2010: 61).

CLIL-lärarens expertis kan indelas i kunskapsmässig och pedagogisk expertis samt i yrkesmässig social gemenskap. Den kunskapsmässiga faktorn innebär att läraren är expert i sina undervisningsämnen och har tillräckligt goda kunskaper i undervisningsspråket och elevernas modersmål. Läraren borde även ha förståelse för hur ett främmande språk i allmänhet inlärs och hur i synnerhet undervisningsspråket inlärs ur utvecklingspsykologiska och språkliga synvinklar. Bra språkkunskaper underlättar i fråga om att kunna anpassa undervisningen efter elevernas språkliga nivå. Även undervisningsspråkets kulturella dimensioner hör till detta expertisområde. (Pihko 2010: 17, 61)

Pedagogisk expertis hjälper till då det gäller att kunna strukturera och anpassa undervisningens nivå både innehållsligt och språkligt till olika elevgrupper och att använda lämpliga arbetssätt och material. Läraren ska kunna handleda sina elever till självständigt arbete och samarbete. (Pihko 2010: 17)

CLIL-läraren ska även förbinda sig till aktivt samarbete inom och utanför skolan. Samtidigt ska man utveckla redan existerande samarbetsformer och nya kontakter, till

exempel mellan skolan och hem eller mellan kollegor, samt med exempelvis andra skolor med likadan verksamhet (Pihko 2010: 17). Alla dessa aktiviteter innefattas i den yrkesmässiga sociala gemenskapen.

Cammarata och Tedick (2012: 257) menar att språkbadslärare går igenom en process som de kallar *awakening*, det vill säga ett uppvaknande, en pedagogisk resa som har att göra med utmaningen att bestämma sig för hurdan språk läraren fokuserar på i ämnesundervisningen. Läraren kan alltså ha svårigheter att identifiera det språkliga innehåll som de ska ta fram när de undervisar innehållet. Med *awakening* avses att lärarna förstår det inbördes beroendeförhållandet mellan språk och ämne. Detta betyder bland annat att samtidigt som de innehållsliga kraven ökar, ökar också de språkliga kraven. (Cammarata & Tedick 2012: 260–261) Först ska läraren dock förändra sin läraridentitet från att vara inte endast ämneslärare utan både ämnes- och språklärare (Ibid. 257).

Språkbadsläraren möter även externa utmaningar som påverkar arbetet. Dessa kan vara till exempel brist på både planerings- och undervisningstid samt resursbrist. (Cammarata & Tedick 2012: 257) Material som kan användas i språk- och ämnesintegrerad undervisning kan vara begränsat och tydliga språkliga anspråksnivåer och kursplaner kan saknas. Det kan även finnas en brist på yttre uppmärksamhet och förväntningar om och krav på elevernas ämnesinlärning, vilket leder till minskad ansvarsskyldighet för läraren. Cammarata och Tedick (2012: 259) påpekar även att språkbadslärarna kan känna sig ensamma, sakna stöd från andra språkbadslärare samt uppleva brist på respekt och förståelse inom skolan.

Språkbadslärare förväntas i första hand vara ämneslärare, och ämneslärarna kan vara omedvetna om språkundervisningens innehåll (grammatiska strukturer, morfologiska regler osv.) och kan ha begränsade formella studier i målspråket. Ofta har de inte fått undervisning i specifika strategier om hur man balanserar språk och ämne. Detta betyder att lärarna kan sakna pedagogisk kunskap om vad som gäller språket. Språket ses ofta som en frivillig del av undervisningen på grund av föreställningen om att språket kommer naturligt som en följd av ämnesundervisningen. Cammarata och Tedick (2012: 262) anser att denna föreställning tyder på en begränsad förståelse för vad det betyder att lära sig ett

språk, och noterar följaktligen att optimal språkinlärning kräver speciell uppmärksamhet på formen även i språk- och ämnesintegrerad undervisning.

3 MINDRE OMFATTANDE TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING I SKOLAN

I detta kapitel fokuserar jag på tvåspråkiga undervisningsmodeller som är avsedda för andraspråksinlärare i den grundläggande utbildningen och som är mindre omfattande till sitt omfång. På grund av den fortfarande relativt begränsade forskningen i mindre omfattande modeller diskuterar jag teori som har skrivits allmänt om undervisning på två språk. Litteraturen som har använts handlar framför allt om verksamhet som innefattas under benämningen CLIL (Content and Language Integrated Learning), språkbad samt andra- och främmandespråksundervisning i den grundläggande utbildningen. Bergroth och Björklund (2013: 93) har dock påpekat att undersökningsresultat från tidigt fullständigt språkbad inte som sådana kan tillämpas i språkduch eller undervisning på främmande språk som förverkligas i mindre omfattande former, fast det ofta finns mycket likheter i undervisningsmetoder och målsättningar. Därför är undersökningar om mindre omfattande former viktiga för utvecklandet av dylika verksamhetsformer. Palojärvi, Palviainen och Mård-Miettinen (2016) har forskat i tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola, och deras resultat kan relateras även till kontexten i denna undersökning.

På grund av den breda teoretiska bakgrunden som innefattar olika former och benämningar varierar också de termer som jag använt mig av i kapitlet. Om forskning i inläring av andraspråk och främmandespråk har jag också oftast hållit mig till de termer som forskarna använt. Med den första termen syftas på inläring i det land där språket talas och med den andra på inläring som sker utanför språkmiljön (Hammarberg 2013: 28). Hammarberg (2013: 28) påpekar att i sammanhang där det behövs brukar man skilja mellan inläring av andraspråk och främmandespråk. Han anser dock att beteckningen andraspråk är den vanliga övergripande termen för båda slagen. Samtidigt som man måste vara medveten om distinktionen mellan andra- och främmandespråk och om i många sammanhang väsentliga skillnader, är teoribildning och kunskaper på området i grunden gemensamma och övergripande.

I avsnitt 3.1 i detta kapitel ges en överblick över några modeller av tvåspråkig undervisning särskilt i mindre omfattande former. Där presenteras även två exempel på planering och etablering av tvåspråkig verksamhet i en grundskola och ett daghem. Med

dessa två fall vill jag visa hur tvåspråkig verksamhet kan förverkligas på en mer praktisk nivå. I avsnitt 3.2 behandlas användning av två språk och användning av ett annat än elevernas modersmål i undervisningen i synnerhet ur lärarens synvinkel. I avsnitt 3.3 fokuseras på språkinläring i tvåspråkig undervisning, och i det sista avsnittet 3.4 i detta kapitel beskrivs hur läraren kan stödja barnens inläring och uppmuntra dem till att använda målspråket. Dessa behandlas utifrån forskningsresultat och erfarenheter i litteraturen.

3.1 Den tvåspråkiga undervisningens mångfald

Undervisning på två eller flera språk kan förverkligas på många olika sätt. Det finns inte heller tydliga och gemensamma namn för alla olika undervisningsmodeller. De kan vara allt mellan tidigt fullständigt språkbad eller omfattande undervisning på främmande språk som pågår flera år och korta perioder eller enstaka undervisningspass på ett nytt språk i vanliga klasser (Jäppinen 2002: 13; Rasinen 2006: 164). Grin (2005, citerat i Coyle 2007) har kommit fram till att det finns 216 olika typer av program under benämningen CLIL (Content and Language Integrated Learning), medan Tedick och Cammarata (2012: 35) konstaterar att det finns till och med flera tusen olika CLIL-program. I denna avhandling presenterar jag en del av samtliga benämningar för olika former av modeller som integrerar språk och ämne, men det är inte ändamålsenligt eller möjligt att betrakta alla benämningar och förkortningar. Enligt Björklund (2006: 190) kan detaljerade beskrivningar vara en viktig inventering och även ett meningsfullt verktyg vid utvecklingen av olika program. Det kan också underlätta att identifiera centrala element i ett program och sätta dem in i den rätta kontexten. Forskaren påpekar dock att även om olika program kan vara unika, ska detta inte leda till ett stort antal olika benämningar för ändå nästan identiska program.

Språkbadsundervisning och undervisning på främmande språk har kartlagts vid Jyväskylä universitet bland annat år 2011 (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 7). I kartläggningen används termen språkbad (*kielikylpy*) för de inhemska språken och undervisning på främmande språk (*vieraskielinen opetus*) för andra

undervisningsspråk. Resultaten avslöjar att verksamheten som i skolorna kallas språkbad är varierande och det som kallas undervisning på främmande språk är ännu mer oenhetligt. Språkbad är dock den enda tvåspråkiga utbildningen som har vissa tydliga principer (Kangasvieri m.fl. 2012: 19). Skolorna som svarade på undersökningen angav att de undervisade åtminstone på svenska, finska, samiska, tyska och engelska i språkbad. Några kommuner använde termen språkbad också för undervisning där invandrabarn placerades i finskspråkiga grupper eller för en svenskspråkig grupp lokaliserad i en finskspråkig skola. (Kangasvieri m.fl. 2012: 19, 66) Läroplanen använder termen språkbad endast för de inhemska språken, medan annan undervisning som sker i form av språkbad kallas för övrig undervisning på två språk (Utbildningsstyrelsen 2014b: 89).

Även Nikula och Marsh (1996, 1997) har genomfört en kartläggning över undervisning på främmande språk i Finland. Forskarna har alltså skilt mellan termerna undervisning på främmande språk och språkbad och har inte tagit språkbadsundervisning i beaktande i kartläggningen. De anser undervisning på främmande språk vara ett överbegrepp för olika sätt att använda främmande språk i undervisningen vad gäller till exempel omfattningen av såväl undervisning på målspråket som användning av språket. (Nikula & Marsh 1997: 8) Undervisning på främmande språk kan även ha olika betydelser i olika kontexter. Språket kan vara främmande antingen för läraren eller för eleven, eller för båda parterna. När läraren använder ett annat språk än sitt modersmål, sker undervisningen på ett främmande språk ur denna synvinkel. Invandrarelever studerar ofta på ett för dem främmande språk, vilket betyder att många lärare måste fundera på frågor kring undervisning på främmande språk i sitt vardagliga arbete. (Rasinen 2006: 163)

I Europa används ofta CLIL som överbegrepp för olika former av undervisning där olika ämnen studeras på ett främmande språk (se t.ex. Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006: 294; Pihko 2010: 16). Användning av termen CLIL blev vanligare under 1990-talet och i dagens Europa är den en vanlig benämning för undervisning som integrerar innehåll och språk (Lehti m.fl. 2006: 295). Termen betonar de två dimensionerna som likvärdiga mål i undervisningen; ingendera av dem är viktigare (Lehti m.fl. 2006: 295; Coyle, Hood & Marsh 2010: 1). Kanadensiskt språkbad som inleddes på 1960-talet har haft kanske den mest signifikanta inverkan på CLIL (Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010: 1). Mehisto,

Marsh och Frigols (2008: 30) uttrycker CLIL:s grundläggande mål som att stödja elevens utveckling så att denna blir en två- eller flerspråkig individ som når innehållsliga och språkliga kunskaper och färdigheter samt som aktivt söker och framgångsrikt använder möjligheter att kommunicera med andra människor på målspråket.

Enligt Dalton-Puffer, Nikula och Smit (2010: 1) innefattar CLIL alltså användning av ett främmande språk som eleverna inte vanligtvis möter i omgivningen utanför skolan, och inte användning av ett andraspråk. Coyle, Hood och Marsh (2010: 1) påstår dock att språket i CLIL ofta är inlärares främmandespråk, men att det också kan vara ett andraspråk eller någon form av arvspråk eller gemenskapsspråk. I Lehti, Järvinen och Suomela-Salmis (2006) undersökning som inkluderar även det andra inhemska språket har också använts termen CLIL, med en motivering att undervisning på främmande språk inte omfattar det andra inhemska språket (Lehti m.fl. 2006: 294). Nikula och Marsh (1997: 7, 31) påstår dock att på finska är motsvarigheten för CLIL (*kielen ja sisällön integrointi*) en lång och krånglig benämning varför de har valt att använda termen undervisning på främmande språk.

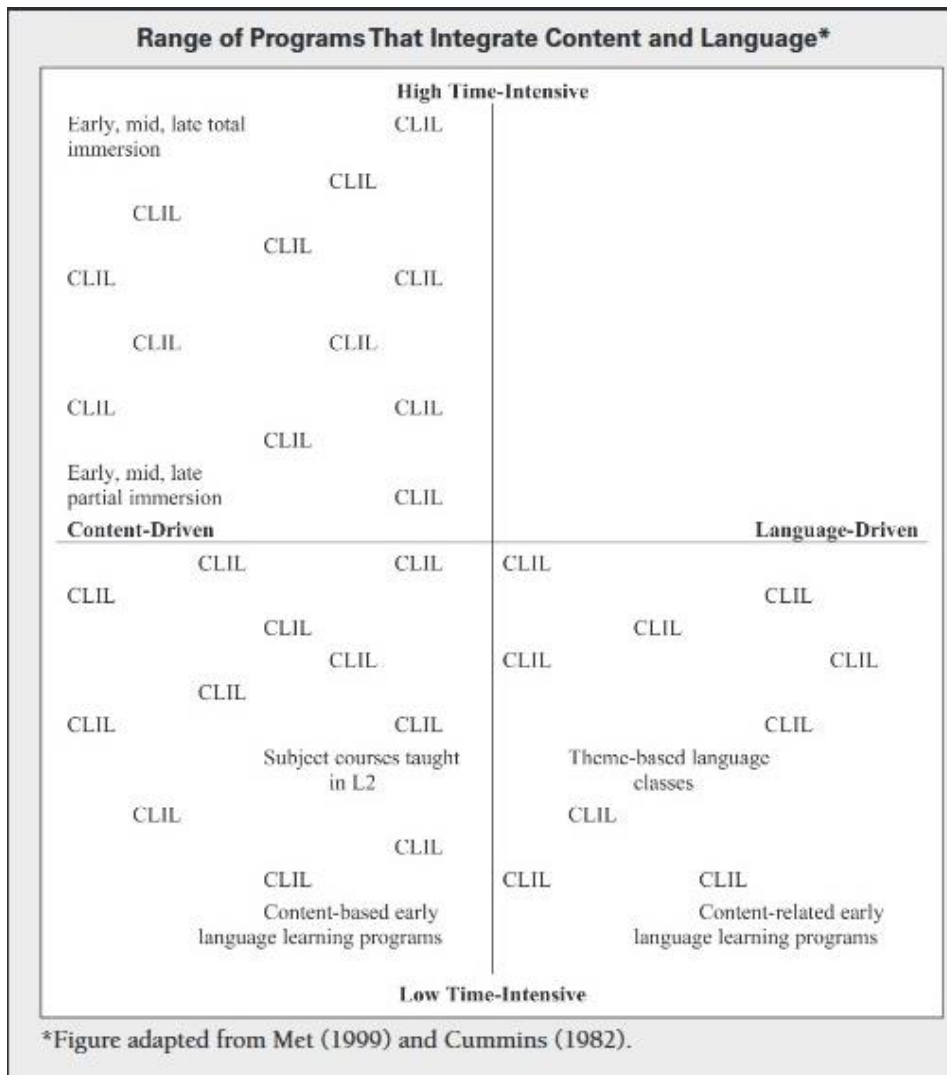
Lehti m.fl. (2006: 294) anser att några andra benämningar som syftar på i stort sett samma företeelse men som har aningen olika betoningar är tvåspråkig undervisning (*kaksikielinen opetus*), språkbaserad innehållsundervisning (*language-based content instruction*), innehållsbaserad språkundervisning (*content-based language instruction*) och språkberikad undervisning (*kielirikasteinen opetus, language sensitive content instruction*).

Met (1998: 40) har presenterat olika innehållsbaserade språkprogram på ett kontinuum mellan innehållsbetingade språkprogram (*content-driven language programs*) och språkbetingade språkprogram (*language-driven language programs*) (Met 1999; Bergroth 2007: 17). Alla program på skalan integrerar språk och ämne men innehållets roll och den explicita språkundervisningens mängd, likväl som språkinlärningsmål, varierar (Met 1998: 41). I innehållsbetingade program används främst eller endast målspråket och inläring av språk och innehåll är lika viktiga mål (Met 1998: 40; Bergroth 2007: 17). Språkbad anges som ett exempel på detta. Den andra ytterligheten

beskrivs som språklektioner där ämnesinnehållet fungerar som ett effektivt medel för kommunikativ språkanvändning. I språkbetingade program styr alltså språkinläringen undervisningen. Man kan exempelvis berika eller utvidga teman som redan har undervisats i olika läroämnen på ett annat språk, ofta på modersmålet. (Met 1998: 40–41)

Tedick och Cammarata (2012: 31) har bildat en modell för olika CBI-program (*Content-based language instruction*) med stöd av Mets (1999) och Cummins (1982) beskrivningar (se figur 3 nedan). CBI som används huvudsakligen i Nordamerika kan betraktas som synonym till CLIL i Europa eftersom deras centrala drag är likadana. Det finns dock tydliga skillnader och endast lite samtal mellan forskare inom CLIL och CBI. (Tedick & Cammarata 2012: 29) Också andra länder kan ha egna benämningar för olika undervisningsformer. Exempelvis SPRINT (*språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning*) är en svensk motsvarighet till CLIL, men numera har den internationella benämningen också kommit till allmän användning i Sverige. (Hyltenstam & Milani 2012: 34)

I figur 3 nedan kan man se att utöver kontinuumet som fokuserar på betoningen mellan språk och ämne kan modellerna identifieras enligt intensitet, det vill säga hur stor del av undervisningen som sker på andraspråket. I 'högintensiva' program sker minst hälften av ämnesundervisningen på det språket. Innehållsbetingade, lågintensiva program betyder undervisning av ämnesinnehåll så att under 50 % av timantalet sker på andraspråket. I dessa modeller använder lärarna ofta förstaspråket för att försäkra sig om elevernas förståelse, men det finns inga exakta regler för språkanvändningen. I Förenta Staterna finns det få eller kanske inga dylika program medan de är mycket mer populära i Europa och andra delar av världen. Språkbetingade, lågintensiva modeller omfattar innehållsrelaterad och temabaserad språkundervisning och de erbjuder mångsidiga, intressanta och relevanta ämnen för elevernas språkutveckling. Omfattningen kan vara till exempel 30 minuter tre gånger i veckan, och det finns inte tydliga riktlinjer för användning av första- och andraspråket i klassrummet. (Tedick & Cammarata 2012: 32–34)



Figur 3. Program som integrerar språk och ämne (Tedick & Cammarata 2012: 31)

Med tvåspråkig undervisning syftas ofta på språkliga minoriteter, men internationellt har termen använts som överbegrepp för olika former av undervisning på främmande språk (Kangasvieri m.fl. 2012: 20). Tvåspråkig undervisning används även i den nya läroplanen. Om distinktionen mellan undervisning på främmande språk och tvåspråkig undervisning påpekar Mustaparta (2016: 61–62) nämligen att den senare termen har valts för användning i den nya läroplanen, eftersom det inte är möjligt att ha ett undervisningsprogram som skulle ordnas totalt på främmande språk i Finland.

I Kangasvieris m.fl. (2012: 18–20) kartläggning nämns även språkberikad undervisning. Språkdusch (*kielisuihku, kielisuihkutus, kielisuihkuttelu*) betyder korta stunder där elever bekantar sig med något nytt språk. I kartläggningen konstateras att det används enbart det främmande språket under dessa stunder. Det finns inte innehållsliga mål utan målet är att eleverna blir intresserade av språket och får en positiv uppfattning om främmande språk. Undervisning på främmande språk i mindre omfattning kom fram också i Nikulas och Marshs kartläggning (1996: 19). Det kunde betyda till exempel småskalig språkdusch där eleverna bekantar sig med språket. Målet är också att väcka intresse för språk och sänka tröskeln till den egentliga språkundervisningen (Rasinen 2006: 4).

Språkdusch presenteras också för första gången i den nya läroplanen. Genom språkdusch kan eleverna bekanta sig med något eller några språk redan innan undervisningen i språket inleds. Läroplanen beskriver att grunderna kan introduceras genom att sjunga, leka, spela och röra på sig och innehållet väljs utifrån elevernas intressen. Språkdusch kan ske i samband med andra lektioner, som särskilda lektioner eller undervisningspass eller som en del av de mångvetenskapliga lärområdena. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 127)

Mångfalden av förverkligandesätten har dock inte bara utmaningar, varav vilka Pihko (2010: 125) lyfter upp speciellt lärarnas CLIL-pedagogiska kunskap, utan också fördelar. Antalet arrangerande skolor skulle förmodligen vara mindre om de inte fick förverkliga undervisningen fritt enligt skolans resurser och självbestämda målsättningar. Att man inom skolan inte behöver ordna undervisning på främmande språk på samma sätt och i lika stor omfattning i alla klasser skapar flexibilitet och möjliggör i många fall överhuvudtaget CLIL-undervisningen. För regional utvidgning och regional jämlikhet i språkstudier är mindre omfattande former ett realistiskt alternativ. Enligt Pihko (2010: 125–127) kommer omfattande former av CLIL alltid att ha efterfrågan särskilt i större städer, men lärarresurserna räcker kanske inte till mer omfattande former i små kommuner. Till exempel språkdusch är lättare att etablera var som helst.

Pihko (2010: 125) framhäver att målsättningar för småskalig språkdusch och undervisning i större omfattning är olika men lika viktiga. Även småskalig CLIL-verksamhet ökar möjligheterna till aktiv språkanvändning och inspirerar elever vid sidan

av vanliga språklektioner (Pihko 2010: 127). Också via mindre omfattande sätt blir antalet undervisningssituationer eller lektioner signifikant. Rasinen (2006: 164) har räknat att om en skola erbjuder undervisning på främmande språk en gång i veckan under sex år, betyder det sammanlagt över 200 lektioner. Oavsett omfattningen får eleverna bekanta sig med ett nytt språk och använda det utanför formella språkundervisningssituationer. Situationerna att öva språket ökar och språket har en äkta betydelse när det blir ett redskap för kommunikation och informationsfördelning. (Rasinen 2006: 164)

Exempelfall 1: Etablering av CLIL-undervisning i Rasinens undersökning

I lågstadieskolan som Rasinen (2006) har undersökt i sin doktorsavhandling ges undervisning på främmande språk (kallas *vieraskielinen opetus* och *CLIL-opetus* på den undersökta skolan) i alla årskurser och i olika läroämnen. Detta försök hade påbörjats från de första årskurserna. Fyra lärare har varit med i planeringen av utvecklingsprojektet och tre av dem har deltagit i fortbildning. År efter år utvidgades undervisningen på främmande språk till alla årskurser. Åtta år efter verksamhetens början hade man bestämt att undervisa alla elever på två språk i stället för att ha finskspråkiga och engelskbetonade klasser. Detta betyder att under årens lopp blev en stor del av skolans lärare medverkande. (Rasinen 2006: 38, 46–48)

De medverkande lärarna är huvudsakligen klasslärare men också några ämneslärare och samarbetande lärare som har engelska som modersmål undervisar på engelska. Undervisningsstundernas längd varierar från några minuter till hela lektioner beroende på elevernas utvecklingsnivå och ämnesinnehållet. Engelskan används även i dagliga rutiner, såsom hälsningar och småprat i klassen. Målet är att göra eleverna vana vid engelskan från och med de första årskurserna, att erbjuda flera situationer att använda engelska och att skapa lärområden som är meningsfulla för elever. (Rasinen 2006: 38)

Under de första årskurserna används engelskan i dagliga rutiner, i lek, ramsor och undervisningsstunder som handlar om mer allmänna teman. Även vissa innehåll i enstaka läroämnen undervisas på engelska. Engelskan används antingen flexibelt under några stunder eller i några grupper regelbundet under vissa lektioner. Även längden varierar från några minuter till en hel lektion. Sammanlagt blir det från en till två lektioner i veckan

på engelska under de första årskurserna. Ju mer vana eleverna blir vid engelskan, desto större del av de dagliga rutinerna görs på det främmande språket. Äldre elever studerar enstaka läroämnen och lärområden i olika läroämnen på engelska från en till sex timmar i veckan. Engelskan syns inte i timfördelningen under de två första årskurserna, men från och med den tredje årskursen står det en veckotimme i stället för de normala två veckotimmarna i engelska. (Rasinen 2006: 51) En lärarinformant som har varit med från och med planeringsfasen påstår att lärarna har försökt hålla sig till principen att inte använda både finska och engelska i samma undervisningssituation så att eleverna inte skulle bli vana vid att få översättningar till finska (Rasinen 2006: 102).

Undervisningsmaterial planerades, skapades och bearbetades speciellt under de första åren. Material till olika årskurser har skaffats genom samarbete, men alla lärare har varit tvungna att också själva skapa material till sina läroämnen. Skolan har också med hjälp av olika stöd skaffat en avsevärd mängd litteratur och annat material. (Rasinen 2006: 46)

Ett drag som ofta kännetecknar undervisning på främmande språk är att elevantagningen sker via något slags prov, och detta är något som lärarinformaterna kritiserar. Det anses inte vara rättvist om elever med behov av särskilt stöd lämnas utanför. Undervisning på främmande språk erbjuder rikligt med situationer och möjligheter till övning, vilket passar bra för dessa elever. De kan också vara begåvade just i främmande språk. I undersökningen framgår även att undervisning på främmande språk inte är något 'speciellt' utan den borde vara en vanlig angelägenhet i skolans vardag. (Rasinen 2006: 162)

Exempelfall 2: Tvåspråkig pedagogik på en daghemsavdelning i Mård-Miettinen och Palviainens undersökning

Mård-Miettinen och Palviainen (2014: 321) har undersökt de tidiga faserna som syftar till en pedagogik på två språk i en finsk daghemsavdelning med fokus på användningen av finska och svenska hos en tvåspråkig pedagog. Verksamheten fungerar som kontinuerlig språkdusch där pedagogen använder svenska i lek, sånger, hälsningsfraser och andra ord och meningar. Närmare ramar för verksamhetens omfattning gavs inte till föräldrarna på förhand. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 324–325) I planeringsskedet kartlades först

intresset varefter föräldrarna fick ansöka om dagvårdsplats i gruppen. Pedagogen som anställdes för uppdraget hade inget färdigt undervisningsmaterial och ingen existerande verksamhetsmodell att följa, vilket orsakade osäkerhet och ängslighet i början. Personen hade dock tillräckligt med mod och kunskap för att etablera den tvåspråkiga verksamheten i daghemmet. (Nousiainen 2016: 20–22)

Målet med verksamheten är att skapa positiva attityder och göra barnen bekanta med svenska språket. Pedagogen vill att barnen får regelbunden och mångsidig kontakt med svenskan och hon använder båda språken under hela daghemsdagen. Hon själv kallar verksamheten för ”pedagogik på två språk” där fokus ligger i pedagogiken och de två språken fungerar som medel. Pedagogen använder således ett flexibelt tvåspråkigt arrangemang. Hon hade tidigare erfarenhet endast av det strikt särskiljande arrangemanget både som tvåspråkig förälder och som pedagog i en språkbadsgrupp. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 325–326) Den tvåspråkiga pedagogiken medförde att hon fick lov att omvärdera tidigare praktiker och att närma sig användningen av två språk på ett nytt sätt, nämligen att se den som ett värde i sig (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 331). Utöver henne fick hela personalen utmana sina uppfattningar om språktillägnande och språkinläring. Den förhärskande uppfattningen var att olika språk inte fick blandas, vilket daghemschef Nousiainen senare ansåg otroligt och främmande. (Nousiainen 2016: 21)

För den tvåspråkiga pedagogen är det viktigt att barnen uppfattar språken som jämlika, med andra ord att inte någotdera av de två språken förefaller viktigare eller bättre. En av hennes viktigaste principer är därför att använda båda språken lika mycket. En annan princip är att inte översätta samma innehåll exakt från ett språk till ett annat. Om innehållet måste upprepas berättar pedagogen det med andra ord. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 327) Till skillnad från strikt särskiljande arrangemang har barnen möjlighet att höra de centrala orden i olika situationer på båda språken. Pedagogen påstår att hon använder de två språken för olika syften: finskan används till exempel när hon vill försäkra sig om alla barns förståelse, få igång en diskussion eller få barnens uppmärksamhet, medan svenskan ofta används vid återkommande rutiner. Svenskan används också när pedagogen anser att barnen redan känner till innehållet på finska eller

när innehållet är konkret och kan förtydligas icke-språkligt. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 328–330)

3.2 Användning av två språk i undervisningen ur lärarens synvinkel

I det engelska språkbad (för definition av språkbad se avsnitt 3.1) som Meriläinen (2008: 164–165) har undersökt används både engelska och finska så att eleverna tillägnar sig begreppen i samma temahelhet på båda språken. Hos elever med svagare språkkunskaper förstärks ämnesinläringen också i engelsk undervisning genom att man behandlar samma begrepp under finskspråkiga lektioner. Undervisningen går framåt så att upprepande eller dubbelgenomgång inte äger rum. Även Pihko (2010: 51) menar att läraren ska se till att eleverna i CLIL tillägnar sig centrala begrepp i ämnesinnehållen på båda språken.

I språkbad på de inhemska språken använder däremot en lärare endast ett språk med barnen, så undervisning på finska och svenska realiseras med olika lärare (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 11). Att hålla undervisningsspråken skilda är den mest centrala principen i språkbad men delvis också kontroversiell. Genom enspråkig undervisning får elever höra och läsa språkbadsspråket så mycket som möjligt och genom tydliga språkliga roller sammankopplar eleven lärarna till ett visst språk, vilket gör att det kan kännas mer naturligt att använda språkbadsspråket. (Bergroth 2015: 3) Även i språkbad försöker man undervisa alla läroämnen på båda språken i något skede men inte samtidigt. Tvåspråkig undervisning i språkbad ordnas därför genom att byta språket och läraren i olika årskurser. (Bergroth 2015: 8)

Även Cameron (2001: 199–200) lyfter fram att när det främmande språket inte kan höras utanför skolan, är det verkligen viktigt att barnen hör språket så mycket som möjligt i klassrummet. Hon påpekar dock att inläring och undervisning är mycket mer komplext än så, och en viss användning av det gemensamma modersmålet kan också främja inläringen av det främmande språket. En annan faktor som lyfts upp är att om läraren och gruppen delar samma modersmål, är undvikande av modersmålsanvändning mycket

onaturligt. Inlärarens unga ålder kan göra det ännu mer onaturligt. Hon menar inte att det främmande språket inte kan användas som huvudsakligt kommunikativt medel, men det ska göras medvetet och genomtänkt. (Cameron 2001: 200) Vid undervisning av unga elever eller nybörjare ifrågasätts tänkesättet att användning av modersmålet skulle vara oundvikligt. Läraren kan ha fastnat i samma språkvalstrategier och märker inte möjligheten att eleverna skulle kunna använda det främmande språket mera. Eleverna kan också vara duktigare på det muntliga språket även om skriftliga färdigheter inte har hunnit utvecklas. Före puberteten kan elever vara modigare att använda det främmande språket på lektioner, och fastän de kanske inte kan mycket, kan de vara ivriga att använda det som de lärt sig och har en vilja att kommunicera. (Cameron 2001: 204–205) Något entydigt svar på frågan om vilket eller vilka språk som rekommenderas för användning och när de ska användas kan litteraturen därmed inte ge.

García har delat in tvåspråkig undervisning i tre typer: flexibelt konvergent, strikt särskiljande och flexibelt mångfaldig (García 2009: 310; Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 13). Baserad på Garcías modell, har Mård-Miettinen m.fl. (2016: 13) utarbetat följande tabell (tabell 1) för att åskådliggöra olika arrangemang av tvåspråkig undervisning.

Tvåspråkigt arrangemang	Flexibelt konvergent	Strikt särskiljande	Flexibelt mångfaldigt
Tvåspråkiga strategier	Slumpmässig kodväxling	<ul style="list-style-type: none"> • En tid • En person • En plats • Ett ämne 	Ansvarsfull kodväxling Parallell språkanvändning 'Translanguaging'
Tvåspråkiga undervisningsmodeller	Konvergerande	Språkbadande	Multipla
Teoretiskt ramverk	Subtraktivt	Additivt/Rekursivt	Dynamiskt
Typer	Övergång	Språkbevarande Språkrevitaliserande Språkbad	CLIL Multipelt flerspråkig

Tabell 1. Den tvåspråkiga undervisningens olika former (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 13)

Flexibelt konvergent tvåspråkig undervisning används som ett temporärt verktyg för att uppnå kunskaper i det dominerande majoritetsspråket och skolspråket. Arrangemanget används tills eleven kan majoritetsspråket så att hen kan studera endast på det språket. I dessa program använder läraren ofta slumpmässig kodväxling, vilket betyder växling mellan de två språken utan medvetenhet eller planering. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 13–15)

Strikt särskiljande av språken betyder att språken separeras genom att de knyts till en särskild person, tid, plats, ämne eller aktivitet. Till exempel språkbad grundar sig på denna metod så att en lärare använder enbart ett språk och ett skolämne undervisas enbart på ett språk under samma skolår. Additiv tvåspråkighet som mål betyder att man stödjer utvecklingen av både det nya språket och modersmålet eller det dominerande språket så att de båda kan fungera som inlärningsspråk. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 15)

I flexibelt mångfaldigt arrangemang används ansvarsfull kodväxling vilken kan beskrivas som medveten och planerad användning av två språk. Läraren byter språk till exempel för att förklara något sakinhåll, förstärka inläringen, få elevens uppmärksamhet eller stödja språkinläringen. Ansvarsfull kodväxling kan ske som växelvis användning av språken eller som parallell användning. Växelvis användning innebär att båda språken används turvist. Detta sätt används ofta när man systematiskt vill stödja båda språken hos tvåspråkiga elever. Parallell användning påminner om översättning eftersom samma sak uttrycks på båda språken. Om en elevgrupp består av elever med två olika modersmål kan man på detta sätt ge undervisning på elevernas egna språk. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 15)

García (2009: 304) framhäver att oavsett vilket arrangemang som separerar språken, är det vanligaste arrangemanget i ett tvåspråkigt klassrum *translanguaging*, vilket har på svenska översatts exempelvis som dynamisk tvåspråkighet (Bergroth & Kvist 2011: 49), korspråkande (Bigenstans, Drewsen & Kindenberg 2015: 26), tvärspråkande eller språkkryssande (György Ullholm 2016: 31). Med detta menar García (2009: 304) att även om lärarna planerar användningen av olika språk i klassrummet, använder flerspråkiga

elever flexibelt sin hela språkliga repertoar. García (2009: 45, 51) diskuterar relationen mellan kodväxling och *translanguaging* och konstaterar att *translanguaging* innehåller såväl kodväxling som annan slags tvåspråkig språkanvändning och tvåspråkig kontakt, men begreppet överför fokus från inflytelse av andra språk till flerspråkigas sätt att använda språkliga drag från olika språk. *Translanguaging* fungerar som en kommunikativ norm i en tvåspråkig gemenskap och kan inte jämföras med enspråkigt bruk. Mård-Miettinen och Palviainen (2014: 323) som har presenterat tabell 1 också i en annan artikel om språkanvändning hos en tvåspråkig pedagog har valt att inte behandla *translanguaging* i sin artikel. Motiveringen är att barnen som pedagogen arbetar med kommer från enspråkiga hem och producerar inte svenska i någon hög grad vid undersökningens genomförande.

Lyster (2007: 55) varnar för överanvändning av översättningsstrategi eftersom den kan leda till färre möjligheter att processa språket på djupet och försvaga förmågan att lägga ord på minnet. Också Cameron (2001: 86) rekommenderar som en generell princip att undvika översättningsstrategin och försöka använda andra strategier istället, såväl för omväxlingens som för inläringens skull. Eleverna kan märka att de inte behöver koncentrera sig på att förstå förklaringen på det andra språket, om de vet att översättningen på modersmålet kommer efteråt. Ofta vill eleverna själva återge motsvarigheten på modersmålet och detta kan läraren acceptera och utnyttja som ett bevis på förståelsen, men läraren kan ändå ange förklaringen på målspråket. Läraren kan kontinuerligt försäkra förståelsen genom olika strategier. Hen kan till exempel be eleverna att identifiera föremålet i fråga från en bild, och ifall eleverna inte har förstått rätt kan läraren ge en noggrannare förklaring. (Ibid.) Vissa ord är dock svårare att förklara speciellt utan hjälp av elevernas modersmål. Detta beror exempelvis på att alla ord inte har en tydlig lexikal betydelse utan snarare en grammatisk betydelse, till exempel artiklar, prepositioner, frågeord och några verb. Eleverna lär sig dylika ord genom att de kontinuerligt hör dem i olika kontexter. (Cameron 2001: 82) Eleverna visar dock inte alltid om de inte förstått lärarens budskap. De kan till exempel upprepa lärarens ord och ge en illusion av förståelse eller arbeta med en uppgift utan att på riktigt veta vad de förväntas göra. Därför är det viktigt att vara medveten om elevernas kunskapsnivå i språket. (Cameron 2001: 21)

3.3 Lärande av språk i tvåspråkig undervisning – forskningsresultat och erfarenheter

En av orsakerna till varför tvåspråkig undervisning etableras i skolor är självfallet elevernas språkkunskaper. Den har lyfts upp som den viktigaste faktorn i kartläggningen år 2005, medan tidigare har mest lärarnas intresse angetts som den främsta faktorn (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006: 301, se även Nikula & Marsh 1996: 47). Andra orsaker till CLIL-undervisning i den grundläggande utbildningen är föräldrarnas önskemål, ett initiativ från kommunens skolväsen samt att öka elevernas intresse för språk och att lyfta upp skolans image. Den sistnämnda faktorn är central hos gymnasierna, vilket tyder på konkurrens mellan gymnasierna och strävan efter att locka elever. (Lehti m.fl. 2006: 301).

Rasinen (2006: 162) menar att finländska skolor försummar goda inlärningssituationer eftersom andra språk inte används mycket mer för ämnesundervisning. Funktionella aktiviteter och lek samt att konkretisera och att använda icke-verbal kommunikation har upplevts som arbetssätt som hjälper till vid inläringen och motiverar eleverna. Som Rasinen (2006: 162) poängterar fungerar ovannämnda sätt också i undervisning på modersmålet, men de hör till CLIL-pedagogiken som mer självklara drag.

3.3.1 Ämnes- och språkbehärskning i tvåspråkig undervisning

I språkbad som har undersökts under flera decennier når elever i regel ett starkt språkbadsspråk, behärskar ämnesinnehåll i olika läroämnen på åtminstone samma nivå som elever som studerat på sitt modersmål och når samma nivå i modersmålet (Pihko 2010: 18–19). Också i CLIL-undervisning når elever högre nivå i det främmande språket jämfört med elever som deltar i vanlig språkundervisning (Dalton-Puffer 2008: 143). Elever med speciell begåvning eller starkt intresse kan lära sig språk framgångsrikt under vanliga språklektioner, men integrering av språk och ämne hjälper alla att nå goda resultat (Dalton-Puffer 2008: 143; se även Meriläinen 2008: 38). Receptiva färdigheter, morfologi, språkligt flyt, risktagande, kreativitet och framförallt ordförråd förefaller utvecklas speciellt bra i CLIL. Även affektiva, det vill säga emotionella faktorer får positiv förstärkning. Exempelvis hämningar i spontan språkanvändning verkar försvinna efter en viss tid i CLIL-undervisning. Uttal och pragmatiska färdigheter kan däremot vara

två av de faktorer som inte skiljer sig mellan CLIL och vanlig undervisning, men Dalton-Puffer (2008: 143–144) påpekar samtidigt att de kanske inte explicit har undersökts. Även Pihko (2010: 66) har noterat att uttalet borde få speciell fokus i CLIL. Det ska göras tillsammans med gruppen, inte genom att korrigera enstaka elevers fel (Pihko 2010: 89). Informellt eller icke-tekniskt tal utvecklas också svagare trots att annat, tekniskt ordförråd är något som CLIL-elever lär sig bra. Syntaktisk komplexitet och skrivande verkar CLIL inte heller ha speciell inverkan på. (Dalton-Puffer 2008: 143–144)

I ett forskningsprojekt vid Jyväskylä universitet har 209 högstadieelevers erfarenheter av CLIL-undervisning kartlagts via en enkät och därefter har 12 elever som meddelat om svårigheter intervjuats. Fast undersökningen strävar efter att lyfta fram svårigheter upplever också den största delen av de intervjuade eleverna CLIL-undervisningen som positiv. (Pihko 2010: 11–13) Skillnaderna i attityd- och motivationsfrågor mellan CLIL-elever och kontrollgruppen är tydliga. Eleverna i CLIL är exempelvis betydligt mer villiga att använda målspråket utanför skolan. Positiva uppfattningar kan bero åtminstone delvis på undervisningsformen som har lyckats att upprätthålla och stödja och antagligen även förstärka motivationen att studera på det främmande språket. Eleverna har sannolikt varit mer intresserade av engelska när de valt denna frivilliga klass, dock har de som börjat i CLIL redan i lågstadiet kanske inte gjort valet själva. (Pihko 2010: 31, 41)

Negativa känslor som eleverna lyfter fram kring CLIL-undervisning gäller bland annat fortgående svårigheter i att förstå läromaterial eller en önskan att studera mindre eller inte alls på engelska. Pihko (2010: 43) påpekar att frågorna hade formulerats så att de utredde känslor som gällde just att studera på engelska, men det är också möjligt att samma elever skulle ha svårigheter också i finsk undervisning. CLIL-elever hade mindre språkängslan än kontrollgruppen i vanlig undervisning, fastän det inom flera områden, till exempel rädslan för negativ kritik, syntes nästan ingen skillnad. Skillnaden var liten också i frågan om ängslan att tala. Språkängslan definieras som ängslan eller spända känslor i andraspråksinlärning och som sammanhänger speciellt med att tala och också att lyssna på ett främmande språk. (Pihko 2010: 32–33) Pihkos (2010) undersökning har dock skrivits om en annorlunda situation jämfört med min undersökning. Informanterna är lite äldre elever, nämligen högstadieelever och de förväntas lära sig en stor del av

ämnesinnehållen på ett främmande språk eftersom en påfallande del av deras undervisning sker på det främmande språket (Pihko 2010: 11, 79). Trots skillnader i omfattningen och elevernas ålder kan blyghet eller ängslan för att använda språket existera i båda fallen.

Läroämnen som i Pihkos (2010: 50) undersökning visade sig kännas mest utmanande enligt eleverna var läsämnen, speciellt kemi, fysik och historia, men även matematik togs upp. Historia var dock det mest populära läroämnet i CLIL-undervisning i finska högstudier år 2005; av alla skolor som erbjöd CLIL-undervisning gav 67 % historia på målspråket (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006: 306; Pihko 2010: 51). Enligt Lehti m.fl. (2006: 304) ges CLIL-undervisning mest i läsämnen. I årskurserna 1–6 är naturvetenskapliga ämnen vanligast och i årskurserna 7–9 samt gymnasier är historia det populäraste ämnet och naturvetenskapliga läroämnen kommer därefter. Av konst- och färdighetsämnen får konst den tredje platsen i årskurserna 1–6. Forskarna har jämfört sina resultat med Nikulas och Marshs (1996: 38) resultat och konstaterar att användning av konst- och färdighetsämnen i dessa årskurser har minskat i förhållande till andra ämnen. I årskurserna 7–9 följer huslig ekonomi efter historia och geografi (Lehti m.fl. 2006: 306).

Enligt eleverna i undersökningen kändes vissa ämnen svåra speciellt på grund av komplicerade och främmande ord. I årskurserna 7–9 ska eleverna lära sig en stor mängd nya nödvändiga ord (innehållsobligatoriska ord) för att kunna behandla ämnesområden i olika läroämnen. Dessutom har olika läroämnen olika uttryckssätt och stil. Matematik är i årskurserna 1–6 funktionellt och vardagsrelaterat, medan senare blir det mer abstrakt och språkligt mer utmanande på grund av speciell vokabulär och koncentrerade strukturer. (Pihko 2010: 50–52)

Av Nikulas och Marshs (1996: 38) kartläggning framgår det att det inte alltid är möjligt att avgränsa undervisning på främmande språk till vissa läroämnen speciellt under de första årskurserna. Det är också vanligt att använda helheter där element ur olika läroämnen integreras i årskurserna 1–6. I denna kartläggning hade skolor som ger tidigt fullständigt språkbad inte tagits med eftersom dess principer skiljer sig från undervisning på främmande språk (Nikula & Marsh 1996: 18). Temaundervisning i form av

ämnesöverskridande helheter är dock kännetecknande för språkbudet (Bergroth 2015: 70). Även läroplanen uppmanar skolorna till att ge helhetsskapande undervisning där man i synnerhet över läroämnesgränserna studerar olika teman som helheter. Omfattningen kan variera från ett mångvetenskapligt lärområde per läsår, vilket är ett minimikrav för att garantera alla elevers möjlighet till helhetsskapande arbetssätt, till att all undervisning är helhetsbaserad. (Utbildningsstyrelsen 2014b: 30–31)

3.3.2 Inläringen av ett andraspråk som implicit och explicit inlärningsprocess

I undervisning på främmande språk är språket samtidigt ett medel för inläring och ett inlärningsmål. Innehållsundervisningen prioriterar läroämnens innehåll och kognitiva krav men den har även språkliga målsättningar. Eleven tillägnar sig speciell vokabulär och uttryckssätt inom olika läroämnena och språkkunskaper allmänt utvecklas implicit genom annan inläring. Förutom det får eleverna explicit undervisning under språklektioner. (Pihko 2010: 16)

Språket tillägnas effektivt när språket används som kommunikationsmedel i meningsfulla sammanhang. När man integrerar språk och ämne får elever använda språket i riktiga språkanvändningssituationer och lära sig att använda det nya språket naturligt i studier. (Meriläinen 2008: 39) Även i en undersökning om mindre omfattande undervisning på främmande språk som varierar mellan sammanlagt en till sex lektioner i veckan har man kommit fram till att tröskeln för att använda målspråket blir lägre. Även då får elever rikligt med situationer att kunna använda språket och det blir mer naturligt och spontant. (Rasinen 2006: 51, 162) Samtidigt ökar motivationen eftersom språkinläring inte är abstrakt och isolerad från andra studier (Meriläinen 2008: 39).

Att använda ett främmande språk i undervisningen ställer olika krav på inläraren, läraren och inlärningsomgivningen. En inlärningsomgivning som uppmuntrar till sinnesförmågor stödjer också inläringen. Inläraren ska själv vara motiverad att lära sig på ett annat språk än sitt modersmål. Motiverande faktorer kan vara till exempel inre eller yttre belöning eller ämnesinnehållen som känns viktiga, intressanta eller utmanande.

Att vara öppen för nya saker och situationer och att kunna tåla osäkerhet bidrar också till inläring. (Rasinen 2006: 34–36)

Läraren ska beakta inlärares utvecklingsnivå inom olika delområden, till exempel vad gäller tänkande och språk, samt deras tidigare erfarenheter av temat som behandlas. Då kan man planera innehållet rätt både kvalitativt och kvantitativt. Att konkretisera saker som ska läras in stödjer inläringen och elevens tänkande. Det är viktigt att läraren själv är övertygad om att ämnesinnehållet lämpar sig för undervisningen på ett främmande språk. (Rasinen 2006: 35–36) Cameron (2001: 180) poängterar även att temabaserad undervisning som används i språkbad är krävande för läraren både i planeringen och förverkligandet. Läraren ska planera undervisningen och aktiviteter så att elever med olika kunskapsnivåer får lära sig. Man ska också undvika för frekvent användning av mindre kognitivt utmanande uppgifter, såsom att rita bilder. (Ibid.) Kontexten är en annan när man inte arbetar med språkbad utan med mindre omfattande former, men det kan vara motiverat att uppmärksamma aktiviteternas kognitiva nivå även då. Vid par- och gruppuppgifter ska läraren se till att eleverna arbetar aktivt och lär sig (Cameron 2001: 180).

Cameron (2001: xii) anser tanken om att barn behöver lära sig endast ett enkelt språk, såsom färger, siffror, rim och sånger och att tala om sig själva vara ett missförstånd. Det är allt de lär sig ifall annat inte behandlas. Eleverna har en stor potential att lära sig och de kan ofta göra mer än vad vi tror att de kan. (Ibid.) Om området är bekant för eleverna, till exempel ett arbetssätt i slöjd eller en sång, kan eleverna följa med och vara delaktiga även om de kanske inte förstår allt (Rasinen 2006: 36). I undervisning som integrerar språk och ämne möter elever ofta situationer där de måste anstränga sig för att förstå läraren (Cameron 2001: 192). Eleven kan dock förstå ännu mer med hjälp av lärarens stöd, vilket Vygotsky har beskrivit som ZPD (*zone of proximal development*), den närmaste utvecklingszonen. Det innebär att läraren måste ta reda på vad som är det nästa steget som eleverna kan lära sig med stöd, och detta ska tas i beaktande i både lektionsplanering och lärarens språkanvändning. (Cameron 2001: 6–8)

Hulstijn (2008: 362) har analyserat en mängd undersökningar om slumpmässig (*incidental*) och medveten (*intentional*) inläring. Ofta används termerna *implicit* och *explicit* fastän de inte är direkta motsvarigheter och fast Hulstijn (2008: 360) rekommenderar att skillnaden upprätthålls. Forskaren granskar ett allmänt synsätt att människor lär sig största delen av sina ord i både första- och andraspråket genom slumpmässig inläring (och för det mesta i form av läsning). Det syftar på lärande utan att man själv lägger märke till ord eller egen inläring. Det senare begreppet betyder däremot mer medveten eller planerad inläring. (Hulstijn 2008: 362) Hulstijn (2008: 367) kommer fram till att frekvent exponering och övning oavsett på vilket sätt de introduceras är mest relevant för att kunna överföra inlärd ord från korttidsminnet till långtidsminnet.

Exempelvis Krashen (1989: 440) har påstått att läsning är det mest effektiva sättet att lära sig vokabulär och stavning av ord. Man lär sig omedvetet eftersom fokus ligger på innehållet och inte på formen. (Ibid.) Forskaren har också senare vidhållit och förstärkt sitt argument om läsningens kraft och att det bästa sättet att lära sig vokabulär är att läsa för nöjes skull. Läsaren ska slå upp nya ord endast när de förefaller nödvändiga för betydelsen eller när läsaren själv är nyfiken på betydelsen. (Krashen 2009: 81) Krashen (2009) anger sig dock ha ändrat sin position genom att han nu anser att det är viktigt att informera studerande om deras process av språktillägnande. Något som han föreslår med studerande som föredrar medveten språkinläring är att möjliggöra språktillägnande genom att läraren kan undervisa ordförråd eller grammatik på målspråket genom något innehåll. Samtidigt som nyttiga, korta diskussioner där eleverna själva får uppleva medveten inläring och memorering av språket, får de begriplig (*comprehensible*) input. (Krashen 2009: 187–188)

Även Hulstijn (2008: 362) lyfter fram att några pedagoger betonar att eleverna lär sig alla de ord som de behöver från kontexten genom att läsa mycket. Andra däremot har oavsett vikten av att läsa mer framhållit vikten av att andraspråksinlärare görs medvetna om uppgiften att lära sig ord och av att de undervisas i *explicita* strategier för ordinläring. Djupare processande av information kräver dock mer tid än vad ytligt processande kräver. Å ena sidan underlättar glosor förståelsen men är inte ett effektivt sätt att lägga orden på minnet om de dyker upp bara en gång. Inläringen är givetvis effektivare när orden blir

upprepade flera gånger. Å andra sidan lagras ord som får mening utifrån egna slutsatser bättre i minnet, men det tar mera tid och kan också leda till felaktiga uppfattningar. (Hulstijn 2008: 363–364) Som Krashen (2009: 80–81) påstår, finns det dock endast lite forskning som direkt tar ställning till frågan om hur vokabulär tillägnas mest effektivt.

Att skaffa sig en meningsfull vokabulär är centralt i språkinläring i det primära skedet (Cameron 2001: 72). Kunskap om ord är endast en del av språkbehärskningen men den har en avgörande roll. Ordförrådets omfång är av allra största betydelse för att kunna förstå det som andra människor säger och skriver i olika sammanhang och att kunna ge uttryck för sina budskap. Även för en inlärare med avancerade språkkunskaper är ordförrådet oftast den begränsande faktorn. (Enström 2013: 169) Vid sidan av den centrala vokabulären i undervisningen förekommer det rikligt med annan vokabulär kring temat genom vilka ords betydelser utvidgas till en mer allmän nivå. På så sätt utvidgas elevernas ordförråd så att de kan diskutera olika teman i bredare sammanhang och på allmän nivå. (Meriläinen 2008: 166) I Pihkos (2010: 73) undersökning framkommer även elevinformanternas önskan att det främmande språket skulle användas mer i också vardaglig kommunikation och inte bara när man behandlar ämnesinnehåll.

Eleverna kan utan tvivel lära sig ord genom att delta i olika aktiviteter i klassrummet, medan uppfattningar om hur mycket grammatik kan undervisas varierar (Cameron 2001: 72). Cameron (2001: 72) anser att ju mer vi vet om hur orden fungerar i språken och hur lexikonet inlärs, desto svårare blir det att upprätthålla den traditionella indelningen mellan vokabulär och grammatik. Orden i sig innehåller grammatisk information och genom att lära sig ord får eleverna grammatisk kunskap. (Ibid.) Både uttal och stavning av ett ord är viktiga i inläringen. Med unga inlärare ska den muntliga formen prioriteras. Den skriftliga formen kan introduceras antingen strax efter den muntliga, ifall eleverna kan läsa och skriva på det främmande språket, eller senare när kunskaperna har utvecklats. När elever möter nya ord genom kontexten ska läraren lägga märke till att ordets form, både skriftlig och muntlig, är svårare att identifiera mitt i en mening. Eleverna ska kunna höra ett nytt ord både skilt för sig och i en mening för att kunna lära sig till exempel hur det uttalas och stavelserna betonas, och de måste höra ordet skilt flera gånger för att skaffa sig denna information. (Cameron 2001: 86)

Även Hammarberg (2013: 45) har förklarat behovet av inläring av grammatik hos en andraspråksinlärare. Han konstaterar att inläraren är van från förstaspråket att kunna utnyttja grammatiska strukturmedel. Grammatiska strukturmedel är praktiska och nödvändiga för en effektiv och nyanserad kommunikation, och därför kan vi anta att inlärarens strävan att tillägna sig målspråkets grammatik stöds av ett funktionellt behov. (Ibid.) I grammatisk teori och pedagogiska grammatikböcker är det vanligt att arbeta med språkliga strukturer som är dekontextualiserade, det vill säga isolerade från verkliga kommunikativa situationer, och det är typiskt med konstruerade språkexempel (Hammarberg 2013: 37–38). Lyster (2007: 40) framhäver dock att det är ogynnsamt att betona specifik undervisning i språk på bekostnad av systematisk fokusering på språket i ämnessammanhang. Det utnyttjar inte heller potentialen i undervisning som integrerar språk och innehåll. Detta förklaras genom att inläraren kan hålla isär grammatikundervisningen och språkanvändningen så att den inlärd grammatiken erinras i likartade situationer, såsom till exempel under prov i grammatik, medan den kan vara svår att utnyttja i kommunikativ interaktion. På samma sätt kan språkliga drag som har tillägnats genom interaktion återkallas bäst i likadana situationer. (Lyster 2007: 40, 42–43)

I stället för dekontextualiserad grammatikundervisning i språkbad uppmuntras till formfokuserad undervisning i ämneskontext. Eleverna ska fortfarande fästa uppmärksamhet vid formen men det görs i kommunikativa kontexter, vilket leder till lättare överföring av kunskap från klassrummet också till kommunikation utanför skolan. (Lyster 2007: 40, 42–43) Också Cammarata och Tedick (2012: 262) påstår att språket inte utvecklas endast som resultat av ämnesundervisning som ”två för en”, utan fokus på formen är nödvändigt även i det innehållsbetonande språkbadet.

Gibbons (2015: 225) uttrycker liknande tankar genom att notera att barn kan lära sig om språket, såsom lära sig språket och lära sig genom det. Hon framhäver att ämnesundervisning och meningsfull språkanvändning inte förhindrar att för en stund lägga fokus på språket som objekt, med andra ord explicit uppmärksamhet på bland annat uttal, stavning, grammatiska betydelser eller olika drag av en genre. Eleverna ska bara samtidigt göras medvetna om hur dessa små detaljer hör till större helheter och hur fokus

på formen är meningsfull. (Gibbons 2015: 226–227) Eleverna kan motiveras till explicit iakttagande av språket exempelvis genom att på praktiska och uppmuntrande sätt hjälpa eleven till att märka själv vilka delområden hen borde utveckla i sitt språk. (Pihko 2010: 65)

3.4 Att stödja inläring och uppmuntra barnen till språkanvändning

Undervisning på främmande språk, såsom all undervisning av god kvalitet, är elevcentrerad och beaktar både inläraren och ämnesinnehållen som helheter (Rasinen 2006: 47). Elevcentrerade arbetsformer och undervisning som är åskådlig och konkret hjälper eleverna att behandla också svåra innehåll på målspråket, och på samma sätt stödjer man också innehållsinläringen (Pihko 2010: 124). Genom elevcentrerade arbetssätt, exempelvis par- och grupparbete, ökar man också muntlig övning (Pihko 2010: 67). Samtidigt fungerar läraren som en viktig språklig modell och ger uppmuntrande feedback (Rasinen 2006: 47).

Läraren ska fästa uppmärksamhet vid att åskådliggöra och tydliggöra undervisningen genom att strukturera, ge exempel, demonstrera och använda visuella hjälpmedel (Pihko 2010: 72). Inläringen stöds till exempel genom att använda återkommande och förutsägbara rutiner, att utnyttja gammal kunskap när man lär ut den nya, samt genom att sätta ord på aktiviteterna, det vill säga att tala om det man gör. Förståelsen underlättas när läraren talar tydligt, betonar de mest centrala orden i talet, upprepar ord och innehåll ofta och utnyttjar icke-verbala kommunikationsmedel, vilka är exempelvis miner, gester och bilder. Kodväxling används också som stöd för förståelsen när läraren också annars kommunicerar på två språk. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016: 16) Att arbeta genom lek, spel och humor är effektiva sätt att uppmuntra elever till att använda det nya språket. Om man behandlar teman mer djupgående kan man till exempel skriva svåra ord på tavlan eller använda ordlistor. (Pihko 2010: 86, 89)

När elever får rita och pyssla använder de gärna sitt modersmål med andra elever. Så händer ofta också med andra spännande, intressanta eller utmanande aktiviteter där elever

kommunicerar med varandra. Genom några enkla sätt kan läraren öka antalet situationer som uppmuntrar eleverna till användning av andra språk. När eleverna behöver material till exempel när de ska pyssla något, kan läraren istället för att låta elever själva hämta materialet visa alternativ och fråga vad de vill ha. (Cameron 2001: 195) Läraren kan fråga till exempel om eleven vill ha grönt eller gult papper och visa dem samtidigt (Harju-Luukkainen 2007: 135). Skriftligt språk kan övas till exempel genom att ge en lista av material som behövs i en uppgift. Läraren kan gå runt i klassrummet för att hjälpa och ge kommentarer och samtidigt använda de centrala termer som har introducerats. Under icke-krävande uppgifter, såsom färgläggning, kan musik på det främmande språket spelas eller läraren läsa en berättelse. (Cameron 2001: 195–196)

Att skapa en avslappnad stämning

Tidigare studier i Finland har visat att väldigt många elever i vanlig språkundervisning stressar över att använda andra språk under lektioner (Pihko 2010: 87). I Pihkos (2010: 84, 86) undersökning anser högstadieelever att lärarens stöd och uppmuntran skulle kunna minska språkängslan. Pihko (2010: 70) noterar att oavsett högstadieelevernas språkliga bakgrund lönar det sig att skapa en mjuk början vid ämnesundervisning på ett främmande språk. Detta gäller utan tvekan också annan slags tvåspråkig undervisning i olika åldrar.

Man ska sträva efter att bygga en trygg och uppmuntrande stämning i gruppen för att alla ska våga använda språket och avslöja svårigheter i förståelsen. (Pihko 2010: 70–71) Det räcker med att läraren funderar på undervisningsarrangemang ur olika slags elevers perspektiv. (Pihko 2010: 88). Läraren kan också framhäva att det är naturligt att det ibland är utmanande att förstå och uttrycka sig på ett främmande språk. (Pihko 2010: 70–71) Läraren kan påminna om att fel är en självklar del av språkinläringen. Läraren kan vänta på elevernas svar lite längre. Till exempel möjligheter att svara kort ger en känsla av delaktighet och så småningom vågar eleven förmodligen använda språket mera. (Pihko 2010: 84–85, 88–89).

Elevgrupper är alltid heterogena vad gäller språklig nivå, vilket är en pedagogisk utmaning för en lärare i CLIL. Undervisningen ska inte framskrida endast enligt de snabbaste och språkligt duktigaste eleverna. (Pihko 2010: 63, 79, 85) En heterogen grupp

erbjuder i princip en bra inlärningsmiljö eftersom modersmålstalare är autentiska språkmodeller. Stora skillnader leder ändå lätt till en obalans där de duktigaste är aktiva och en del av eleverna är blyga för andras språkkunskaper och dominans i klassinteraktion. (Pihko 2010: 79) Läraren kan i klassen konstatera att eleverna har olika bakgrunder men på grund av det kan eleverna lära sig av varandra och hjälpa varandra. (Pihko 2010: 70) I grupparbete är det ofta bra att sätta de duktigaste eleverna till olika grupper så att de inte isolerar sig i en egen grupp utan kan stödja arbetet i olika grupper. (Pihko 2010: 88) Läraren ska också beakta att oavsett bra muntlig språklig nivå kan en elev ha svårigheter i akademisk språkbehärskning (Pihko 2010: 63). Detta gäller förmodligen också tvåspråkiga elever som studerar på ett av sina språk.

Även Gibbons (2015: 74–75) påminner om att språket i klassrummet inte utgörs av endast språket i olika läroämnen, utan interpersonella aspekter är också en del av språket. Hon framhäver vikten av uppmuntrande relationer exempelvis mellan gruppmedlemmar i gruppuppgifter. Språket präglas alltså av hur läraren talar med eleverna och på vilket sätt eleverna talar med varandra.

Också lek och drama kan hjälpa till att glömma att vara för kritisk och att våga uttrycka sig på det främmande språket. (Pihko 2010: 85–86) Också av Rasinens undersökning framgår att drama är en fungerande arbetsmetod speciellt i undervisning på främmande språk. Stunder då läraren till exempel använder engelskspråkiga figurer eller själv spelar en sådan rollfigur är omtyckta. (Rasinen 2006: 118) I början kan man också använda litet lättare material och indela lektionen i lämpliga, varierande perioder. Pihko (2010: 71) uppmuntrar även till att använda modersmålet som stöd speciellt i början och senare för att kort introducera eller i slutet sammanställa helheter.

Interaktion och lärarens agerande (Södergård 2002)

Södergård (2002: 241) undersökning visar att språkbadspedagogens verbala agerande i daghemsmiljö får barnen att använda svenska i situationer där de spontant kunde yttra sig på finska. Hon framhäver att läraren inte medvetet hinner planera sitt sätt att ställa frågor under samtalets gång, men en erfaren lärare har med åren utvecklat sin förmåga att automatiskt hitta en frågestrategi som är på en rätt svårighetsnivå. Också annars agerar

erfarna lärare ofta på ett ur didaktisk synvinkel ändamålsenligt sätt i situationer där de handlar helt spontant. (Södergård 2002: 240–241) Läraren i Södergårds undersökning ber inte explicit barnen att använda svenska, men en form av signalsystem håller på att utvecklas i gruppen. Vissa frågor och markörer kan nämligen förstås som uppmaningar till att använda målspråket. (Ibid. 15, 122) Den största delen av språkbadsbarnens repliker var också framkallade av lärarens olika sätt att locka barnen till språkanvändning till exempel genom frågor, men också tal på barnens eget initiativ ökade. Andelen av svenska yttranden som utgjordes av respons var också betydligt större än när barnen använde finska. Detta betyder att lärarens responsframkallande åtgärder var betydligt större när barnen använde svenska. (Ibid. 238)

Strategier som används för att framkalla barnens andraspråk indelas i frågor, erbjudande av svar, signaler om att ett yttrande på modersmålet ska uttryckas på andraspråket och oplanerade andraspråksutlösare (Södergård 2002: 75).

Huvudkategorin frågor innehåller förutom olika frågetyper också språkliga element som barnen ska göra fullständiga, det vill säga att fortsätta lärarens yttrande (Södergård 2002: 145). Nexusfrågor (frågor som kan besvaras med *ja* och *nej*) har en viktig funktion under den första tiden i språkbud eftersom barnen får möjlighet att delta i kommunikation på andraspråket på ett enkelt sätt. I längden utvecklar de dock inte en mångsidig språkanvändning. (Södergård 2002: 240)

Yttranden som utgör kategorin erbjudande av svar kan vara till exempel sådana att läraren själv nämner rätt svar. Efter det kan barnen upprepa ordet och smaka på det. (Södergård 2002: 148) Den lösningen används ofta för att kunna gå vidare när det inte finns tid för att locka fram det rätta svaret. Läraren kan erbjuda även ett fel svar och låta eleverna korrigera det. Korrektheten i denna kategori kan gälla både innehåll och form. (Ibid. 97)

Signaler om att ett yttrande på finska ska sägas på svenska visas tydligt men indirekt snarare än sägs rent ut. Det görs till exempel genom att fråga *Vad säger du?* eller *Vad var det?* eller genom att upprepa samma fråga om barnet först har svarat på finska. Läraren kan också kommentera elevens språkanvändning på så sätt att kommentaren inte direkt

berör språket som system men som visar det faktum att i gruppen talas det två olika språk av vilka barnen har möjlighet att välja det språk som de använder. Under denna kategori finns även samtal där läraren och barnen resonerar sig fram till hur man kan uttrycka det de vill säga på svenska. Läraren kan ge exempel av vilka något är rätt och andra alternativ är fel. (Södergård 2002: 152–154, 156)

Kategorin oplanerade andraspråksutlösare innefattar fall där barnen imiterar läraren eller reflekterar över språket på eget initiativ utan att läraren visat förväntningar på det (Södergård 2002: 75). De är ofta relativt obekanta och ovanliga ord som fångar barnets uppmärksamhet. Kategorin innehåller även spontana yttranden som inte kan förklaras med imitering eller en tydlig andraspråkskallande strategi från läraren, men som utgör en kommentar till lärarens yttrande. (Södergård 2002: 159, 162)

4 PLANERING OCH ETABLERING AV SPRÅKBERIKAD UNDERVISNING

I detta kapitel redogör jag för undersökningens resultat genom att använda materialstyrd tematisering (jfr avsnitt 1.3). Först presenteras tvåspråkighet och svenskans roll i den undersökta skolan och bakgrunden till att påbörja språkberikad undervisning där. I de följande avsnitten utreds informanternas åsikter och planer i fråga om målsättningar, verksamhetens utformning och lärarnas språkanvändning i språkberikad undervisning. Fokus ligger på lärarnas senaste åsikter som är de mest centrala i planeringen av den tvåspråkiga verksamheten, men jag utreder även ifall informanternas tankar har förändrats under materialinsamlingstiden. På så sätt blir hela processen, både målet och resan dit, synlig.

Till sist presenterar jag ett förslag på verksamhetsmodell som huvudsakligen baserar sig på informanternas tankar under intervjuerna varifrån jag har fortsatt vidare med mina egna tankar som har bildats under tiden. Jag har diskuterat med min handledare och läst litteratur och exempelfall för att få mera kunskap men ingen direkt källa har använts för modellen. Modellen ges till skolan för användning och tillämpning. Som sådan kan den betraktas endast som ett förslag och som min egen produktion som ska hållas isär från informanternas intervjuer och den egentliga resultatredovisningen. Lärarna har haft en möjlighet att kommentera en version av modellen men inga alternativa förslag uppstod.

I analysen markeras den första intervjun med siffran 1 och den andra intervjun med 2. Enskilda informanternas svar har skilts åt och markerats med bokstäverna A, B, C och D, exempelvis 1.A. Intervjuarens repliker har markerats med kursiv. Jag fäster uppmärksamhet vid skillnader mellan lärarnas tankar men det primära syftet är inte att göra jämförelser utan snarare att hitta gemensamma uppfattningar. Olika personers repliker skiljs därför åt närmast för tydlighetens skull. I gruppintervjuer har informanterna möjlighet att reagera på andras kommentarer, vilket sker även under dessa intervjuer, men alla slutsatser i analysen representerar inte nödvändigtvis allas gemensamma synsätt. Dessutom kunde samtliga informanter inte vara på plats båda gångerna eller under hela intervjuerna. Lärarna A och B deltog i båda intervjuerna så citat från dem är mer frekventa. Den andra intervjun inleddes med endast en lärare och en annan lärare kom in

i diskussionen senare. Alla intervjufrågor hade behandlats innan den andra läraren kom på plats men samma teman diskuterades på nytt. På grund av avhandlingens längd har jag valt att inte översätta citaten till svenska utan deras innehåll framgår av resultatredovisningen i den omgivande texten.

4.1 Svenska språket och tidigare tvåspråkig verksamhet i skolan

I detta avsnitt fokuseras på hur svenska språket är närvarande i Vaasan kristillinen koulu vid undersökningstidpunkten och hurdan tvåspråkig verksamhet som redan har bedrivits. Skolan i sig har kortfattat beskrivits i avsnitt 1.2. Många av skolans lärare och andra anställda identifierar sig som tvåspråkiga. Också många elever har både finska och svenska som hemspråk. Dessutom finns det elever som har andra modersmål, men i denna undersökning ligger fokus endast på de två inhemska språken, det vill säga skolans undervisningsspråk finska och målspråket svenska. Eleverna börjar studera svenska antingen i årskurs fyra som frivilligt A2-språk eller i årskurs sex som B1. Svenska språket är närvarande på flera olika sätt i skolan men i min avhandling fokuseras på lektionstiden.

Vaasan kristillinen koulu har startats med en förskoleklass år 2007 och följande år har den fått undervisningstillstånd att ordna grundläggande undervisning. Som exempel 1 visar, har redan i början några av skolans grundare haft som mål att inleda någon slags tvåspråkig undervisning, och nu har personalen bestämt sig för att etablera mindre omfattande undervisning på två språk. Av citatet nedan framgår att detta är första gången då tvåspråkig verksamhet inleds i skolan.

- (1) ne jotka on tämän koulun aikoinaan perustanu tai pistäny käyntiin niin osalla niistä on myös ollu tää tavoitteena että ois tämmöistä kakskielistä opetusta osittain, nyt on melkeen kymmenen vuotta menny eikä oo saatu tähän minkäännäköistä toimintaa vielä liikkeelle. Tää on nyt ensimmäinen kerta ko oikeen yritetään saada tätä toimintaa tänne. (2.B)

Hittills har skolans lärare bedrivit språkberikad undervisning på olika sätt och i varierande omfattning. Skolan har ökat sin svenskspråkiga verksamhet redan efter mitt första möte

med personalen i december 2016. Förskoleklassen och de två första årskurserna har haft tvåspråkiga morgonsamlingar ungefär en gång i veckan under vårterminerna 2016 och 2017. De har också sjungit på båda språken. Dessutom har samma klasser haft en frivillig svensk klubb med två olika grupper från och med januari 2017. I den ena talar klubbledaren endast svenska och i den andra båda språken, varav den helt svenskspråkiga gruppen varit betydligt mer populär. Elevgruppen i årskurserna 3–4 har haft svenska på morgonsamlingar varje dag. Svenskan har använts åtminstone vid genomgång av veckodagar och datum. Veckodagar och månader på svenska finns även framme i klassrummets kalender som stöd för minnet. Även årskurserna 5–6 har haft någonting på svenska under morgonsamlingarna ibland varje dag och ibland två eller tre gånger i veckan. De har lärt sig bland annat om siffror, klockan, ordningstal, väder, veckodagar och månader (se avsnitt 3.1 och 3.4).

Utöver morgonsamlingarna i alla årskurser har svenska inslag ibland dykt upp under den egentliga undervisningen. När de nordiska länderna har behandlats har läraren frågat eleverna om de vet ländernas namn på landets språk eller på svenska. När en tvåspråkig elev har frågat vad något ord betyder har läraren angett den svenska motsvarigheten. Eleverna får höra svenska ord även när en tvåspråkig lärare ibland letar efter finska ord. Dessutom kan elever höra tvåspråkiga lärares svenska diskussioner på rasterna. Före intervjuerna har grupperna enligt informanterna ”smakat på litet” men skolan planerar att öka svenskans andel från och med hösten 2017. I exempel 2 reflekterar en informant även kring att man måste ta till sig att den tvåspråkiga verksamheten börjar för att försäkra sig om att den också förverkligas. Det har nämligen ibland skett att den får mindre uppmärksamhet eller faller i glömska.

- (2) Mut sit on vähän jääny heikoille välillä että ei taho aina muistaa. Mutta ku sen sais sisäistettyä oikeasti niinko pistää nyt se lähtee tästä ja ens lukuvuonna meillä on tavote että se lähtee siitä sillon se on niinko pakko tehdä. [...] tää on nyt vähän ollu tämmöstä maistamista (2.B)

Alla de intervjuade lärarna har mött motstånd i någon grad och har i sina grupper elever som inte har engagerat sig i svensk- eller tvåspråkiga aktiviteter, medan en del av eleverna deltar ivrigt och försöker använda svenska. En lärare anser att elever som har påbörjat

svenska studier under samma läsår eller tidigare deltar ivrigt, medan elever som inte alls haft svenska lektioner inte vågar använda språket, vilket framgår av exempel 3 nedan. Läraren anser att de är rädda för att tala svenska eftersom en del av gruppen redan har studerat språket en längre tid. Exempelvis i sånger har de dock deltagit men inte så ivrigt. Denna utmaning med grupper som består av elever med olika kunskapsnivåer har identifierats i forskning och behandlats i denna avhandling i avsnitt 3.4. I samma avsnitt diskuteras även frågan om hur man kan uppmuntra elever till språkanvändning.

- (3) Siis nää jotka opiskelee ruotsia jotka on alottanu kutosella nyt siellähän on uus ryhmä niin nehän on mukana innokkaasti ja sitte nää jotka on nelosella ollu mut sitte nämä jotka ei oo ollenkaan vielä opiskellu nii se on se haastava ryhmä joka ei uskalla sanoa sanaakaan vaikka kysyis heiltä. He niinku kokee että he ei osaa. (2.B)

Onko sitte ollu jotai lauluja tai semmosia että lähteekö ne niihin mukaan? Kyllä ne lähti joo ehkä ei niin innokkaasti kaikki mutta kyllä mä nään niinku että nää jotka on alottanu ruotsin nyt niin ne lähti innokkaimmin mukaan tähän hommaan, että he jotenki tykkäs niistä ruotsin opinnoista. [...] Mutta just nää on niinku se haaste jotka ei oo kuullu ja joille pamauttaa yhtäkkiä että nyt on niinku tämmöstä niin heille on kaikkein haastavinta. Ja he pelkää myös mun mielestä sanoa jotain koska täällä on semmosia jotka on jo pitempään opiskellu ja osaa, niin miten heidän kanssa niin se on se on musta vaikia. Ainaki näin alkuun. (2.B)

Samma lärare förmodar i slutet av exemplet ovan och i exempel 4 att utmaningen är större nu i inledningsskedet då elever hamnar i en svår situation då läraren plötsligt tar svenskan med under lektionerna. När eleverna redan från skolgångens början har haft svenskspråkig verksamhet vågar de kanske delta mera.

- (4) Et sitte ku lähetään tuolta ykköseltä niin mä uskon että oppilaat on enemmän vapaampia, silloin ne uskaltaa osallistua mutta ko sää heität tähän yhtäkkiä mukaan tämmöstä niin ne on aika aika vaikeessa tilanteessa, että alottaminen on sillä tavalla haastavaa (2.B)

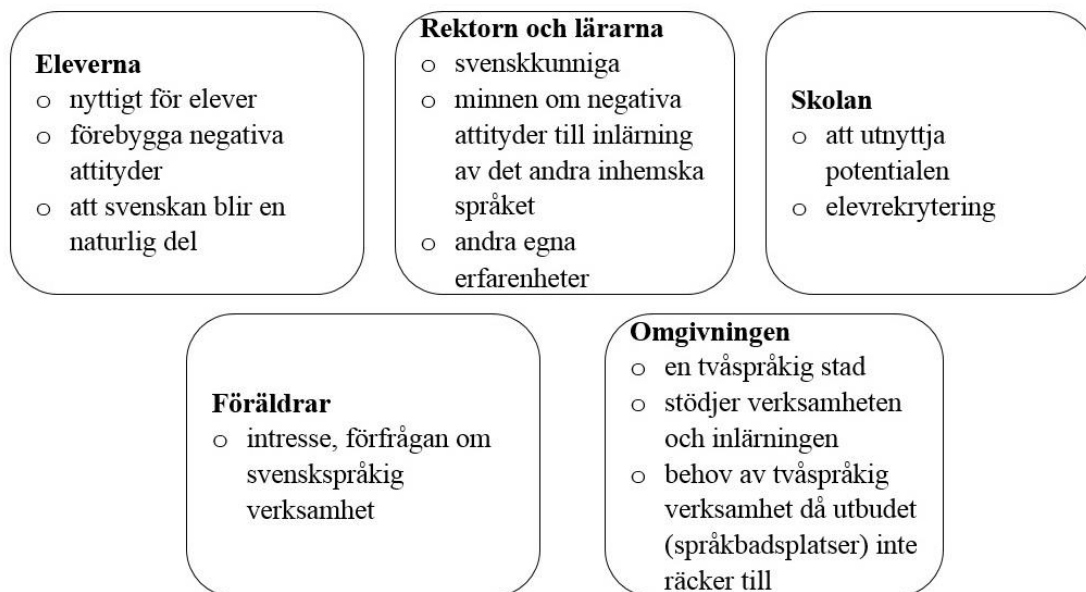
Den andra läraren (A) kommenterar i exempel 5 att eleverna ändå lär sig när de hör svenska, fastän de själva inte skulle använda språket. Den receptiva färdigheten att förstå kan alltså utvecklas.

- (5) Joo no mut ne kuulee kumminkin sitä (2.A)
kuulee joo (2.B)

nin sehän on aina eteenpäin. (2.A)

4.2 Bakgrunden till att påbörja svensk språkberikad undervisning

Lärarna anger flera aspekter som drivkraft och motiv till viljan att påbörja tvåspråkig undervisning och med svenska som målspråk. De består av faktorer som handlar om såväl skolsammanhanget och olika mänskliga parter som omgivningen där eleverna lever. Faktorerna i figur 4 presenteras i en slumpmässig ordning.



Figur 4. Motiven till att inleda språkberikad undervisning

Lärarna anser att tvåspråkighet i skolan är mycket nyttigt för eleverna. Svenskan kan bli en naturlig del av barnens vardag i skolan genom tvåspråkig verksamhet. Lärarna erinrar sig sina egna minnen om negativa attityder mot det obligatoriska andra inhemska språket (finska eller svenska), och de önskar förebygga motsvarande attityder hos sina egna elever. Lärarna anser att skolan har bra omständigheter för tvåspråkig verksamhet. De vill utnyttja potentialen som finns där eftersom så många lärare kan svenska eller är

tvåspråkiga. Tvåspråkig verksamhet kan även ha inverkan på intresset för den statligt finansierade privata skolan.

Många föräldrar, inklusive en lärarinformant som inte är tvåspråkig, har varit intresserade av att barnen skulle få språkdusch eller språkberikad undervisning och frågat om någon slags tvåspråkig verksamhet. Denna lärare tar upp även en egen upplevelse. Hen hade känt ett stort behov av att lära sig svenska och märkte sedan hur kul det var när några lärare började tala endast svenska med hen. Informanten hade då funderat över varför det inte görs med eleverna.

Den tvåspråkiga omgivningen är även en viktig orsak till varför svenskan valts som målspråk. Omgivningens svenskspråkiga kultur och service som kan utnyttjas stödjer verksamheten och språkinläringen. Det är även lättast att förverkliga på grund av de svenska kunskaperna hos personalen. Ett behov av språkberikad undervisning har setts även därför att platser i stadens språkbadsskolor inte räckt till alla sökande. Med språkberikad undervisning som en del av skolans verksamhetskultur kan man även locka nya elever till skolan som är en statligt finansierad privat grundskola.

Den småskaliga tvåspråkiga verksamhet som erbjudits i förskole- och nybörjarundervisningen under två vårterminer (2016 och 2017) kallades först språkdusch. Som framgår av exempel 6 byttes benämningen till språkberikad undervisning när terminologin blev tydligare för lärarna efter den nya läroplanens införande.

- (6) uuden opsin myötä kun selkeni tää sanasto siis että mitä mikäkin tarkoittaa niin todettiin että ehkä se kielirikasteinen on hyvä paikka alottaa ja se tuntu semmoselta omalta ja ettei sitte tuu myöskään liian, ettei heti satsaa jonnekin liian korkeelle ja sitte siitä tulee paineet ja stressi eikä sitä saa toteutettua. Että tää tuntu niinku joo, ehkä semmonen joka on hyvä paikka alottaa, jos sanotaan niin. (1.C)

Läraren ovan förklarar valet av formen och benämningen i exemplet så att språkberikad undervisning kändes som egen och ett bra ställe att börja. Lärarna ville inte ställa allt för höga förväntningar vilka sedan skulle skapa stress för att få dem uppfyllda.

4.3 Målsättningar

Målsättningar för den språkberikade undervisningen är en central fråga i planeringsarbetet och den diskuterades under båda intervjuerna. Målen för verksamheten allmänt och för elevernas språkinlärning presenteras i egna avsnitt.

4.3.1 Målen för verksamheten

Det första målet med verksamheten som alla tre lärarna på plats (en hade lämnat rummet) tar upp är elevernas attityder. De önskar att språkberikad undervisning har en inverkan på elevernas attityder så att svenskans dagliga närvaro i skolan blir naturlig. En informant uttrycker i exempel 7 nedan att hen önskar att eleverna inte ser svenskan som ett tvång utan som ”helt okej” och en naturlig del av sin omgivning. Denna lärares elever har uttalat sig att engelskan är roligare och lättare att lära sig, så hen vill att eleverna märker att de två språken är mycket nära varandra och att den egna attityden har inverkan på att svenskan känns svårare. Ett mål för skolans tvåspråkiga verksamhet är även att elever vågar använda svenskan i den tvåspråkiga staden utan att vara rädda för möjliga uttalsfel. Målet är att svenskan blir ett naturligt verktyg för eleverna och tvåspråkigheten en del av skolans vardag. Läraren som citeras i exempel 7 önskar även att eleverna inte skulle ha någon tröskel för att lära sig och använda svenska utan märker att de lär sig litet ”av misstag”.

- (7) Se mikä nyt on tullu esille yleinen yks tavote on varmaan niinku tää asennekasvatus, jotenki niinku että ruotsin kieli ei oo vain pakko ja jotain kamalaa vaan se on ihan okei ja luonnollinen osa tätä kulttuuriympäristöä ja sitä voi käyttää ja sitä voi oppia, sen statuksen muuttaminen jotenki. Oleellinen asia koska se on tullu ilmi ko englannin kieli on paljon kivempaa ja sitä oppii helpommin, sitte ne on niin hirveen lähellä toisiaan että jos on enemmän sun omasta asenteesta kiinni että ruotsi on paljon vaikeempaa oppia. Ja varmaan just että sitten huomaa kuin vahingossa oppii, että ei oookkaan se kynnyks oppia sitä ja olla tekemisissä ja puhua sitä sitte (1.A)

En lärare anser i exempel 8 att om man idag använder svenska i ämnesundervisningen ifrågasätter några elever det. När elever från skolans början har vant sig blir det mer

självklart att läraren ibland talar svenska. Litet senare upprepar läraren att om eleverna har någonting på svenska varje dag kan motståndet bli mindre.

- (8) siinä sitte muokataan sitä kulttuuria, että mitä enemmän sä rupeet heittää sinne sitä ruotsia matikkaan niin ne on mitä miks että siinä on se asenne vastassa, mutta ku ne pienestä pitäen siihen tottuu niin sitte on heillekin itsestään selvää että aijaa nyt se puhuu ruotsia, jaha, että päästään siihen niin se on kans jo semmonen hyvä (1.C)

Att svenskan introduceras före egentliga lektioner i språket kommer att underlätta studierna senare. En lärare anser att även de elever som har utmaningar med det första nya språket (engelska) som studeras på skolan och inte väljer den frivilliga svenskan har nytta av den språkberikade undervisningen. De hinner sätta sig in i språket och får en lättare början. När eleverna sedan påbörjar svenska studier behöver man inte starta helt från början utan kan snabbt behandla innehåll på en djupare nivå. Dessa synpunkter kommer fram i exempel 9, 10 och 11.

- (9) ja siis tavoitteenahan meillä oli se että oppilas tottuu siihen kieleen että ei oo niin suuri asia sitte lähtä opiskelemaan. (2.B)
- (10) mä en suosittelenkaan oikeestaan että kaikki sieltä valitsee koska heillä se englantia jo on niin haastavaa että on ehkä parempi että keskittyy siihen. Mutta jos tällä nyt ehtis saada sitte ennen ko ne on kutosella ja alottaa sen ruotsin nii on tässä pari vuotta aikaa, ne ehtii vähän niinku perehdyttää siihen opiskeluun että se alottaminen on sitte heille helpompaa (1.A)
- (11) me voitais alottaa korkeammalta heti ettei tarvi ihan niillä perussanoilla alottaa vaan ne osais jo käytännössä järjestysluvut ja luvut ja viikonpäivät ja kuukaudet ja tämmöstä perus miten esitellään ittenne ja tällä tavalla et nää onnistus jo, niin pystys heti lähtä vähän syvällisempiin aiheisiin sen takia että se mun mielestä helpottaa oppilaidenki opiskelua kovasti. (2.B)

Läraren som i den första intervjun tar upp några elevers svårigheter i engelska kommenterar dylika utmaningar även senare. I exempel 10 anser hen först att det kanske inte är bra för varje elev att påbörja den frivilliga svenskan som börjar i årskurs 4. I den andra intervjun beskriver hen dock ett mål så att alla skulle bli intresserade av att välja den om de inte har några speciella svårigheter och tillägger att svårigheterna även kan försvinna eller lindras. Detta framgår av ett utdrag ur diskussionen i exempel 12. Även

om de vill börja i en småskalig form, noterar en informant i slutet av diskussionen om målsättningarna att verksamhetens inverkan egentligen är ganska stor.

- (12) tai sitte voi olla just se että jos pystyy vaikuttamaan sillä että ne innostuu siihen että kaikki aina valitsis sen nelosella (2.A)
 sehän ois optimaali mutta ei varmaan tuu olemaan sillain (2.B)
 se vois olla kans jonkun vuoden päästä tavoite se että kaikki alottais aina nelosella, jos ei oo kenelläkään jotain erityisvaikeutta, niinku syytä miks ei voisi aloittaa. Tai ehkä nekin poistuis tavallaan hälvenis ne. (2.A)
 [...]

 sitte tässä ois kuitenkin vaikutus aika suuri jos tällä tavalla alkaa ajatteleen.
 (2.B)

Flera målsättningar presenterade i detta avsnitt kan förknippas med motiveringarna till att påbörja svensk språkberikad undervisning i avsnitt 4.2. Lärarna tar upp rikligt med motiveringar och generella målsättningar som de också förefaller eniga om, vilket berättar om den gemensamma viljan att äntligen förverkliga tvåspråkig undervisning. Olikheter däremot anknyter i synnerhet till de praktiska ramarna som analyseras senare i avsnitt 4.4. Några skillnader uppstår även i tankar om målsättningar för elevernas språkinläring vilket presenteras härnäst.

4.3.2 Målen för elevernas språkinläring

Lärarna delar en gemensam syn på det yttersta inlärningsmålet, vilket är att eleverna vågar uttrycka sig på svenska och kan tala åtminstone på basnivå (se exempel 13). Fokus ligger tydligt på de muntliga färdigheterna. Lärarna exemplifierar möjliga kunskapskrav så att eleverna kan berätta om sig själva och ställa en kompis några frågor, använda enkel svenska exempelvis i en affär eller klarar av att möta en svenskspråkig person. Att eleverna inte skulle vara rädda för att säga fel utan vågar försöka är något som förekommer flera gånger i intervjuerna. Inläring av ord generellt kommer också upp som ett mål. En lärare tar upp även att elevernas språköra skulle kunna utvecklas så att exempelvis alla grammatiska strukturer, såsom att vilken artikel som används med ett visst ord, inte behöver studeras skilt. Målen fokuserar alltså på mest funktionella färdigheter men handlar också om formella kunskaper.

Samtidigt som man planerar målsättningar för den framtida verksamheten, det vill säga med tanke på elever som har deltagit i den språkberikade undervisningen redan från skolans början, diskuterar lärarna målsättningar för sina nuvarande elever. Som läraren i följande exempel 13 påpekar börjar också äldre elever nu på en lättare nivå vilken senare används mestadels i de tidigare årskurserna. Utöver att ställa vissa mål för det följande läsåret, exempelvis att kunna talar om månader, veckodagar och väder, vill hen veta vad de ”på riktigt” syftar till med verksamheten.

- (13) Mutta jos ajatellaan jos ottaa sieltä alkuluokilta tai nyt ko alottaa koko koulun kans sieltä alkuasolta niin kyllä mä näkisin että nää perusasiat eli kuukaudet ja viikonpäivät ja säästä ja tämmöistä yleistä niinku keskusteleminen ois se mistä alotettais, tämmöiset yleiset asiat niitä kerrattas niinku vaikka pitkään koko vuosi. Ja sitte siihen vois rakentaa vähän sitä keskustelemista sitte lisää. Ja mut sitte mä oon miettiny et mihin me halutaan sitte päästä oikiasti (2.B)

Språkberikad undervisning ska inte kännas som tvång, betungade eller svårt för eleverna. Inläring av svenska ska ske vid sidan av allt annat såsom ”av misstag” under åren, när eleverna varje dag litet exponeras för svenska språket, vilket framgår av exempel 14 och 15. Där framgår även vikten av upprepningar.

- (14) menis sillä lailla vähän niinku ohessa että se ei oo semmonen raskauttava tai vaikia oppimisasihe oppilaille vaan se niinku menis vaan, et sitä menee sitä koulupolkua ja sitte samalla niinku tulee vaan sieltä ne sanat ja sitä oppii ja uskaltaa pikkuhiljaa puhua enemmän. Et se vaan niinku tulis kaupan päälle siinä ilman läksyjä ja tämmöisiä [...] kyllähän se nyt jollaki tavalla tarttuu jos sä joka joka päivä pikkusen käyt läpi vähän (2.B)
- (15) että se ei oo niinku silleen pakkopullaa vaan tulee siinä muun mukana, vähän silleen vahingossa. (2.A)

När jag som intervjuare frågar en lärare hurdana språkkunskaper hen anser att man försöker uppnå, lyfter hen hellre upp vikten av att påverka attityden än ställa vissa krav. Viktigt är att tröskeln att tala svenska blir lägre och att eleverna ser att användning av svenska inte är så svårt eller hemskt. Hen anser dock att alla elever borde kunna åtminstone presentera sig själva och räkna till någon viss siffra, samt att kunna vissa andra ord, såsom färger. En annan lärare kommenterar detta så att eftersom alla elever har även

egentliga svenska lektioner senast i den sjätte årskursen kan även högre krav ställas. Här uppstår alltså en skillnad mellan informanterna beträffande synen på de språkliga målsättningarna. Som det kommer fram i den andra lärarens kommentar, undervisar dessa lärare dock olika årskurser, och det kan påverka hurdana mål de vill sätta. De är annars också relativt eniga om verksamhetens centrala drag som behandlas härnäst.

Lärarna diskuterar språkberikad undervisning även ur tvåspråkiga elevers perspektiv. Lärarna anser att den stödjer dylika elevers tvåspråkiga identitet och känslan att deras tvåspråkighet inte är något konstigt utan naturlig och positiv. Lärarna planerar även andra verksamhetsformer för att utveckla det skriftliga språket hos tvåspråkiga elever i den finskspråkiga undervisningen, men den verksamhetens planering hör inte till denna avhandling.

4.4 Verksamhetens utformning

Genom frågor om några drag som jag ansåg centrala i planeringen försökte jag få fram tankar om hur den språkberikade undervisningen skulle kunna se ut på den undersökta skolan. Eftersom verksamheten inte hade kört i gång ordentligt, var syftet att få lärarna att föreställa sig hurdan tvåspråkig undervisning de vill arrangera.

4.4.1 Den tvåspråkiga verksamhetens omfattning

De frågor som ställdes om verksamhetens form och omfattning var ungefär desamma i båda intervjuerna eftersom jag ville veta ifall lärarna fortfarande hade samma åsikter. I den andra intervjun bad jag lärarna även att jämföra den besökta skolans arrangemang med det som de själva ville respektive inte ville.

I den första intervjun anser en lärare i början att svenskan skulle kunna användas litet under varje lektion. Hen tillägger sedan att den skulle vara med åtminstone på något sätt mera och att svenskans andel skulle öka under tiden (se exempel 16). När jag hänvisar till skillnaden mellan omfattande och mindre omfattande tvåspråkig undervisning, noterar

hen att de inte uppfyller mängden svenska för omfattande utan har ändå 25 procent av innehållet i läroämnena som gräns (läroplanens definition av mindre omfattande tvåspråkig undervisning i avsnitt 2.2). I så fall skulle det vara något litet som man erbjuder på svenska rätt regelbundet. Hen föreslår dock att svenskans andel ökar med tiden och att svensk vokabulär används också under lektionerna.

- (16) sais mieluiten olla vähän niinku joka tunnilla jonkunnäköstä ruotsia kans. Tai jollaki tavalla että ois enemmän sitä, niinku se määrää sitte kasvais että sitä ois enemmän. (1.B)

En annan lärare reagerar på idén att använda svenskan under varje lektion, vilket framgår av exempel 17. Hen skulle också välja vissa läroämnen där svenskan används och motiverar detta med att många läsämnen har vokabulär som redan på finska kan vara ny och krävande. Hen vill att svenskans närvaro strategiskt stödjer inläringen och inte blir påfrestande för läraren eller elever.

- (17) mä en kyllä haluais sitä joka oppitunnille, koska se tuntuu niinkun liialta ja sitte mieluummin valita ne jotkut joissa sitä koska siellä on jo kuitenkin niin paljo lukuaineita joissa on omat sanastonsa mikä on jo vaan sillä suomen kielellä niinku ajattelee historia yhteiskuntaoppi ja fysiikka kemia oma sanastonsa mikä on uutta ja haastavaa suomeksi, niin et mieluummin sitte strategisesti et se tukee ettei siitä tuu sitte semmonen rasite opettajalle eikä oppilaille (1.C)

Alla informanter anser dock att de vill ha svenskan med varje dag. Det känns för dem mer naturligt att ha något på svenska varje dag i stället för på en eller några bestämda dagar. En informant föreslår att exempelvis alla vardagliga hälsningar och andra fraser skulle kunna sägas på svenska.

En grundläggande skillnad mellan de två intervjuerna är speciellt en informants tanke om verksamhetens omfattning. Informanten har börjat föredra mindre omfattande verksamhet mera än vad hen ansåg i ett tidigare skede, nämligen att ha endast morgonsamlingar eller en annan kort tvåspråkig stund under dagen (jfr med exempel 16). Den skulle således vara en separat del av någon lektion, förmodligen i början av dagen såsom de hittills gjort. Andelen skulle också vara ungefär densamma från förskolan till årskurs sex, det vill säga ungefär 15 minuter om dagen. I sådan här form skulle

verksamheten kunna kallas även språkdusch. I exempel 18 finns ett kort utdrag ur intervjun.

- (18) Et meillä on ehkä ajatuksena että joka aamu se hetki, tai päivän aikana se lyhyt hetki joka päivä. (2.B)
Ai jatkossakin sillä lailla?
 Joo, kyllä. (2.B)
Että ei oo tarkoitus tai halua laajentaa sitä vaikka niihin ainesisältöihin tai pietäänkö se siinä
 Nyt näyttää ainaki siltä että ehkä fiksuin on se joka päivä olis vähäsen, vähäsen tuota jonkun oppitunnin alusta jonkun aloituksen yhteydessä tai sitten millon se nyt sopii mutta että joka päivä vois niinku pikkusen (2.B)

Efter den första intervjun och besöket på den andra skolan har det alltså varit lite oklart åtminstone för läraren i exempel 19 och 20 hur de själva vill göra. Hen anser att det kanske inte är förnuftigt att binda verksamheten till något, utan de kan ena sig kring en generell princip att ha något på svenska varje dag eller att lärarna delar in den totala tiden, exempelvis en timme per vecka, själva. I stället för vissa lektioner skulle man kunna ha tidigare bestämda allmänna teman som man behandlar. Läraren funderar dock själv på om verksamheten blir för diffus på detta sätt. Hen noterar upprepnings betydelse och framhäver att ju oftare elever exponeras för målspråket desto bättre. Resonemang om detta framgår av exemplen nedan.

- (19) ko käytiin tuolla niin se ehkä pikkusen jäi vielä epäselväksi että mitä me sitte halutaan loppupeleissä. Että ehkä se on järkevä että sitä ei sido sitte kuitenkaan vaan että se ois että joka päivä pitää olla jotaki tai sitte että on tietty tuntimäärä vaikka onko se sitte yks tunti viikossa ko sitä pitäs olla että sitte sen voi jaotella. En en tiiä jotenki tällasta on tullu ko käytiin siellä nii mieleen. Mut et kuitenki mitä useammin on toistoja niin sen parempi. (2.B)
- (20) mutta en tiiä sitte meneekö se liian semmoseksi niinku semmoseksi ehkei sitte saa kiinni että mikä tää on. Että mä en tiiä mikä on se järkevä järkevä ajatus siihen. (2.B)

Läraren anser även att det var lite ”långsökt” att ta svenska språket med under lektioner åtminstone i början. Hen tillägger att man kanske kan ha det som mål senare när eleverna haft tvåspråkig undervisning en längre tid, men nu i det tidiga skedet är det bättre att

använda svenskan till grundläggande ordförråd, såsom veckodagar och månader, som en del av vardagen.

Under den andra intervjun kom vi några gånger tillbaka till frågan om svenskan används under egentlig undervisning i olika ämnen eller begränsas till separata stunder. Det är naturligtvis en central fråga för att kunna planera verksamheten vidare.

När vi talar om att ta svenskan med exempelvis under gymnastiklektioner kommenterar en av de två deltagarna i den andra intervjun att alla lärare kanske inte vill förbinda sig till att använda svenska i genomgång av ämnesinnehåll, medan förmodligen alla kan arrangera tvåspråkiga morgonsamlingar eller andra stunder. Man säkrar kontinuiteten genom att använda svenskan exempelvis i morgonsamlingar, och annat kan utgöra ”trevligt extra”. Hen påpekar i exempel 21 att lärarna kanske inte behöver enas om svenskan används under lektioner eller inte, utan den enskilda läraren kan bestämma om ett visst tema behandlas under en morgonsamling eller någon lektion. Detta betyder att avsikten inte nödvändigtvis är att integrera svenskan i egentlig ämnesundervisning.

- (21) Mä en tiiä sitte kannattaako sitä rajata että onko oppitunnilla vai ei vaan ois enemänki että mitä halutaan että käsitellään ja sitte opettaja voi valita että onko se sitte aamunavauksessa tai oppitunnilla. (2.B)

Hen fortsätter litet senare att om svenskans andel hålls densamma i alla årskurser och om de vill utvidga den tvåspråkiga verksamheten senare och fördjupa dess innehåll, är det kanske ett naturligt steg att ta svenskan lite mera med i läroämnena. Detta framgår av exempel 22. Hen konstaterar att man kanske kan repetera exempelvis något tema i matematik på svenska om eleverna inte blir förvirrade av att behandla det på båda språken, eller att i samhällslära gå igenom aktuella händelser i landet.

- (22) nyt ko mä mietin sitä nii tietenki se on sillä tavalla että jos me halutaan sitä, tietenki jos se aika on aina sama niin sillon se on, mutta kuitenkin jos me halutaan laajentaa niin ehkä se on semmonen niinku luonnollinen asia että ne tulis sinne oppitunneille mukaan vähän enemmän sitte ne ruotsin kieli niinku oppiaineisiin ihan. [...] mutta kuitenkin se sisältö sillä tavalla syventää jotenki enemmän tai tulee lisää sitä me kuitenkin halutaan, mut ei ehkä kuitenkaan ajassa. (2.B)

Läraren anser att det skulle kunna vara trevligare och att det skulle stödja undervisningen bättre, om svenskan kom med under lektioner. På så sätt behöver man inte använda så mycket tid för ”onödighet” på morgnarna. Hen anser även att det blir lättare att utvidga innehållen som behandlas på svenska om den inte används endast på morgonsamlingar. Med äldre elever har man mera ämnesinnehåll att gå igenom, så enligt informanten kunde det vara bra att kunna genast gå igång och ta bara svenska språket med. Hen anser följaktligen att det kanske ändå är meningsfullt att integrera svenskan med temahelheter under lektioner på något sätt. Hen vill inte förbinda målsättningarna till några speciella läroämnen utan hellre sätta generella mål.

Den andra läraren vill inkludera svenska i olika läroämnen eftersom en del av hens elever redan har svenska lektioner. På morgonsamlingarna kan man fortsätta ha svenska inslag, och utöver det skulle man kunna bestämma månadens tema då man till exempel bekantar sig med färger. Det kan man sedan anpassa efter elevernas kunskapsnivå och ha till exempel endast några färger eller ta upp namn för olika föremål samtidigt. Hen anser att man snabbt har behandlat enkla teman med dylika elever och kan därför utvidga innehållet vidare. De kan även lära sig vokabulär som kanske inte dyker upp under de egentliga språklektionerna. Om eleverna redan kan svenska siffror kan de i matematik lära sig mera om matematiska termer. I historia eller geografi kan man ta upp några allmänna termer och arter. Utöver de planerade aktiviteterna kan läraren alltid hitta på en lek eller annat om man har lite tid över. Om dessa synpunkter berättar läraren i exempel 23, 24 och 25.

- (23) ois varmaan sitte parempi ottaa se mukaan sinne tunneille, et sitte tulis sitä sanastoa myös koska sitä ei tuu siellä ruotsin tunnilla välttämättä, et vois ottaa jotain matikan sanastoa ihan hyvin niinko et mitä on plus- ja miinuslaskut ruotsiksi kertolasku ja näin koska numerot osataan mutta ei sen enemmän (2.A)
- (24) Se vois olla näillä isommilla sitten koska heidän se perussanasto pitäis olla jo hallussa, et saisi vähän niinku semmosta bonusta siitä. Ja sitte joku historiassa tai maantiedossa vois jotain lajeja olla, näitä yleisimpiä (2.A)
- (25) kuitenkin niillä on ruotsin tunnit joilla he lukee jo, että se aika äkkiä on käyty läpi semmoset perusaiheet että, kyllä. Että saa vähän laajempia, laajentaa (2.A)

En lärare illustrerar sina tankar med en ritning av trappor. Hen förklarar att under de första åren kan man fokusera på att ha enkelt innehåll och mycket upprepning och efter det förutom repetition av enklare saker också diskussion på svenska och under de två sista åren diskutera aktuella ärenden. Ramsor och möjligen några lekar och annat lekfullt kan man ha kanske i alla årskurser men speciellt under de första åren. Av exempel 27 senare framgår att genom att ta svenska inslag med utvidgar man helheten och får en möjlighet att välja mellan morgonsamling och lektioner. En lärare noterar även att man inte alltid hinner använda femton minuter till morgonsamlingen.

Utöver eller i stället för morgonsamlingar skulle svenskan kunna tas med under lektioner i årskurserna 3–4. För närvarande skulle de göra det först i årskurserna 5–6 eftersom alla elever inte studerar svenska före den sjätte årskursen, men modellen för verksamheten planeras med tanke på nya elever. Lärarna anser att i årskurserna 1–2 används svenskan för det mesta på morgonsamlingar, i årskurserna 3–4 på morgonsamlingar och till exempel under några lektioner då och då, och i årskurserna 5–6 fokuserar man mer på lektionstiden (exempel 26).

- (26) Mut täähän on nyt siirtymävaihe tämä, tämä näin. (2.B)
 No siinä mielessä vois ihan hyvin olla jo kolmosnelosella vähän niinko sekä että. Että ois sekä se aamunavaus että vahvistuu ne viikonpäivät ja (2.A)
 [...] ja sitte siellä vois tulla jollekin että ainoastaan muutamalle oppitunnille sillon tällön. Ja sitte se ois vitoskutosella ehkä vähän enemmän jo niinku (2.A)
- (27) joo ainaki siinä (2.A)
 vitos-kutosilla (2.B)
 ainaki siellä mutta jo niinku kolmosnelosella voi olla jo vähän niinku (2.A)
 kyllä se varmaan ihan fiksua on näin (2.B)
 on on (2.A)
 se sillon laajentaa sitä kokonaisuutta aika paljo, vaikkei se niinku aikana sitä lisää et sen 15 minuuttia suurinpiirtein per päivä varmaan ihan tarpeeksi (2.B)
 joo joo, koska se venyy se, ei pysty joka aamu pitämään vartin aamunavausta (2.A)

Lärarna anser att klasslärarna har ansvar för och ska binda sig till den språkberikade undervisningen och ämneslärarna kan medverka om de har svenskkunskaper och intresse. När den ena läraren tar upp att alla klasslärare möjligen inte kan svenska anser den andra läraren att det ska ordnas så att det fungerar och ingen klass blir utanför. Nya lärare som eventuellt inte har så starka svenska kunskaper ska alltså också delta på något sätt. I exempel 28 kommer fram att man kan klara bland annat sånger, lekar, ramsor, färger och veckodagar som behandlas i början med skolsvenskan.

- (28) jos me ollaan lähetty tämmöseen malliin niin kyllähän sillon sen uuden opettajankin täytyy jollaki tavalla siihen lähtä mukaan. [...] kyllä ne pystyy näillä jutuilla mitä on ajateltu niin kuitenkin alottamaan. Kyllähän kaikki kouluruotsilla kuitenkin pärjää niitä asioita voi viiä eteenpäin, lauluja, leikkejä, loruja, värejä ja viikonpäiviä kuukausia mitä siinä nyt alkuun on ajateltu. (2.B)

En möjlighet är även att en lärare besöker olika grupper och till exempel på morgnarna håller språkdusch i 10–15 minuter. Det behöver alltså inte nödvändigtvis vara klassens egen lärare som alltid bedriver verksamheten. Läraren som framställer denna idé anser dock att modellen ska bindas till den allmänna verksamheten så att klassens egen lärare tar ansvar för den tvåspråkiga verksamheten, och det skulle vara bara ”ett plus” om det fanns en lärare som kan träffa olika grupper.

4.4.2 Den tvåspråkiga verksamhetens innehåll

Detta avsnitt överlappar litet med det föregående avsnittet, men här fokuseras på vad svenskan kommer att användas till. De båda intervjuerna behandlas enligt teman samtidigt och inte i kronologisk ordning. Därför är det synligt även i detta avsnitt hur informanter har övervägt olika möjligheter. När vi diskuterar verksamhetens innehåll tar en lärare upp utmaningen att planera hur verksamheten skulle kunna se ut. En möjlighet är att bestämma vissa teman som man behandlar under de separata stunderna. Man kan också behandla aktuella teman i samhället och speciella dagar som finns i kalendern. Dessa aspekter uttrycks i exempel 29.

- (29) mut sitte just että millä tavalla sä rakennat siihen lisää niin se on se haaste. Että millon tulee ja mitä tulee sitten, että jotkut teemat vois olla siinä. Et mikä on sitte se jokapäiväinen juttu [...] Mut sitte tietenki yks vaihtoehto että sieltä yhteiskunnasta semmosia ajankohtaisia juttuja ottas tai kalenterin mukaan tai teemapäiviä mitä yleensäki yhteiskunnassa on. (2.B)

En lärare anser att utgångspunkten skulle vara att använda svenskan under instruktioner och hälsningar samt vardaglig skolrelaterad vokabulär. De egentliga ämnena skulle inte undervisas på det andra språket, ”om sedan inte något ordförråd tas med” (exempel 30). Detta påstående är dock från den första intervjun och som det framgår av exempel 27 anser informanten senare att svenskan kan användas för vissa ämnesinnehåll från och med i årskurs tre.

- (30) Vois ehkä lähtee siitä että se on semmosia yleisiä ohjeita ja näitä niinku tervehtimisiä niinku sillee kynä vihko kirja että saa niinko sanastoa ensin että tämä on bok ja penna ja stol ja sitt ner ja niinkun vad tyst et jos lähtee siitä. Ettei lähe sitä varsinaista ainetta opettamaan sillä tavalla, jos ei sitte oteta jotai sanastoa mukaan. (1.A)

Den tredje läraren (1.C) i den första intervjun anser att när eleverna haft språkberikad verksamhet redan från förskolan har de hunnit lära sig svenska genom lek och sånger och lärt sig bland annat veckodagar och siffror. En lärare som först föreföll litet tveksam till att använda språket i ämnesinnehåll håller med här och föreslår att man skulle kunna ha utöver allmänt skolrelaterat språk också grundbegrepp i några läroämnen på svenska, till exempel olika räknesätt. När eleverna kommer till den femte årskursen har de flesta redan påbörjat svenska studier och ordförrådet växer också på det sättet. Därför kan steget vara större och innehållet djupare om alla elever har den frivilliga svenskan i årskurs fyra (exempel 31).

- (31) no siihen vois tulla sitte näitä koulusanoja yleisesti ja jotai peruskäsitteitä joistai oppiaineista perus laskutavat ja jotain että ne osaa jonkun palikan lisää ku ne tulee vitoskutoselle niin siihen sitte päälle vähän jotain syvenevää. Tottakai ko ne on siinä vaiheessa alkanu opiskelemaan ruotsia suurin osa niin sitä kauttahan se automaattisesti kasvaa se sanasto niin se hyppy voi olla paljo isompikin vitoskutosella jos kaikki neloset on lukenut ruotsia. (1.A)

Alla lärarna tar i något skede upp att de inte vill behandla för svåra teman på svenska med eleverna. En lärare vill också strategiskt välja vissa ämnen där svenskan används och väljer helst mer allmännyttiga ämnen i stället för fysik och kemi, vilket framgår av exempel 32 (se även exempel 17). En annan lärare påstår att exempelvis i musik borde inte behandlas annan vokabulär än det som finns i sånger eftersom musikaliska termer kan vara svåra redan på finska. Till exempel i omgivningslära kan man gå igenom till exempel djurnamn och trädarter som man möter i vardagen.

- (32) Nii et mieluummin valita vaikka jotai vähän tämmösiä yleishyödyllisempiä, että mä en niinku nää siinä ehkä edes suoranaisesti hyötyä ruveta kutosella jotaki fysiikkakemian niinku siis sillei että mikä on loogisesti kans järkevä tuntuu järkevältä (1.C)

På en fråga om möjliga läroämnen svarar lärarna att åtminstone musik, gymnastik, matematik och omgivningslära är bra och åtminstone för tillfället möjliga ämnen för språkberikad undervisning men den begränsas inte till dem (jfr avsnitt 3.3.1). Konst anser de vara ett lämpligt ämne men den kan inte undervisas på svenska för tillfället. Som framgår av exempel 28 är lärarresurser en faktor som påverkar vilka ämnen som kan integreras med svenskan. Modellen för den språkberikade undervisningen ska därmed inte bindas till vissa läroämnen åren framöver.

Lärarna diskuterar även mer konkret vad som kan göras på svenska, vilket exemplifieras i utdragen 33 och 34. Lärarna tar ofta upp olika funktionella sätt att lära sig språk, såsom ramsor och sånger. Svenskan kan övas genom lek åtminstone i förskolan, men det kan vara motiverande också för äldre elever när bekanta lekar eller spel blir mer utmanande när de sker på svenska. Detta är något som de kan börja med men behöver snart mer. Skolan tänker köpa bland annat spel som kan utnyttjas i tvåspråkig verksamhet.

- (33) Et se on just sitä jotain lorua ja jotain niinku numeroita ja (2.A)
lauluja kanssa joo. Et tuo on se millä voi alottaa. Sitte me kuitenkin tarvitaan enemmän. (2.B)
- (34) Jotain pelejä varmaan ois ihan kiva (2.A)
nii (2.B)
mitä niitä sitte voi olla (2.A)
nii et sitte ko pelataan sitä peliä niin täytyy puhua ruotsia, ois semmonen ruotsinkielinen peli. Joo jotaki kuitenkin pitää ostaa tähän (2.B)

Lärarna diskuterar under den första intervjun att man kan lägga fram olika ord på svenska på samma sätt som de nu har datum på båda språken, vilket framgår av exempel 35. En lärare hade också iakttagit under besöket på den andra skolan att det fanns rikligt med material, såsom pysslade klockor och material om olika projekt som är förknippade med Sverige eller svenska språket, på väggarna i varje klassrum. Hen har sedan också själv skapat något svenskspråkigt material till sitt klassrum. Svenska språket skulle även kunna synas runt skolan i form av skriftliga texter. En lärare föreslår att praktiska ting i vardagen såsom menyn kan skrivas på båda språken, och när elever möter samma ord om och om börjar de så småningom minnas dem (se avsnitt 3.3.2).

- (35) et sit vois laittaa sanoja näkyville ruotsin kielellä samallain ko meillä on nyt päivämäärä näkyvillä siellä suomeksi ja ruotsiksi niin vois ruveta miettiin sitä oisko näkyvillä oven kohalla et ovi ku ne oppii lukeen, et se tulis sinne (1.D)
nii ois vaikka molemmilla kielillä (1.B)

Lärarna tar fram också andra idéer till att inkludera svenska språket i skolans vardag, såsom klubbar, temadagar, besök och styrd rastverksamhet. Detta behandlas dock inte i min avhandling som fokuserar endast på den egentliga undervisningstiden (exempel 36).

- (36) Mut mä uskon että siihen ei kuitenkaan tarvi mallia että se vois sitte olla semmonen niinku mukava lisäys, se ei kuulus suoranaisesti tähän projektiin. (1.B)

4.5 Lärarnas språkanvändning

Åtminstone två lärare anser att artikeln som jag bad lärarna att läsa (*Tvåspråkig undervisning och dess förverkligandeformer* av Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016) före den andra intervjun känns befriande gällande principen ”en person – ett språk” (se mer exempelvis Bergroth 2015: 3). Att frångå principen kräver att man förändrar sitt eget tänkesätt, såsom en informant i exempel 37 uttrycker det. För en tvåspråkig lärare själv är det dock naturligt att upprepa sitt budskap på båda språken.

- (37) ku mulle on hyvin luontevaa että voin puhua asiat kahteen kertaan sitte molemmilla kielillä niinku ottaa melkeen koko ajan niitä, ite ku saa sen ajatusmaailman muuttumaan (1.A)

Denna fråga har lyfts upp i avsnitt 3.1 i exempelfall 2 där den tvåspråkiga daghemspedagogen ansåg att hon måste omvärdera sina tidigare praktiker och förändra tänkesättet kring användning av två språk (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 331). Mina informanter reflekterar över att principen att hålla sig till ett språk kan vara viktigare med mindre barn som på så sätt får grunden till vardera språket skilt, medan barn från och med i förskoleålder är mer redo för tvåspråkig verksamhet.

Av de tre tvåspråkiga arrangemang som presenteras i artikeln som nämnts ovan och i avsnitt 3.2 i denna avhandling är flexibelt mångfaldigt arrangemang det som informanterna föredrar. Det känns mer naturligt jämfört med det särskiljande, det vill säga att knyta svenskan exempelvis till en särskild tid, vilket skulle orsaka stress att komma ihåg att byta språk och hålla fast vid vissa tider. En informant uttrycker att svenskan skulle användas flexibelt under dagen, dock inom vissa ramar för var eller när svenskan används.

En lärare (B i exempel 38 nedan) föreställer sig att deras ansvarsfulla kodväxling skulle bestå av både parallell språkanvändning och *translanguaging* åtminstone i början (*rinnakkainen* och *limittäinen* i exemplet; se även Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi 2016:13). Samma lärare tar upp ett praktiskt exempel från vardagen. Hen har iakttagit att många elever inte förstår svenska instruktioner, exempelvis att de ska ta fram boken, varför hen uttalat dem på två språk. En annan lärare (A) noterar då att läraren kan själv visa föremålet vars namn eleverna inte känner till. Denna aspekt togs upp även under den andra intervjun. Att stödja förståelsen genom åskådliggörande sätt har behandlats i avsnitt 3.4 (se t.ex. Pihko 2010: 70). Läraren (B) tycker dock att det åtminstone i början blir parallell översättning. Hen anser att man kan ha vissa ämnesområden eller läroämnen och inom dem använder man sedan språken flexibelt.

- (38) Kyllä mää nytki ko mää sanon niin moni istuu semmosena että täytyy selittää sitte toisella kielelläki että ei ei ne ymmärrä ko sanoo ruotsiksi jos sää sanot vaikka että ota esille kirja niin joku istuu ja kattoo mitä se nyt sano siellä pitää sanoa toisella kielellä että ymmärtää (1.B)
jos näyttää (1.A)

Nii no jos mut tuota niin kyllä se ainaki alkuun on semmosta rinnakkaista kääntämistä. Mutta mun mielestä enemmänki semmonen että sillan tuota ne on ne tietyt aihepiirit missä sitä käyttää ne tietyt oppiaineet ja sitte siellä oppiaineitten sisällä sitä käytetään joustavasti. Niin mä ainaki toimis in ite. (1.B)

I den andra intervjun resonerar samma lärare kring att det kanske är bra i början att förklara på finska om någon elev inte förstår till exempel vad någon sång berättar om, ”eller sedan ej” (exempel 39). Hen tillägger att de kanske lär sig också genom att lyssna men hen skulle förklara på finska beroende på situationen åtminstone om någon frågar.

- (39) Et en tiiä sitte varmaan alkuun on ihan hyvä jos on oppilas joka ei osaa niin selittää jotaki sitte ainaki että mistä tää laulu kertoo, tai sitte ei hehe. Varmaan ne oppii kuuntelemallaki. En tiiä, et varmaan riippuu vähän tilanteesta jos joku nyt kysyy että mitä tässä sanotaan niin sillan varmaan kannattaa kertoa (2.B)

4.6 Lärarnas iakttagelser om processen i detta skede

Kommentarerna nedan (40, 41 och 42) som lyfts upp flera gånger under intervjuerna (bl.a. exempel 29) beskriver det som lärarna upplever som utmanande och som också är utgångspunkten till detta undersökningsprojekt. Lärarna vill förstärka och utveckla skolans tvåspråkighet men de vet inte riktigt hur det kunde göras. Därför önskar de från min sida att jag medverkar i planeringen med stöd av tidigare forskning och mina lärare vid universitetet. De vill veta bland annat på vilket sätt och hur omfattande det skulle vara ändamålsenligt att använda svenska språket under lektioner. Detta ska planeras speciellt med tanke på de följande åren då eleverna haft tvåspråkig verksamhet från skolgångens början.

- (40) Mut siinä just ois mukava jos sä voisit olla auttamassa mikä on se paras malli varmaan kuitenkin tutkimuksia löytyy ja kokemuksia kirjallisuudesta tämmöistä että mikä on se hyvä toimintatapa. Ehkä teillä koulullaki opettajilla on kokemusta ja ne osaa että voisko auttaa jonkunnäkösten raamien rakentamisessa että millä tavalla sitä kannattas vaikka vitoskutosilla tuoda esille ja millä tavalla kolmosnelostenki kohalla tuoda esille. Sitte se pysyy kuitenkin jollaki tavalla niinko käsissä se homma (1.B)

- (41) tuntuu järkevältä just että vaikka me nyt ollaan alustusvaiheessa ja jokainen on tällä päivämäärä kuukausi sääatasolla, niin sit on niinku, että ajattelee mitä me sulta toivotaan niin ehkä se että ajatellaan parin vuoden päästä niin mikä se on mihin me tällä satsataan, miltä se näyttää siellä vitoskutosilla ja kolmosnelosilla (1.C)
- (42) joo se ois hyvä jos jonkunlaiset raamit että millä tavalla sitä ehkä kannattas käyttää kumminkin et miten laajasti (1.B)

Läraren i exempel 43 vill inte bedriva tvåspråkig verksamhet ”bara på något sätt” utan utifrån en meningsfull plan för hur och varför man gör det, men de vet inte hur planen skulle kunna se ut.

- (43) Mulla on ainaki se ettei oikeen tiiä miten alottas, mikä on se järkevä tapa, että siinä ois joku semmonen selkeä tapa koska mä en haluais sitä vaan jollaki tavalla tehdä vaan että siinä ois joku järkevä ajatus taustalla miksi se tehdään miten se tehdään. Sen takia mä haen sitä mallia että mikä on se meidän visio tälle, miten se toteutetaan. Että se on ehkä haastava et ei tiedä itekään mitä se vois olla, että sais sen jotenki paperille (1.B)

Informanten själv reflekterar senare att såsom texten som de har läst påminner om är det inte så svårt utan man ska bara börja. Hen tror på att de kan få den att fungera bra men i ett tidigt skede känns allt som nytt, vilket framgår av exempel 44 och 45. Den andra läraren har också framhållit i diskussioner att det finns sätt och möjligheter att förverkliga detta men man måste hitta dem.

- (44) Mut ehkä tuo että ei oikein tiedä miten toimia vaikka tässä tekstissä hän oli kans hyvin että se oli aika ettei se ei tää oo niin vaikeeta (1.B)
ei (1.A)
pitää vaan alottaa (1.B)
- (45) Kuitenki mahdollisuudet on saada tää toimimaan hyvin niinko ettei tässä sillä tavalla oo mitään, ehkä se on ku tää on uutta niin ei oikein tiedä miten toimia. (1.B)

Jag har också själv betonat att det inte finns rätta och fel svar eller sätt att arbeta, utan att man som lärare får experimentera och pröva vilka sätt som känns lämpliga för en själv och sina elever. Jag har även försökt beakta lärarnas frågor i teoridelen.

Den andra informanten menar att man måste förändra sitt eget tänkesätt och medvetet ta detta med och agera på ett nytt sätt i klassrummet (exempel 46).

- (46) se oman ajatuksen siis muuttaminen siihen että on tää että niinku tietosesti ottaa tää tähän mukaan että kyllä se vaatii omalta osalta sen uudelleenohjelmoimisen jotenki että nyt mä toimin uudella tavalla (1.A)

En annan utmaning som gäller mer praxis är att hur man som lärare kan uppmuntra barnen att våga tala svenska, vilket en informant uttrycker i exempel 47. Dessutom reflekterar läraren på hur och när hen kan börja kräva ett svar på svenska eller om man ska göra det överhuvudtaget. Jag hade som avsikt att fråga informanternas tankar om just detta tema i den första intervjun, men i och med att det kom upp som en utmaning valde jag att inte ställa den frågan. I stället har jag i avsnitt 3.4 försökt presentera forskning om hur man kan uppmuntra barnen till språkanvändning. Några sådana aspekter kom dock fram speciellt under den andra intervjuns gång.

- (47) miten kannustaa heitä kaikkia puhumaan että myös uskaltaa, se on ollu semmonen haaste kyllä sitte missä vaiheessa, millä tavalla [...] voi ruveta vaatimaan että kaikki vastaa ruotsiksi vai oisko se sitä että yhdessä sanotaan januari, kaikki joutuu sen, niin mä en tiedä että se on semmonen (1.C)

Om processen hittills kommenterar lärarna att de har märkt betydelsen av att lägga märke till att man informerar elever och föräldrar ordentligt om vad något innebär och hur man informerar (se även Rasinen 2006: 104; Pihko 2010: 67 i avsnitt 2.3). En elev hade exempelvis berättat för sin förälder att de inte kommer att få tala finska på de skoldagar då svenskan används. Exempel 48 nedan illustrerar detta.

- (48) Mutta huhut lähtivät heti liikkeelle kun ruvettiin tästä puhumaan ruotsia luokassa niin yhden oppilaan kotoa tuli kysely että lapsi kertoi että tulee tällasia koulupäiviä että ei saa puhua yhtään suomea koko päivä on pakko puhua ruotsia. [...] Joo että tällasella pienellä oppilaalla voi mennä kotiin sitte aika eri tavalla, saa olla tarkka miten asiat esitetään ja tosiaan huolehtia että tietoa eikä tämmösiä huhuja. Että ei oo tarkoitus ihan vielä nii nii rajuja menetelmiä tehdä (1.D)

Föräldrarna informeras om den tvåspråkiga verksamheten genom ett brev i början av höstterminen. På hemsidorna och i den lokala läroplanen finns redan lite information om denna betoning. För en småskalig verksamhet behöver skolan inte fråga föräldrarnas tillåtelse utan brevet kommer endast att informera om den tvåspråkiga verksamheten. I brevet beskrivs allmänt om hurdan verksamhet de prövar samt möjligen en beskrivning om målsättningarna. På höstens föräldramöte skulle detta också presenteras. När olika människor kommer på besök i skolan kan de informeras om den tvåspråkiga verksamheten. Språkberikad undervisning som en del av skolans verksamhetskultur kan även locka nya elever till skolan.

En informant tar upp motstånd som de ”säkert” kommer att möta från elever och eventuellt några föräldrar. En lärare har redan mött det när en förälder var oroad på grund av egna erfarenheter. Hen hade då förklarat en av huvudtankarna bakom idén, med andra ord att barnet skulle uppleva svenskan tvärtom och få positiva erfarenheter. De anser dock att människor generellt sett har förhållit sig positiva till en sådan här verksamhet och tar gärna emot den eftersom skolan ligger i ett tvåspråkigt område. En lärare upplever att tvåspråkig verksamhet borde vara även mer utbredd och att det finns efterfrågan i området.

Intervjuerna visar att fortbildning eller annan slags informationssökning underlättar etableringen av tvåspråkig undervisning. Artikeln som lärarna har läst presenterade också sådana former av tvåspråkig undervisning som var nya för lärarna, och beskrev olika sätt att använda två språk. Som i avsnitt 4.2 har nämnts, har den nya läroplanen underlättat för lärarna att identifiera skolans egen verksamhet i den tvåspråkiga utbildningskontexten. Benämningen språkberikad undervisning har också bestämts enligt läroplanen. Lärarna har även önskat rekommendationer om eventuella nyttiga publikationer och artiklar vilka jag gett under den andra intervjun och efteråt. Besöket på en annan grundskola före det andra intervjutillfället har gett inspiration och något att jämföra sina egna tankar med.

På en fråga om några tankar har förändrats efter besöket på den andra skolan svarar en lärare att det kanske har väckt flera frågor än vad hen hade före besöket. En aspekt som

lärarna fortfarande funderar på mycket är hur de ska gå till väga när en del av eleverna redan studerar svenska medan språket är nytt för en del i samma grupp. Å ena sidan vill de att elever som redan studerar svenska orkar vara med och inte upplever verksamheten som för barnslig och å andra sidan att de andra kan vara med. Åtminstone i sånger kan alla delta oavsett kunskapsnivån och de kunde användas varje vecka. En lärare anser i exempel 49 att hen inte fick direkta verktyg eller annat nytt från besöket, men att hur den andra skolan hade lagt fram svenska ord på väggarna hade varit en bra iakttagelse. Den andra läraren som har besökt skolan anser att sätten att arbeta där var bra och fungerade och allt som hen såg där kunde användas även i deras skola.

- (49) No mun mielestä se oli hyvä kuitenkin vaikkei sieltä nyt suoraa mitään työkaluja siis ainaki tää oli mulle hyvä nähä että siellä kannattaa pitää esillä niitä ruotsiin liittyviä sanoja, koska se kuitenkin jollekki tarttuu ko ne kattoo ja lukee. Että se oli ainakin semmonen yks hyvä huomio. Mutta mä en muuten ehkä tiä tuliko siellä mitään uutta, aikalailla semmosta mitä mä olin ajatellukki. (2.B)

För att få verksamheten att fungera och bli verklighet vill lärarna ha en tydlig modell om vad de ska göra. En skriftlig modell fungerar som en påminnelse om verksamheten för lärarna. Genom en tydlig modell är det även lättare att följa om verksamheten görs och om eleverna lär sig. Verksamheten kan evalueras även genom ett elektroniskt frågeformulär, vilket framgår av exempel 50.

- (50) Ja sitte niinku sä sanoit että oli kyselylomake niin meillähän on kans helppo toteuttaa et niitähän on elektronisia kyselylomakkeita voi tehdä tosi helposti tänä päivänä nii niissä tässä vois kans ihan semmosta niinku seurata tätä oppimista semmosen avulla tai ainaki oppilaitten ja huoltajien kokemuksia vois seurata tämän avulla. Et vois ihan alussa tehdä semmosen yhen lomakkeen et kysyä mitä odottaa tältä ja mitä mieltä on tästä ja lopussa vois kysyä tästä että onko tästä ollu mitään hyötyä. (2.B)

I citatet ovan noterar en informant att genom frågeformuläret kan man följa inläring eller åtminstone fråga eleverna och vårdnadshavarna om deras erfarenheter. I början kan man fråga om hurdana förväntningar de har och senare om den språkberikade verksamheten har varit till nytta.

5 SLUTDISKUSSION

I denna avhandling har jag undersökt planeringen och etableringen av språkberikad undervisning i Vaasan kristillinen koulu. Genom de två första forskningsfrågorna strävade jag efter att utreda de medverkande lärarnas tidigare erfarenhet av tvåspråkig undervisning och orsaker till och syfte för att utveckla en dylik verksamhet. Den tredje frågan behandlade lärarnas tankar om förverkligandet av den tvåspråkiga undervisningen. Min ursprungliga avsikt var att undersöka en nyligen påbörjad språkberikad undervisning, men eftersom lärarna ansåg att verksamheten i deras skola ännu är så liten och deras önskemål var att fokusera på att bygga en modell för den tvåspråkiga undervisningen bytte jag fokus till planering av språkberikad undervisning.

Det huvudsakliga undersökningsmaterialet består av två intervjuer med sammanlagt fyra lärare varav två lärare har deltagit i båda intervjuerna. En av dessa lärare är också rektor för skolan. Jag har gjort en kvalitativ innehållsanalys och tematiserat materialet med hjälp av intervjuteman som bygger på tidigare forskning och intervjumaterialet. Med hjälp av tematisering kunde jag strukturera materialet och belysa hurdana frågor informanterna reflekterar över. Undersökningen har även vissa drag av aktionsforskning eftersom jag tillsammans med skolans personal bidrar till att hitta en lösning på frågan om hur den språkberikade undervisningen skulle kunna se ut på denna skola.

Diskussion om undersökningens resultat

Studien visar ett fall i den aktuella trenden att tidigarelägga och öka exponeringen för språk i den grundläggande utbildningen. I denna skola har intresset för att utveckla någon form av tvåspråkig verksamhet funnits länge. Planen realiserades nu ungefär samtidigt med den nya läroplanens införande. Den språkberikade undervisningen i skolan hittills har varit varierande. Den har även ökat under undersökningstiden. Morgonsamlingar har skett på svenska en till fem gånger i veckan. Svenska inslag har då och då dykt upp under undervisningen i alla grupper. Svenska språket har dock inte använts regelbundet utan enligt informanterna har de endast hunnit experimentera och ”smaka på” litet. Med hjälp av en skriftlig modell önskar informanterna kunna säkerställa förverkligandet och

kontinuiteten. Annars kan verksamheten löpa risk att få mindre uppmärksamhet och falla i glömska.

Motiven för att påbörja mindre omfattande tvåspråkig undervisning med svenska som målspråk är varierande. Lärarna anger faktorer som handlar om såväl skolsammanhanget och olika mänskliga parter som omgivningen där eleverna lever. De önskar att svenskan blir en naturlig del av elevernas vardag i skolan. Det är till fördel för eleverna som på det sättet kan lära sig svenska redan före de egentliga svensklektionerna eller vid sidan om dem så att svenskan är integrerad i annan undervisning eller verksamhet. Detta kan göra inläringen mer meningsfull och förebygga negativa attityder mot det andra inhemska språket hos eleverna. Den tvåspråkiga omgivningen är även en viktig orsak till varför svenskan valts som målspråk. De svenska kunskaperna hos personalen varav en del är tvåspråkiga möjliggör förverkligandet.

Det yttersta språkinlärningsmålet är att eleverna vågar uttrycka sig på svenska och klarar av enkla diskussioner i vardagen. Fokus ligger alltså på de funktionella och muntliga färdigheterna. Alla informanter anser att de vill ha svenskan med i någon form varje dag. Det kan innebära till exempel vardagliga hälsningar och fraser eller språk- och ämnesintegrerade lektioner. Tvåspråkig undervisning i andra läroämnen börjar i årskurserna 3–4 och ökas i årskurserna 5–6. Den kommer dock inte att överskrida andelen 25 % av innehållet i läroämnena på svenska vilket utgör gränsen för mindre omfattande tvåspråkig undervisning.

Om den tvåspråkiga verksamheten fram till materialinsamlingsskedet kan konstateras att verksamhetsformen har varit ny för både lärarna och eleverna. Skillnader i elevernas språkkunskapsnivåer kom fram som en utmanande aspekt både för elever som inte vågar använda språket och för lärarna. Detta beror åtminstone delvis på att alla elever inte börjar svenska studier i samma årskurs. Skillnader kommer dock att synas också senare med anledning av att skolan har många tvåspråkiga (finska-svenska) elever. I en grupp med både en- och tvåspråkiga elever kan elever lära sig av varandra och den tvåspråkiga identiteten får stöd. Lärarna påpekar att de måste sträva efter att hitta arbetssätt som lockar och gynnar samtliga elever i klassen. De konstaterar även att fastän alla elever ännu inte

vågar producera svenska, kan de bekanta sig med språket och lära sig genom att lyssna. Efter denna ”övergångstid” om några år har alla elever påbörjat språkberikad undervisning redan från skolans början. Det kommer enligt informanterna att sänka tröskeln för att våga använda språket. Lärarna framhäver om sin egen språkanvändning att man måste själv ändra sitt tänkesätt vad gäller principen ”en person ett språk” respektive den flexibla tvåspråkiga språkanvändningen som ofta kännetecknar språkberikad undervisning.

Informanterna delade ett gemensamt synsätt i fråga om bakgrunden till att påbörja den språkberikade undervisningen och allmänna målsättningar. Något olika synpunkter framkom om språkinlärningsmål när en informant betonade mer attityden medan en annan skulle ställa högre språkliga krav. Åsikter om verksamhetens utformning varierade också litet mellan informanterna och även mellan de två intervjuerna hos skilda informanter. Jag har dock inte haft för avsikt att göra jämförelser utan snarare haft fokus på att hitta gemensamma uppfattningar. Skillnaderna kan åtminstone delvis bero på att lärarna undervisar elever i olika åldrar. Detta har tagits i beaktande när innehållet har planerats för olika grupper. Jag har dock gjort ett medvetet val att inte ange vilka årskurser informanterna undervisar. Slutsatsen var att formulera vissa ramar som bland annat säkrar kontinuiteten men som ändå tillåter rum för lärarnas egna preferenser.

I och med att språkberikad undervisning som arbetsform var ny för informanterna hade de i början sänt en förfrågan om samarbete med Vasa universitet. Lärarna ville få stöd för hur de på ett meningsfullt och systematiskt sätt kunde förverkliga språkberikad undervisning. De letade efter en konkret plan för på vilket sätt den kunde ordnas i olika årskurser. Undersökningen visar att det är svårt att fatta beslut om olika delområden på förhand. Därför måste man testa, evaluera och bearbeta planen utifrån erfarenheterna. Som det kommer fram i intervjuvaren gäller det dock att själv pröva och experimentera även om lärarna redan från början vill göra det på ett meningsfullt och systematiskt sätt. Modellen finns som bilaga 2 i slutet av avhandlingen. Den fungerar alltså som utgångspunkt för planeringen och är avsedd att bearbetas senare.

Undersökningens trovärdighet

Jag har samlat in materialet genom bandade intervjuer. Det första planeringsmötet som inte bandades skedde med flera lärare i samband med ett lärarmöte. Jag hade förberett mig på att intervjua alla informanter individuellt vid den första intervjun, men på grund av lärarnas tidsbrist ordnades även den i grupp. Fördelen var också att de redan från början kunde höra varandras tankar och intervjun gav upphov till en mångsidig diskussion. Mina informanter föreföll mycket bekanta med varandra och diskussionerna löpte på ett naturligt sätt.

Min avsikt för avhandlingen var ursprungligen att undersöka språkberikad undervisning som nyligen inletts, men under det första mötet kom skolans situation och önskemål fram och min undersökning fick en annan infallsvinkel. Detta gjorde arbetet mer utmanande men också mer praktisknära i och med att jag fick bidra till skolans utvecklingsarbete. En fråga som jag kontinuerligt haft i minnet är min roll i undersökningen och speciellt i intervjuerna. Lärarnas önskan var att jag skulle ta ställning till deras planer medan min objektiva forskarroll skulle innebära att göra intervjuer för att få fram informanternas tankar och analysera dem. Jag har som intervjuare kunnat ha inverkan på informanternas svar även om jag strävade efter att objektivt berätta om olika möjligheter när jag blev frågad att kommentera något. Lärarna övervägde olika alternativ ur flera synpunkter och när temat var nytt föreföll det ibland svårt för dem att kommentera några principer och tillvägagångssätt, så jag framhävde att det inte fanns rätta och felaktiga svar. Dessutom diskuterade vi samtidigt verksamheten i deras skola såväl under följande läsår som när modellen redan följts i flera år. I dessa aspekter syns aktionsforskningens karaktär i undersökningen.

En metodologisk utmaning har varit att hitta en lämplig vetenskaplig metod och använda den så att analysen inte är endast beskrivande utan också bygger på vetenskaplig grund. Denna studie har avgränsats till lärarnas synvinkel och till rapporterad information. Jag har till exempel inte intervjuat eleverna eller gjort observationer. Mitt syfte har varit att undersöka hurdana erfarenheter lärarna redan fått och hurdan mindre omfattande tvåspråkig undervisning de vill utveckla för sin skola. Forskningsfrågorna som jag har ställt kunde besvaras.

De två intervjuerna genomfördes i januari och april år 2017, det vill säga med tre månaders mellanrum. Däremellan besökte lärarna en skola som gav språkberikad undervisning med avsikt att få mera idéer om och synpunkter på språkberikad undervisning. De flesta frågorna i den första intervjun upprepades i den andra intervjun för att få veta om deras åsikter förblivit desamma eller förändrats under materialinsamlingstiden. Texter som lärarna läst och besöket har alltså haft inverkan på lärarnas åsikter åtminstone i någon mån. Min undersökning är en fallstudie om en skola och dess resultat kan inte generaliseras. Speciellt med denna skola är att den är liten, vilket gör att den gemensamma planeringen kan lättare förverkligas. I detta fall var klasslärare i alla årskurser (1–6) för intervjutillfället intresserade av att etablera tvåspråkig undervisning, vilket var en optimal situation.

Framtida forskning

Min undersökning ger information om hur lärarna fångar upp intressant tematik i läroplanen och planerar tvåspråkig verksamhet för sin skola. En likadan undersökning som denna har troligen inte gjorts tidigare i Finland. Mindre omfattande tvåspråkig undervisning är ett aktuellt forskningsämne eftersom den har år 2016 för första gången presenterats i läroplanen och väckt intresse hos många undervisningsanordnare runt om i landet. Min undersökning visar även utmaningar som informanterna mött även om det inte direkt har varit mitt forskningssyfte. Denna information kan utnyttjas till exempel i planeringen av stödmaterial för lärare.

I fortsatt forskning kunde man undersöka vidare mina informanternas erfarenheter av verksamhetens utveckling till exempel om några år. I denna undersökning har dock fokuserats på lärarnas synvinkel. Därför skulle det vara viktigt att undersöka eleverna i framtida forskning i ämnet till exempel genom observationer i klassrummet. Den praktiska verksamheten kunde undersökas både på skolan som jag nu undersökt och på andra skolor i Finland.

En modell för språkberikad undervisning i Vaasan kristillinen koulu

I början av läsåret 2017–2018 besökte jag skolan ännu en gång på ett lärarmöte. Jag presenterade kortfattat min avhandling och bakgrunden till detta projekt för de lärare som

jag inte hade träffat tidigare. Sedan presenterade jag centrala drag som vi hade behandlat i intervjuerna och förklarade innehållet i modellen (se bilaga 2). Jag bad deltagarna om förändringsförslag, vilka dock inte gavs. Modellen är preliminär och är avsedd att bearbetas med tiden. Dessutom presenterade jag andra mer konkreta tips för hur de två språken kan användas under lektioner. Dessa finns dock inte med i avhandlingen. Förverkligandet av dessa tvåspråkiga arbetssätt öppnar också möjligheter för framtida forskning. Man kunde exempelvis undersöka hurdana tvåspråkiga arbetsformer som används under lektioner och vad *translanguaging* som väckt diskussion under möten innebär för denna skola. Även om planeringen av modellen var en central del av detta undersökningsprojekt och viktig för skolan, upplever jag att det snarare var hela projektet ur lärarnas synvinkel som var mest värdefullt. Detta innebär framförallt lärarnas egen process och att de kunnat dela sina tankar med varandra.

LITTERATUR

- Baker, Colin (2007). Becoming bilingual through bilingual education. I: Auer, Peter & Li Wei (red.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 131–152.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasan yliopisto.
- Bergroth, Mari (2007). *Språklig planering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud*. Acta Wasaensia Nr 182. Språkvetenskap 33. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Bergroth, Mari & Maria Kvist (2011). Dynamiska tvåspråkiga leksituationer. I: Niina Nissilä & Nestori Siponkoski (red.). *Kieli ja etiikka*. Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI:n julkaisut, N:o 38. 46–57.
- Bergroth Mari & Siv Björklund (2013). Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. I: Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (red.). *Kaksikielinen koulu – Tvåspråkig skola. Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 91–114.
- Bigenstans, Aina, Annelie Drewsen & Björn Kindenberg (2015). Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten* 4, 26–27.
- Björklund, Maria & Ulf Paulsson (2003). *Seminarieboken – att skriva, presentera och opponera*. Upplaga 1:7. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, Siv (2006). Content and language integrated approaches: What lies ahead? I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen, Marina Bergström & Margareta Södergård (red.). *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating language and content for individual and societal needs*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 132. 189-199.
- Cameron, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cammarata, Laurent & Diane J. Tedick (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal* 96: ii, 251–269.
- CONFIDO - Pohjanmaan Kristillinen Kasvatus (2017). [Citerat 12.3.2017]. Tillgänglig: <http://vakri.kotisivukone.com/confido>
- Coyle, Do (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543–562.

- Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (1982). Tests, Achievement, and Bilingual Students. *FOCUS*, 9, 1–7.
- Dalton-Puffer, Christiane (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. I: Delanoy, Werner & Laurenz Wolkmann (red.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. 139–157.
- Dalton-Puffer, Christiane, Tarja Nikula & Ute Smit (2010). I: Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula & Ute Smit (red.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–19.
- Dufva, Hannele (2011). Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Enström, Ingegerd (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Kenneth Hyldenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Upplaga 2:3. Lund: Studentlitteratur. 169–195.
- Eurydice (2012). Nyckeldata om språkundervisningen i europeiska skolor 2012. Europeiska kommissionen [Citerat 19.12.2016]. Tillgänglig: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143SV_HI.pdf
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986 §9.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grin, François (2005). Added value of CLIL. Presenterat i Changing European Classroom – The Potential of Plurilingual Education conference i Luxembourg, March 2005.

- György Ullholm, Kamilla (2016). Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten* 1, 30–31.
- Hammarberg, Björn (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Upplaga 2:3. Lund: Studentlitteratur. 27–84.
- Harju-Luukkainen, Heidi (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hulstijn, Jan H. Incidental and Intentional Learning (2008). I: Catherine J. Doughty & Michael H. Long (red.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. 249–381.
- Hyltenstam, Kenneth & Tommaso M. Milani (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet. 17–152.
- Ikraftträdelsestadganden 18.12.2003/1133.
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2002). *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. 2. painos*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpyopetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa>
- Krashen, Stephen (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73: 440–464.
- Krashen, Stephen D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. First internet edition. University of Southern California. [Citerat 4.4.2018]. Tillgänglig: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628 §10.
- Lag om ändring av grundskolelagen 261/1991.

- Lehti, Lotta, Heini-Marja Järvinen & Eija Suomela-Salmi (2006). Karttoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. I: Pietilä P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (red.). *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. 293–313.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Mehisto, Peeter, David Marsh & María Jesús Frigols (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Meriläinen, Merja (2008). *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylypöpetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Met, Myriam (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. I: Cenoz, Jasone & Fred Genesee (red.). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon bl.a.: Multilingual Matters 110. 35–63.
- Met, Myriam (1999). Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center. [Citerat 23.6.2017]. Tillgänglig: <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>
- Mustaparta, Anna-Kaisa (2016). Nytt utvecklingsarbete inom den tvåspråkiga undervisningen. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen. *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä universitet. 61–62.
- Mustaparta, Anna-Kaisa & Anneli Tella (1999). *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa*. Kehittyvä koulutus 1/99. Helsinki: Opetushallitus.
- Mård-Miettinen, Karita & Åsa Palviainen (2014). ”Pedagogik på två språk”. En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. I: Jan Lindström, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.). *Svenskans beskrivning 33*. Nordica Helsingiensia 37. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet. 321–332.
- Mård-Miettinen, Karita, Åsa Palviainen & Anu Palojärvi (2016). Tvåspråkig undervisning och dess förverkligandeformer. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä universitet. 11–16.

- Nikula, Tarja, Christiane Dalton-Puffer, Ana Llinares & Francisco Lorenzo (2016). More Than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Bilingual Education. I: Tarja Nikula & Emma Dafouz. Pat Moore & Ute Smit (red.). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 1–25.
- Nikula, Tarja & David Marsh (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, Tarja & David Marsh (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Norrby, Catrin (2013). Svenskan i världen. Globala och lokala perspektiv. I: Jan Lindström, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.). *Svenskans beskrivning 33*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet. Nordica Helsingensia 37. 1–15.
- Nousiainen, Kirsti (2016). ”Det viktigaste av allt är entusiasm”: Tvåspråkig pedagogik ur en daghemchefs perspektiv. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä universitet.
- Palojärvi, Anu, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.) (2016). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä universitet.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 4:3. Lund: Studentlitteratur.
- Pihko, Marja-Kaisa (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 88. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pro gradu -työt (2016). Kielisuihkutuksesta tehdyt pro gradu -työt. [Citerat 9.12.2016]. Tillgänglig: <https://peda.net/jyvaskyla/kielisuihkutus/kk/pro-gradu-ty%C3%B6t/ktpgt2>
- Rasinen, Tuija (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen: Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Spolsky, Bernard & Elana Shohamy (2000). Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. I: Lambert, Richard D. & Elana Shohamy (red.). *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 481/2003.

Statsrådets kansli (2012). *Nationalspråksstrategi. Principbeslut av statsrådet*. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012. [Citerat 25.2.2018]. Tillgänglig: http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Upplaga 2:2. Lund: Studentlitteratur.

Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Vasa: Universitas Wasaensis.

Tedick, J. Diane & Laurent Cammarata (2012). Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*. 45:1. 28–53.

Undervisnings- och kulturministeriet (2015). Specialunderstöd för utvidgning av språkbadsverksamheten. [Citerat 13.1.2017]. Tillgänglig: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/kielikylpyt_oiminta.html?lang=sv

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Utbildningsstyrelsen (2005). Språkkunskaper som krävs av lärare i förskoleundervisning och grundläggande utbildning som sker på ett annat språk än skolans undervisningsspråk. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/data/normit/26301/oph250112005sv.pdf>

Utbildningsstyrelsen (2014a). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Utbildningsstyrelsen (2016a). Statsunderstöd. [Citerat 13.1.2017] Tillgänglig: http://www.oph.fi/finansiering/statsunderstod/103/0/spetsprojekt_1_programmet_den_nya_grundskolan_forsok_med_sprak

- Utbildningsstyrelsen (2016b). Yleissivistävän koulutuksen valtionavustukset. [Citerat 13.1.2017]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_koulutus/103/2/valtionavustukset_kielikylpytoiminnan_laajentamiseen_2016
- Utbildningsstyrelsen (2017a). Ansökningsmeddelande 2017. [Citerat 19.5.2017]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/183184_Ansokningsmeddelandet_sprakbad_2017_8.5.2017.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2017b). Språkundervisningen ska inledas redan i årskurs 1 och inom småbarnspedagogiken – kommunerna får fyra miljoner i understöd. [Citerat 26.3.2017]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/aktuellt/webbnyheter/101/0/sprakundervisningen_ska_inledas_redan_i_arskurs_1_och_inom_smabarnspedagogiken_kommunerna_far_fyra_miljoner_i_understod
- Vaasan kristillinen koulu (2017). [Citerat 12.3.2017]. Tillgänglig: <http://vakri.kotisivukone.com/vaasankristillinenkoulu>
- Yle Nyheter (2016). Den obligatoriska skolsvenskan slopas i endel skolor – regeringen genomför sitt språkförsök. [Citerat 24.1.2017]. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/01/20/den-obligatoriska-skolsvenskan-slopas-i-endel-skolor-regeringen-genomfor-sitt>
- Yle Nyheter (2018). De regionala språkförsöken blir av trots svagt intresse - färre än 500 elever berörs. [Citerat 4.4.2018]. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/03/19/de-regionala-sprakforsoken-blir-av-trots-svagt-intresse-farre-an-500-elever>

Bilaga 1. Intervju 27.1.2017

Opettajien taustatietoja:

Nimi ja mitä luokkaa opetat? Äidinkieli / koetko itsesi kaksikieliseksi?

Taustoja toiminnan aloittamiselle:

Mikä sai teidän koulun lähtemään kehittämään kaksikielisyyttä, miksi haluatte kehittää sitä? Miten päädyitte juuri kielirikasteiseen opetukseen?

Miten valikoitui ruotsi kohdekieleksi?

Onko teillä aiempaa kokemusta kaksikielisestä toiminnasta? Millaisia kokemuksia niistä?

Mihin aineisiin haluatte kielirikasteista opetusta?

Kuinka suuri osa ainesisällöistä/oppitunnista ruotsiksi? Kuinka usein kielirikasteisia tunteja?

Kielen oppiminen ja käyttäminen sekä opettajan kielelliset käytänteet ja periaatteet:

Millaisia tavoitteita teillä on tälle toiminnalle ja oppilaiden kielenoppimiselle? (mahdollisesti eriyttäminen kaksikielisten lasten kohdalla)

Halusitteko mitata oppimista jollakin tavalla?

Millaisin keinoin voisi helpottaa kielen ymmärtämistä, millaisia asioita tärkeää ottaa huomioon?

Luitteko tekstin kirjasta, jonka linkitin rehtorille? Tekstissä oli esitelty mm. tiukka erottelu ja joustava moninaisuus. Millaisia ajatuksia teillä on näistä? Eli milloin haluatte käyttää suomea ja ruotsia ja mitä tehdä niillä kielillä tunnin aikana?

Muuta:

Haluatteko ulottaa kaksikielisyyden vahvistamisen oppituntien ulkopuolelle? Mitä se voisi olla?

Millaisia asioita näette haastavana kielirikasteisen opetuksen aloittamisessa?

Miten aiotte informoida oppilaiden vanhempia?

Kuinka monella oppilaista puhutaan myös kotona ruotsia? Entä kuinka suuri osa aloittaa ruotsin valinnaisena?

Milloin kielirikasteinen opetus on tarkoitus aloittaa?

Kiinnostaisiko vierailu (kielikylpy- tai) kielirikasteisessa luokassa?

Muuta sanottavaa tai kysyttävää?

Bilaga 2. Kielirikasteinen toiminta Vaasan kristillisessä koulussa

Yleiset tavoitteet

- asenne
- rohkeus yrittää ja käyttää kieltä
- helpottaa ruotsin opiskelun aloitusta
- ruotsin aloittaminen 4. luokalla
- suullinen kielitaito: ymmärtäminen ja tuottaminen

Pääpiirteitä

- esikoulusta 6. luokkaan kaikille oppilaille
- yhteensä n. 1–2 t/vk (voi enemmänkin, mutta alle 25 %), joka päivä jotain. Määrän tarkoitus pysyä samana alakoulun ajan. Kuitenkin tarkasti tietyssä määrässä pysymisen sijaan keskitytään, että toiminta luonnollinen osa koulun arkea.
- luokanopettajien vastuulla, mutta myös aineenopettajat voivat pitää halutessaan
- tavoite yksittäisistä sanoista suhteellisen sujuvaan puhumiseen ruotsiksi; kaupassakäynti ja muu keskustelu ruotsinkielisen kanssa
- arkikieli, rutiinit luokassa, ainakin vanhempien oppilaiden kanssa myös ainesisältöjä
- ei vakavaa vaan leikin ja ilon kautta, luonnollinen osa arkea erillisinä hetkinä tai opetukseen sisällytettynä
- toiminta kaksikielistä, mutta kannustetaan oppilaita yrittämään ruotsiksi. Pyritään selittämään ruotsin kielellä ja havainnollistamaan muilla tavoin, tai kerrotaan suomeksi eri sanoin ehkä tuomalla uutta sisältöä (selkeässä ja toistuvassa kääntämisstrategiassa oppilas voi tottua odottamaan käännöstä äidinkielelle, ei tarvitse yrittää). Opettaja toimii kielellisenä mallina, mutta tarjotaan oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää itse kieltä.

Sisältöjä

- arkikieli liittyen kouluun ja elämään koulun ulkopuolella
- perusasioita, esim. itsensä esittely, värit, numerot jne.
- keskustelua ajankohtaisista asioista ikä- ja taitotason mukaan, esim. sää, vaalit, juhla- ja liputuspäivät
- mahdollisesti yhteisiä teemoja eri kuukausille, esim. liikenne, luonto, kierrätys, eläimet, Pohjoismaat, energia, terveys, ruoka...
- leikkejä, pelejä, lauluja, muuta toiminnallista
- oppitunneilla sisällöt aiheen mukaan

Kielirikasteisen toiminnan malli Vaasan kristillisessä koulussa

	esikoulu	1–2	3–4	5–6
tavoitteet	<p>ruotsin kieleen tutustuminen, kiinnostuksen ja uteliaisuuden herääminen, asenne</p> <p>perussanastoa</p> <p>paljon toistoa, yksinkertaisia asioita</p>	<p>kiinnostus, uteliaisuus rohkeus, asenne</p> <p>perussanastoa: viikonpäivät, kuukaudet, sää, numerot, värit, oppilaita kiinnostavia aiheita</p> <p>sanoja, fraaseja</p>	<p>asenne</p> <p>aiemmin opitun vahvistaminen, itsensä esitteleminen, kouluarjen sanastoa, kellonajat</p> <p>joidenkin oppiaineiden sanastoa</p> <p>sanoja, lyhyitä lauseita</p> <p>(ruotsin oppiaineessa omat tavoitteet)</p>	<p>asenne</p> <p>tukea ruotsin opiskelua</p> <p>peruskeskustelut, esim. selviytyä kauppareissusta ja muista tilanteista ruotsiksi</p> <p>joidenkin oppiaineiden sanastoa</p> <p>(ruotsin oppiaineessa omat tavoitteet)</p>
järjestely	<p>erillinen tuokio, esim. aamupiiri</p> <p>15–30 min /pv</p>	<p>erillinen tuokio, esim. aamunavaus tai muuten oppitunnin ohessa</p> <p>15–30 min/pv</p>	<p>muuhun opetukseen sisällytettynä (ja/tai aamunavauksessa)</p> <p>15–30 min/pv tai muuten 1–2 t/vk</p>	<p>opetukseen sisällytettynä</p> <p>15–30 min/pv tai muuten 1–2 t/vk</p>
toiminta	<p>lorut, laulut, leikit, pelit</p>	<p>laulut, leikit, pelit, muuta toiminnallista</p>	<p>ajankohtaiset aiheet ruotsia oppitunnilla aiheen mukaan, esim. sanastoja sekä luokkarutiinit ja ohjeet ruotsiksi</p> <p>oppimisen kohde ja väline</p> <p>laulut, leikit, pelit</p>	<p>ajankohtaiset aiheet oppitunnin aiheen mukaan, esim. sanastoja sekä luokkarutiinit ja ohjeet ruotsiksi</p> <p>oppimisen kohde ja väline</p> <p>toiminnallista ruotsia</p>