

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkundservisning

Jessica Hyöty

“Borta bra men heppa häst”

En fallstudie om hur eleverna, föräldrarna och läraren upplever
språkberikad undervisning på svenska i en finskspråkig klass

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2018

INNEHÅLL	
TABELLER	2
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	8
1.2.1 Elevenkäter	9
1.2.2 Föräldraenkäter	10
1.2.3 Lärarintervju	12
1.2.4 Klassrumsobservationer	13
1.3 Metod	13
2 UNDERVISNING PÅ TVÅ SPRÅK	16
2.1 Begrepp inom tvåspråkig undervisning	16
2.2 Omfattande undervisning på två språk	17
2.1.1 Språkbad	18
2.1.2 CLIL	20
2.2 Mindre omfattande språkberikad undervisning på två språk	21
2.3 Forskning i erfarenheter av undervisning på två språk	25
3 FÖRVÄNTNINGAR OCH ERFARENHETER	29
3.1 Beskrivning av verksamheten	29
3.2 Elevernas upplevelser	31
3.3 Föräldrarnas förväntningar och erfarenheter	35
3.3.1 Förväntningar	36
3.3.2 Erfarenheter	41
3.4 Lärares förväntningar, målsättningar och erfarenheter	46
5 SLUTDISKUSSION	53

KÄLLOR	59
BILAGOR	
Bilaga 1. Elevenkät	64
Bilaga 2. Föräldraenkät	67
Bilaga 3. Intervjufrågor	69
TABELLER	
Tabell 1. Elevernas kontakt med svenska ur föräldrarnas synvinkel	32
Tabell 2. Elevernas upplevelser av lektioner	33
Tabell 3. Elevernas upplevelser av lärarens språkbruk	34
Tabell 4. Målet för språkberikad undervisning enligt föräldrarna	36
Tabell 5. Språkberikad undervisningens nödvändighet	41
Tabell 6. Språkberikad undervisningens synlighet hemma	46

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Jessica Hyöty
Pro Gradu -tutkielma:	<i>”Borta bra men heppa häst”</i> En fallstudie om hur eleverna, föräldrarna och läraren upplever språkberikad undervisning på svenska i en finskspråkig klass
Koulutusohjelma:	Kielikylypykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Vuosi:	2018
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tutkielmani aiheena on oppilaiden, heidän vanhempiensa sekä opettajan odotukset ja kokemukset kielirikasteisesta opetuksesta, joka tapahtuu ruotsin kielellä suomenkielisen koulun ensimmäisellä luokalla. Kielirikasteinen opetus oli tutkimusajankohtana ollut käynnissä luokassa yhden syyslukukauden sekä muutaman viikon kevätlukukaudesta.

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus. Aineistoni koostuu oppilaiden ikätason huomioon ottavasta kyselytutkimuksesta sekä vanhempien kyselytutkimuksesta. Kyselyyn vastasi 22 oppilasta ja 34 vanhempaa. Aineistoon kuuluu myös opettajan puolistrukturoitu tutkimushaastatteluhaastattelu. Olen myös havainnoinut kielirikasteista tuntia sekä käyttänyt osia opettajan haastattelusta kuvatakseni kielirikasteista opetustuntia. Tämän olen tehnyt luodakseni mahdollisuuden peilata odotuksia ja kokemuksia itse toimintaa vasten.

Analyysimenetelmänani on sisällönanalyysi ja käytän fenomenologista metodia tausta-ajatuksenani. Näiden avulla ryhmittelen ja tarkastelen esiin nousevia teemoja, sekä pyrin luomaan kokonaiskuvan eri toimijaryhmien odotuksista ja kokemuksista.

Tutkimukseni osoittaa, että oppilaiden kokemukset kielirikasteisesta opetuksesta ovat pääosin positiivisia tai neutraaleita. Esiin nousseet negatiiviset tuntemukset liittyvät kielen tuottamiseen. Vanhempien ja opettajan odotukset liittyvät pääasiassa itse kielitaitoon ja kielenoppimiseen, kieleen tutustumiseen sekä positiivisen asenteen luomiseen kieltä ja kielenoppimista kohtaan. Heidän kokemuksensa liittyvät innokkuuden huomaamiseen lapsissa sekä kielen tarttumiseen. Opettajalla on myös kielen tuottamiseen liittyviä odotuksia opetuksen myöhemmässä vaiheessa.

Eri ryhmien odotukset ja kokemukset antavat tarvittavaa tietoa siitä, miten kielirikasteiseen opetukseen suhtaudutaan ja miten sitä voidaan edelleen kehittää.

AVAINSANAT: språkberikad undervisning, förväntningar, erfarenheter

1 INLEDNING

Intresset för språkstudier har minskat i Finland under de senaste tjugo åren vilket har lett till åtgärder på statlig nivå (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011). Språkundervisning har fått utrymme i rapporter och utredningar där det diskuteras om olika sätt att öka intresse för språkstudier samt förstärka språkinläring (se Tuokko m.fl. 2012). Statsrådet har beslutats att det första främmande språket (A1 språket) börjar på årskurs ett från och med år 2020 (Valtioneuvosto 2018). Angående de inhemska språkens ställning samt roll i utbildningssystemet diskuteras det grundligt i Nationalspråkstrategins (2012) avsnitt 3.2.1.

De nya styrdokumenterna, rapporter och utredningar (se till exempel Utbildningsstyrelsen 2014, Tuokko m.fl. 2012, Peltomäki m.fl. 2018) antyder på att språkundervisning i Finland håller på att förändras så att språket ska integreras i läroämnena mer än tidigare. Intresset har ändrat också från individuella processer till hurdan roll själva verksamheten och gemenskapen har. Betydelsen av språkets roll i inläringen har ökat och undersökningar gällande språkinläring görs ur synvinkeln av interaktion och deltagande. (Kalliokoski m. fl. 2015: 4–7)

Det söks nya modeller som kan erbjuda lösningar på de problem som det upplevs att språkundervisningen har både på statlig nivå och på lärarnivå. Det finns olika sätt att undervisa språk och en av dem är att integrera språket i andra läroämnena. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 89–93) definieras det vad undervisning på två språk innebär samt hur undervisningen ska organiseras. Det introduceras sålunda begreppen *mindre omfattande tvåspråkig undervisning* eller *språkberikad undervisning*. Dessa begrepp innebär sådan undervisning på två språk där språket anses både som mål och medel och används i samband med andra läroämnena, dock på en begränsad omfattning, dvs. högst 25 % av all undervisning får ske på målspråket. (Utbildningsstyrelsen 2014: 96)

Jag är intresserad av vad som kan uppnås med mindre omfattande sätt att integrera språket till annat undervisningsinnehåll. Som klass- och språklärare är jag intresserad av olika sätt att underlätta elevernas språkinläring samt sätt att sänka tröskeln för att ta med språkundervisningen i skolans vardag. Ett sätt att göra det är genom språkberikad undervisning. Med att kartlägga förväntningar och erfarenheter hos sådana elever, föräldrar och lärare som har deltagit i den, vill jag få en bild av hur språkberikad undervisning upplevs på ett konkret sätt.

1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka hurdana förväntningar och erfarenheter elever, föräldrar och lärare i en finskspråkig klass på årskurs ett har av språkberikad undervisning på svenska. Språkberikad undervisning är en mindre omfattande form av undervisning på två språk. De olika formerna av tvåspråkig undervisning är inte standarden i skolorna i Finland utan ordnas i 56 av landets 311 kommuner, varav 33 kommuner erbjuder mindre omfattande form av tvåspråkig undervisning (Peltoniemi m.fl. 2018:21). Det är intressant samt nödvändigt att undersöka hurdana förväntningar och erfarenheter det finns bland olika aktörer gällande olika former av undervisning på två språk eftersom det inte finns mycket forskning om det, samt eftersom mindre omfattande tvåspråkig undervisning är ett nytt sätt att undervisa i många kommuner. Forskning behövs så att undervisningsformer kan utvecklas vidare.

Jag söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever eleverna språkberikad undervisning?
2. Hurdana förväntningar och erfarenheter har föräldrarna av språkberikad undervisning?
3. Hurdana förväntningar och erfarenheter har läraren av språkberikad undervisning?

Jag antar att elevernas upplevelser är neutrala eller positiva. Nyman & Kajander (2017) har undersökt barnen i förskoleåldern angående deras erfarenheter om mindre omfattande tvåspråkig undervisning och deras resultat visar att barn hade neutrala eller positiva känslor om tvåspråkig undervisning. Elever i min undersökning representerar ungefär sammaålder samt är verksamhet relativt lik den i Nyman & Kajander (2017) så jag antar att barnens förhållandesätt är likadan.

Angående föräldrarnas förväntningar och erfarenheter antar jag att det förekommer mera positiva eller neutrala än negativa svar. Detta antagande baserar jag på tidigare forskning i föräldrarnas syn på språkbad och andra former av undervisning på två språk som har visat att föräldrarna upplever tvåspråkig verksamhet huvudsakligen positivt och är nöjda med den, samt att förväntningar har varit försiktiga och mest språkrelaterade (Bergroth 2007: 13-14; Mård-Miettinen & Palviainen 2015: 231-234). I Bergroth (2007:) kommer det också fram andra än språkrelaterade förväntningar, såsom bekantandet med kultur och finlandssvenska traditioner. Även i språktivlirapporten (2012) redovisas det föräldrarnas erfarenheter av olika typer av mindre omfattande tvåspråkig undervisning som är samlade i flera olika delar av landet. Erfarenheterna är positiva och antagandet är att liknande tendens förekommer också i min undersökning.

Lärarens förväntningar kan basera sig på någon annan undervisningsform hen är bekant med samt på det som står i läroplanen angående målen. Språkberikad undervisning har flexibla ramar, det vill säga att grunderna för läroplanen ger utbildningsanordnaren möjligheten att förverkliga språkberikad undervisning på ett sådant sätt det anses lämpligt. Detta gäller också målen: ställning till målsättningar tas på allmän nivå. I avsnitt 10.1.2 i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen nämns det ett språkligt mål. Eleven ska uppmuntras och aktiveras att använda målspråket i olika sammanhang, men målet ska anpassas till den omfattning språkberikad undervisning förverkligas. (Utbildningsstyrelsen 2014: 96). Detta täcker mindre omfattande former av undervisning på två språk.

1.2 Material

I detta kapitel beskriver jag informanterna samt redovisar och motiverar för vilka datainsamlingsmetoder jag har använt med dem. Jag beskriver också verksamhet i klassen med hjälp av klassrumsobservation gjort på en språkberikad lektion. Språkberikade lektioner ingår inte i de 20 veckotimmarna årskurs ett har enligt läroplanen.

Undersökningens informanter utgörs av elever i årskurs ett, deras föräldrar och deras lärare i en skola med språkberikad undervisning på svenska. Då undersökningen genomfördes i januari 2017 hade språkberikad undervisning pågått lite över halvt år. Materialet i undersökningen har samlats in genom tre olika metoder: en enkät, en intervju och klassrumsobservationer. Det behövs olika undersökningsmetoder eftersom informantgrupper är av olika typ.

Jag är också intresserad av *föräldrarnas* tankar angående språkberikad undervisning som deras barn deltar i. Föräldrarna har inte haft möjlighet att välja språkberikad undervisning för sina barn, utan undervisningen här erbjudits automatiskt till alla elever i klassen. Jag har valt att undersöka föräldrarnas tankar genom en enkät (se avsnitt 1.2.2).

Materialet borde samlas in på det sättet att forskarens påverkan är minimal och att de frågor som ställs är så öppna som möjligt. Detta för att få fram så genuina erfarenhet som möjligt. Intervju och frågeformulär med öppna frågor är de insamlingsmetoder som hör till den fenomenologiska metoden. (Virtanen 2006: 170–171) Givet elevernas ålder är det ändå ändamålsenligt att använda slutna frågor i detta fall. Virtanen (2006: 152) konstaterar att fenomenologi kan beskrivas som forskning av erfarenheter, och ännu mer specifik av erfarenheter av något fenomen. Min undersökning får stöd av fenomenologin som forskningsmetodik.

1.2.1 Elevenkäter

Eleverna i min studie går i årskurs ett och formar en klass med 23 elever, varav 22 deltog i undersökningen. En elev var borta när jag genomförde undersökningen och därmed är svarsprocenten 96 %. Eleverna svarade anonymt.

Jag är intresserad av elevernas tankar om den språkberikad undervisning de deltar i och hur de upplever språkinläringen i språkberikad undervisning. Att undersöka elever på årskurs ett är både tacksamt och utmanande. Trots detta valde jag att undersöka årskurs ett för att eleverna inte har fått skolundervisning i något språkämne tidigare. Deras förväntningar och erfarenheter kan sålunda inte ha påverkats av tidigare erfarenheter av skolans språkundervisning. Jag ville ha material av hela klassen och detta resulterade i att jag valde enkäter i stället för intervjuer. Då läs- och skrivförmågan är varierande bland elever som nyligen har börjat skolan var kravet att skissera en enkel enkät som är lätt att fylla i. Datainsamligen gjorde jag med en enkel åldersanpassad enkät (bilaga 1).

Enkäten riktad åt elever bestod av sju frågor med fasta svarsalternativ. I frågorna 1–5 anges det tre svarsalternativen med en smiley och i frågorna 6 och 7 anges det tre svarsalternativen med text av olika storlekar. Fråga 8 är en färgläggningsuppgift där det sökas efter andel.

Frågorna 1 och 2 handlar om allmän känsla över språkberikade lektionerna. I fråga 1 ska eleverna avgöra för hur det upplever språkberikade lektionerna och i fråga 2 hur det känns efter lektionerna. Svaren kategoriseras i tre kategorier: positivt, neutralt och negativt. För eleverna presenterades dessa med smileysar. I fråga 5 får eleverna ange sin åsikt om svenskanvändningen i språkberikad undervisning med att ange om de skulle vilja höra mera svenska av läraren. Frågorna 6 och 7 syftar till hur mycket eleverna upplever att de har lärt sig svenska under språkberikad undervisning. I fråga 6 fick eleverna avgöra hur mycket de upplever att de har lärt sig själva språket. Svaret ombads med alternativen ”mycket”, ”litet” eller ”inte alls”, såsom det görs angående fråga 7. I

fråga 8 skulle eleverna färglägga så många bitar av tårtan som de anser motsvarar det hur mycket läraren talar svenska av lektionen. Tårtan var delad i åtta bitar.

Det fanns varierande läsförmåga i klassen enligt läraren, och jag valde därför att själv läsa upp frågorna för eleverna. Genom att själv läsa frågorna till eleverna kunde jag eliminera föräldrarnas och lärarens påverkan. Jag fick också möjligheten att själv förklara vad de olika minerna betyder. Eleverna fick instruktioner skilt för varje fråga, det vill säga att jag visade frågan på dokumentkameran, läste frågan åt dem och förklarade ännu för varje fråga vad de olika minerna betydde.

1.2.2 Föräldraenkäter

Varje familj fick två likadana enkäter (bilaga 2) med en önskan att om det fanns två vårdnadshavarna skulle båda fylla i en egen enkät. Enkäterna var anonyma, men jag hade kodat enkäterna så att jag visste vilka enkäter som hörde till samma elev; detta för analys av de frågor som gällde elevens språkkontakter och den språkliga bakgrunden.

Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2000: 184) anser att med enkäter får man information till exempel om värderingar, attityder, uppfattningar och åsikter. Jag ville samla information om föräldrarnas tankar med enkäter av flera orsaker. Jag ansåg att jag hade en möjlighet att nå en högre svarsprocent med enkäter än med en intervju, då tidskraven med enkätundersökning inte var lika stort varken på föräldrarna eller mig själv. Med enkäter kunde jag också ge föräldrarna anonymitet. Enkäterna var kodade så att jag inte visste till vilken elev enkäterna hörde, bara vilka enkäter som hörde till samma elev. Alla enkäter returnerades till mig i skilt kuvert, och i fall det fanns två enkäter i ett kuvert markerade jag dem med samma siffra. På det sätt visste jag vilka enkäter kom från samma elev, dock visste jag inte av vilken elev.

I enkäterna fanns både öppna och slutna frågor. Det finns för- och nackdelar med båda typer av frågor. Frost (1994: 68) konstaterar att med öppna frågor möter man vissa problem. I fall enkäten fylls i för hand kan handstilen vara svår att läsa. Svarets innehåll kan också vara svårt att förstå på grund av dess språkliga formulering. Det är viktigt att

försöka formulera frågorna på det sättet att den som svarar upplever frågans innebörd på samma sätt som forskaren – att vara specifik och precis hjälper med att få svar till de frågor man söker svar till (Bell 2011: 139–140).

Öppna frågor kan lämnas obesvarade av olika orsaker. Orsakerna kan variera från informantens osäkerhet över frågan, dvs. hen upplever frågan oklar eller har inte det kunskap som behövs för att svara till att frågorna upplevs för känsliga (Bell 2011: 139–145). I föräldraenkäten i min studie fanns det interna bortfallet, dvs. frågor som hade lämnats utan svar (Frost 1994: 68). Jag var medveten om denna möjlighet, men valde att använda öppna frågor, eftersom jag upplevde det viktigt att föräldrarna skulle ha en möjlighet att svara med egna ord. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2000: 188) är detta en orsak till att använda öppna frågor då slutna frågor ofta upplevs som begränsande.

I min undersökning använde jag slutna frågor för att få bakgrundsinformation och ställde vid behov en öppen fråga efter svarsalternativen. Som Frost (1994: 71–72) konstaterar så har svarsalternativen med forskarens tankesätt att göra, och resulterar i att den som inte svarar alltid kan finna ett lämpligt svarsalternativ. Detta problem är mer avgörande i kvantitativa än i kvalitativa undersökningar.

Enkät bestod av 12 frågor, varav frågorna 1–6 handlade om bakgrundsinformation och frågorna 7–11 siktade på förväntningar och erfarenheter. Fråga 12 gav föräldrarna möjlighet att tillägga något som de så vill.

Med frågorna om bakgrundsinformation kartlägges det vårdnadshavares språkliga bakgrund samt de språk som används i elevernas hem. Frågorna 5 och 6 handlade om hur mycket och på vilket sätt både elev och vårdnadshavare hade varit i kontakt med det svenska språket. Frågor 1–6 hade fasta svarsalternativ, men vid behov fanns det möjligheten att tillägga information.

I fråga 7 fick föräldrarna berätta hurdan bild de hade av verksamheten i klassen. Fråga 8 handlade om hur verksamheten syntes eller hördes hemma, och i fråga 9 skulle föräldrarna berätta hur de själv upplevde egna barnets förhållandesätt till språkberikad

undervisning, samt hur det syntes. Fråga tog fast på hur nödvändigt föräldrarna upplevde språkberikad undervisning och hade en tilläggsfråga ”varför/varför inte”. I fråga 11 kunde föräldrarna berätta vad de tyckte var målet med språkberikad undervisning. Med fråga 12 hade föräldrarna möjlighet att berätta om andra tankar de hade om barnets deltagande i språkberikad undervisning.

1.2.3 Lärarintervju

Läraren i klassen är en tvåspråkig klasslärare som undervisar i en finskspråkig skola. Hen upplever hans kunskaper i båda inhemska språken lika starka. Hen har undervisat på två språk tidigare i ett annat ort och med annan språklig omfattning. I nuvarande skola har hen undervisat språkberikad för äldre elever föregående läsår.

Lärarintervju kan ge viktig information om vad som ligger bakom hens val att undervisa språkberikat, samt de motiveringar hen har för arbetssätten hen valt att använda. Jag intervjuade läraren både om detta men också om hens erfarenheter, förväntningar och målsättningar. Lärarintervjun i min studie var en halvstrukturerad temaintervju. Intervjun skedde på finska och var 13 minuter lång. Jag hade 19 frågor exklusiv bakgrundsinformation (bilaga 3) under fem olika teman, som var tidigare erfarenhet, synsätt och målen (förväntningar) med språkberikad undervisning, planering, erfarenhet av andra aktörers förhållandesätt samt tankarna om framtiden. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000: 47–48) genomförs temaintervjun med hjälp av undersökningens teman istället för med detaljerade frågor, och detta lyfter fram informantens tolkningar och röst. Bell (2011: 162) diskuterar om fokuserad intervju där informanten får friare berätta om det hen upplever viktigt i anknytning till de frågorna som ställs, och denna aspekt finns i min lärarintervju. Jag valde detta intervjusätt för att jag ville ge läraren möjlighet att berätta vad hen anser om undervisningsformen och vad hen upplever vara centralt utan att jag själv ställer så många detaljerade frågor som leder diskussionen. Ändå ville jag få svar på de ovan nämnda temaområden och hade detaljerade frågor för stöd. Inklusive följdfrågor blev total antalet frågor på intervjun 32.

Intervjun i min undersökning är en kvalitativ intervju. Enligt Starrin och Renck (1996: 53–55) är den en ”vägledad konversation” där den som intervjuar är delaktig i intervjuens resultat på grund av interaktionen. En bra intervju är svårt att definiera på ett grundläggande sätt, men Starrin och Renck (1996: 58–60) konstaterar att intervjuare har en viktig roll och ett ansvar att genomföra intervjun och formulera frågorna på det sätt att informanten förstår vad hen svarar på och upplever att hen kan och vill svara på frågorna och att hens svar blir redovisade på ett korrekt sätt.

1.2.4 Klassrumsobservationer

Jag använder observationer i min studie främst för att beskriva på vilket sätt språkberikad undervisning sker. Jag har inte använt observationsschema utan har antecknad fritt och koncentrerat mig på att lägga märke till i vilka situationer läraren använder finska och svenska. Huvudsyftet med observation är att beskriva aktiviteterna i klassen. Detta behövs för att kunna tolka olika aktörers förväntningar och erfarenheter.

1.3 Metod

Min undersökning är en kvalitativ fallstudie. Merriam (1998: 24) definierar fallstudie som ”en undersökning av en specifik företeelse” där ett begränsat fall undersöks på djupet för att få bättre förståelse av det. I en typisk fallstudie undersöks det ett unikt fall och syftas till att beskriva eller förstå undersökningsobjektet, dvs. fallet istället för att få fram den exakta, rätta tolkningen (Merriam 1998: 44–45). Hirsjärvi m.fl. (2000: 125–126) konstaterar att i en fallstudie är målet att beskriva ett valt fenomen som händer med undersökningsobjektet, dvs. individen eller gruppen, som undersöks i anknytning till sin omgivning.

Bell (2011: 20–21) påpekar att fallstudie är en lämplig metod då undersökningen är ett självständigt projekt. Som ett exempel av fallstudie ger Bell en undersökning av ett nytt arbetssätt i något sammanhang. Vidare diskuterar Bell om fallstudiens syfte: enligt Bell är en av forskarens uppgifter att komma fram med både gemensamma och/eller unika

drag av de individer eller grupper hen undersöker. Det nämns också att intervju och observation är vanliga datainsamlingsmetoder när det gäller fallstudie. (Bell 2011: 20–21)

Mitt undersökningsmaterial består av elev- och föräldraenkäter samt en intervju med läraren. Både elev- och föräldraenkäterna samt en del av lärarintervjun analyseras för att få fram erfarenheter av och förväntningar på språkberikad undervisning i denna kontext. Delar av lärarintervjun samt klassrumsobservationer används för beskrivningen av den språkberikade verksamheten i klassen. Materialet är på finska och de exemplen som presenteras i avhandlingen har översatts till svenska av mig.

Enligt Bell (2011: 205) ska en forskare söka ”likheter, skillnader, grupperingar och mönster” i de data hen har insamlat för att kunna tolka de. I min analys letar jag efter likheter och skillnader i informanternas svar och grupperar svaren enligt dessa. Jag söker efter kategorier i svaren för att kunna tolka och få en förståelse om de förväntningar och erfarenheter informanterna har.

Lärarintervjun är transkriberad och de svar som behandlar erfarenheter och förväntningar har grupperats. De svar som beskriver verksamheten i klassen bygger upp en beskrivning av den språkberikade undervisningen som sker i klassen och som förväntningar och erfarenheter i min undersökning syftar till.

Jag analyserar de svar i lärarintervjun som har att göra med erfarenheter med induktiv innehållsanalys. Tuomi och Sarajärvi (2013: 108–109) beskriver hur innehållsanalys framskrider med att lista ut alla skeden från transkriberandet av intervjun till gruppering, tematisering, hierarkibygandet och behandlingen av begrepp. Som Patel och Davidson (2011: 122) konstaterar ska alla steg i analysen beskrivas noggrant. Jag använder Tuomis och Sarajärvis beskrivning ovan som grov modell och anpassar den till de data jag har.

Jag kartlägger och analyserar elevernas och föräldrarnas upplevelser med hjälp av enkätvar. Enkätanalys är för det flesta kvalitativ men enkätsvaren analyseras också

med kvantitativa drag. Med detta menar jag att då jag tematiserar och kategoriserar svaren så räknar jag procenten för att kunna jämföra olika kategorier med varandra. Tolkningen av svaren ska ändå göras kvalitativt. Jag använder innehållsanalys som grund för analysen och grupperar svaren på de frågor som har ett gemensamt syfte. Jag delar vidare dessa svar i kategorier. På det sättet får jag fram de förväntningar och erfarenheter som informanterna har på en allmän nivå.

Generaliserat sker analysen av materialet enligt den fenomenologiska tanken så att först försöker jag få en helhetsbild och förståelse med att läsa genom materialet flera gånger. Efter detta ska det lyftas fram mindre enheter som har betydelse och reflekteras kring dem. Slutresultaten byggs upp med att sätta informanternas erfarenheter i relation med varandra, som ett ”nätverk”. (Virtanen 2006: 175–182) Giorgi (1997) påstår att i fenomenologi tematiseras erfarenheter (dock definitioner av *erfarenhet* kan variera) och påpekar att forskaren ska ta i beaktande sin egen referensram i analys och tolkning av resultat, det vill säga vilken utbildningsbakgrund hen har. Han beskriver fenomenologi som metoden med fem steg: datainsamling, genomläsning av data, indelning av data, organisering av data och sammanfattning av data.

I min analys använder jag Giorgis (1997) modell som bakgrundsmodell. Genomläsning av data ska ske innan analys och ingen tematisering ska göras på grund av förhandsinformation. Indelning av data sker via noggrannare läsning där det fenomenet som undersöks ska finnas som bakgrundstanke. Forskare ger form till data och hittar teman i den. Organisering av data sker genom undersökning och tematisering av data i vetenskaplig form. Sammanfattning av data är sista skede där forskare ska tolka data och sammanfatta resultat. (Giorgi 1997). Som slutresultat ska innehållet, dvs. förväntningar och erfarenheter vara delade i teman så att det går tydligt att se hurdana teman och kategorier det finns, samt hur de förhåller sig till varandra. Genom detta drar jag slutsatser om hurdana upplevelser det finns av språkberikad undervisning hos informanterna.

2 UNDERVISNING PÅ TVÅ SPRÅK

I det här kapitlet redogör jag för vad tvåspråkig undervisning innebär internationellt och speciellt i Finland. Jag ger exempel på olika former av tvåspråkig undervisning och redogör för principer de grundar sig på. Jag presenterar aktuell forskning i tvåspråkig undervisning och tar upp speciellt sådana undersökningar som har gjorts om de mindre omfattande formerna av tvåspråkig undervisning.

2.1 Begrepp inom tvåspråkig undervisning

Det finns flera undervisningssätt internationellt som kan anses falla under kategorin tvåspråkig undervisning (*bilingual education*). Undervisning kan ske på olika stadier, med olika betoningar och målsättningar, och för elever med olika språkliga bakgrunder. En del av undervisningsprogrammen eller -modellerna strävar efter att stärka majoritetsspråket medan en del arbetar för att bevara minoritetsspråket. (Baker 2011: 207–210).

Begreppen och deras hierarkier inom tvåspråkig undervisning är komplext. Tvåspråkig undervisning kan ske på varierande sätt i olika sammanhang: för liknande verksamhet kan det användas olika termer, och för relativt olika typer av verksamhet kan man använda samma term (Björklund 2006: 190; Rasinen 2006: 36-37). Speciellt i det europeiska sammanhanget används begreppet CLIL (*content and language integrated learning*). Det är ett svårt begrepp att definiera: Forskare har enats om att begreppet CLIL har en europeisk bakgrund, förvekligas i olika former och att det är ett paraplybegrepp för en del av tvåspråkig undervisning som integrerar språk till undervisning av läroämnenas innehåll. (Rasinen 2006: 36–39; Dalton-Puffer 2010: 1–3; Mehisto et al. 2008: 12–19). I kontexter som gäller USA ofta använder begreppet CBI (*content based language instruction*) – Dessa begrepp kan anses vara synonyma men det finns också skillnader mellan de två (Baker 2011: 245; Tedick & Cammarata 2012: 29, 34).

Gällande språkinlärning så kan indelning också göras på den ideologiska grunden. En del av modellerna för tvåspråkig undervisning syftar till att ge starka kunskaper i det främmande språket inom en kort tid, så att eleven kan fortsätta skolgången på dettaspråk (*Transitional bilingual education*). Detta är vanligt i USA där brister i kunskaperna i engelska kan anses som ett problem. *Dual language education* är ett kontrastivt undervisningsprogram där målet är att uppnå tvåspråkighet och kapacitet att använda båda språken lika flytande. Dessa modeller finns i USA och är genomförda på olika sätt enligt målgruppens behov. (Freeman 2007: 4–6)

Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen och Ala-Vähälä (2012: 18–12) har kartlagt tvåspråkig undervisning i Finland och konstaterar att den varierande terminologin och det varierande genomförandet gör det svårt att se helheten. Peltoniemi m.fl. (2018:36–37) i sin nyare utredning visar att kommunerna använder fortfarande olika begrepp för mindre omfattande tvåspråkig undervisning – sammanlagt 11 begrepp kom fram i kommunernas svar, också på det sättet att inom samma kommun användes det olika begrepp för samma verksamhet. Kommunernas varierande användning av begrepp kan bero på verksamhetens diversitet, men också på terminologin som har varit i bruk redan tidigare och har fastnat (ibid.)

För att kunna definiera språkberikad undervisning diskuterar jag nedan vad olika former av tvåspråkig undervisning innebär och hurdan ideologisk bas de har. Jag delar in tvåspråkig undervisning i omfattande och mindre omfattande undervisning utgående från indelningen i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 95–96). Vissa former av tvåspråkig undervisning kan höra till båda kategorierna.

2.2 Omfattande undervisning på två språk

Läroplansgrunderna delar in tvåspråkig undervisning i två kategorier: omfattande och mindre omfattande. Med termen ”omfattande” syftas på andelen undervisning i läroämnen som sker på målspråket. Av de två modellerna som i läroplanen presenteras

som omfattande former av tvåspråkig undervisning, är den ena modellen tidigt fullständigt språkbad och den andra benämns endast som ”annan omfattande undervisning på två språk” (Utbildningsstyrelsen 2014: 95–96). Jag anser att den sistnämnda faller under begreppet CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Grunderna för läroplanen nämner dock inget specifikt begrepp. Orsaken till detta är att i den finska läroplanen får det inte förekomma engelska begrepp (Bergroth 2017). Jag ska i min avhandling utgå från att språkbad är ett undervisningsprogram och att all annan omfattande undervisning på två språk är CLIL-undervisning.

2.1.1 Språkbad

Språkbad är ett undervisningsprogram där språk är både ett mål och medel, och som har sitt ursprung i Kanada. Det finns olika sätt att förverkliga språkbad baserat på till exempel elevernas ålder när de börjar med språkbad och på hur stor andel av studier som utförs på målspråket. (Baker 2011: 239–240). I språkbad är målspråket ett andraspråk och speciellt i tidigt fullständigt språkbad sker all undervisning på andraspråket i början av programmet och minskar mot de högre årskurserna – det sker på ett systematiskt och målmedvetet sätt och enligt läroplanen. Målet är funktionell flerspråkighet i den meningen att också främmande språk är med som läroämnen från ett tidigt stadium. (Kangasvieri et al. 2012: 21) Språkbad kan variera på grund av när det börjas (tidigt – fördröjt – sent), hur omfattande programmet är (fullständigt – delvis) eller enligt vilket status målspråket har (landets andra officiella språk – minoritetsspråk – främmande språk); dessa varianter kan kombineras på olika sätt (Sjöberg m.fl. 2018: 15).

Det språkbad som nämns i läroplansgrunderna i Finland är tidigt fullständigt språkbad som följer en bestämd språklig läroplan vid sidan om den nationella läroplanen. Specifika principer står bakom undervisningen och eleverna börjar med programmet före skolåldern, vanligtvis som 5-åringar men tidigast som 3-åringar. Den procentuella andelen av undervisningen på målspråket vid varje skolstadium är bestämt i läroplanen och det är meningen att eleverna fortsätter i språkbad genom grundskolan. (Kangasvieri et al. 2012: 21–22; Utbildningsstyrelsen 2016: 95)

En av de centrala principerna i språkbad är att en vuxen pratar endast ett språk, det vill säga att språkbadsläraren pratar endast målspråket och modersmålsundervisning ges av annan lärare. Förståelse betonas och de verktyg som läraren använder är till exempel kroppsspråk och gester. Grammatiken lärs genom ämnesinnehåll och kommunikation ligger i fokus – eleven uppmuntras till att använda språket och ta initiativ, och korrigeringar ges implicit. Eleven lär sig att läsa och skriva på målspråket. (Bergroth 2015: 3; Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 10–11; Laurén 2007: 19)

Språkbadslärare är ofta tvåspråkiga – fast de använder endast målspråket med eleverna måste de förstå elevernas modersmål. Kännetecknande för språkbad är också att det är ett långsiktigt program. Språkbad ges i alla stadier och därmed ska familjerna vara bunden att delta i programmet genom elevens skolår. Språkbad följer samma läroplan som annat allmän undervisning, och det betyder att målen för inläring av läroämnenas innehåll är enligt den. (Bergroth 2015: 1–4)

Angående Finland påpekar Nikula och Mård-Miettinen (2014: 5) att det finns variation i sättet begreppet språkbad används beroende på i vilken kontext det används och vem som använder det. Utbildningsanordnaren i Finland har möjlighet att använda begreppet språkbad till tvåspråkig undervisning oberoende om det möter de kriterier som ställs för begreppet i forskningslitteratur (Sjöberg m.fl. 2015: 8). Språkbad erbjuds i andra länder, dock används begreppet också av sådana undervisningsprogram som inte följer språkbadsprinciper eller annars kan definieras strikt som språkbad – på grund av detta blir jämförandet av programmen svårt (Bergroth 2015: 24)

Det finns också ett program som kallas för *språkbo*. Äärelä (2015) presenterar detta tvåspråkiga undervisningsprogram som tillämpas i Sameområdet. Språkboverksamheten gäller barn i daghem och använder språkbadspedagogik för att bevara och återuppliva samiskan, ett minoritetsspråk i Finland. Språkboverksamheten tillämpas endast på daghemsnivå och barnen fortsätter antingen i en finsk eller en samisk skola då det inte finns språkboundervisning på grundskolenivån på samiska. Äärelä använder i sin avhandling begreppet *samiskt språkbad* flera gånger och har en klar åsikt om att språkboverksamheten är en form av språkbad. Detta visar hur användning av begreppet språkbad varierar i Finland och på forskningsfältet.

2.1.2 CLIL

I CLIL är målspråket ett främmande språk, till exempel engelska, och en del av innehållet i läroämnen undervisas på målspråket med varierande praxis. Fastän CLIL ses på olika sätt – som ett paraplybegrepp eller som ett undervisningssätt – innebär det alltid en kombination av ett främmande språk och ett undervisat skolämne (innehållsämne). Den största skillnaden finns i graden av språkintegration, det vill säga hur stor andel av undervisningen sker på främmande språk. (Dalton-Puffer 2010: 2)

Mehisto et al. (2008: 11–12) presenterar CLIL som en undervisningsstrategi, en metod och ett verktyg. Huvudtanken är att integrera främmande språk med andra läroämnen, dvs. en del av läroämnen undervisas på ett främmande språk och språkämnen undervisas med hjälp av läroämnenas innehåll. De poängterar att både språket och läroämnets innehåll är centrala mål med CLIL-undervisning, men också inlärningsförmåga anses som ett mål som dessutom stöder de andra två målen. Dalton-Puffer et al. (2010: 2) konstaterar att i det europeiska sammanhanget är undervisningen anknuten till läroämnenas mål, dvs. att eleverna i första hand ska lära sig läroämnets innehåll.

I det europeiska CLIL är språket i fråga ett främmande språk (jfr ett andraspråk i språkbud) och det har påpekats att eleverna vanligen inte möter det främmande språket utanför klassrummet. Det är också typiskt att eleverna lär sig att läsa och skriva på sitt förstaspråk innan de deltar i CLIL. (Dalton-Puffer m.fl. 2010: 1–3) Målspråket är ofta en *lingua franca* och det resulterar i att läraren inte vanligtvis undervisar på sitt modersmål. Detta är dock inte en regel och kraven för lärare kan variera enligt land. (Nikula & Mård-Miettinen 2014: 5)

Mehisto m.fl. (2008: 12–19) anser att tidigt fullständigt språkbud faller under CLIL-paraplyet tillsammans med till exempel språkdusch (*language showers*), en veckas språkläger (*one-week CLIL camp*) och internationella projekt. De nämnda modellerna skiljer sig i omfattning och på grund av detta till sin målsättning. Pihko (2010: 18–20) skiljer språkbud och CLIL från varandra: hon betraktar språkbudsundervisningen och

CLIL-undervisningen som två olika undervisningsformer med egna forskningsfält samt använder också begreppet CLIL-pedagogik. Kangasvieri m.fl. (2012: 18, 22) konstaterar att språkbad som term också används av sådana tvåspråkiga undervisningsformer som inte ryms inom begreppet språkbad, men är av den åsikten att språkbad hör under CLIL-paraplyen. Språkbad och CLIL har sina ursprung i olika geografiska kontexter och sociopolitiska realiteter och av den avledningen har de forskats i med olika betoningar (Nikula & Mård-Miettinen 2014: 2–3).

Det finns likheter mellan språkbad och CLIL men som jag konstaterat tidigare väljer jag i min avhandling att behandla dem som två skilda former av tvåspråkig undervisning. Detta har betydelse för min undersökning i hur jag definierar språkberikad undervisning. Såsom Nikula och Mård-Miettinen (2014) konstaterar så har de båda liknande syn på språkinläring och inläring av ämnesinnehåll sker genom målspråket i dem, men språkbad är ett program med både språkliga och innehållsliga mål, specifika drag samt detaljerad definition som täcker olika aspekter kring programmet. Definitionerna av CLIL är breda och skolorna använder begreppet så som de själva anser det vara passande för verksamheten. Målsättningarna ställs i relation till verksamhetens bredd och förverkligande. (Nikula & Mård-Miettinen 2014: 3–6)

2.2 Mindre omfattande undervisning på två språk

I grunderna för läroplanen anses mindre omfattande undervisning på två språk vara undervisning där mindre än 25 procent av undervisning av läroämnena sker genom ett annat språk än skolans undervisningsspråk. Mindre omfattande undervisning kallas i läroplansgrunderna för språkberikad undervisning och definieras enligt följande:

Med språkberikad undervisning avses här undervisning, där mindre än 25 % av innehållet i läroämnena undervisas på ett annat språk än skolans undervisningsspråk. Andelen beräknas utifrån timantalet i de årskurser, där den språkberikade undervisningen genomförs. Den språkberikade undervisningen

kan inledas redan i förskolan och pågå under hela, eller endast en del av, den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2016: 95)

Jag anser att språkberikad undervisning, som den beskrivs i läroplansgrunderna (utbildningsstyrelsen) kan anses falla under CLIL-paraplyen enligt visualisering av Mehisto et al (2008: 13), där de nämner undervisning av ”en eller flera läroämnen” (*one or more subjects*) på ett främmande språk. Språkberikad undervisning i Finland kan ske på ett främmande språk eller på ett inhemskt språk (ett andraspråk): i min undersökning är det frågan om språkberikad undervisning på svenska, dvs. ett andraspråk.

CLIL är ett europeiskt begrepp med språkpolitiska rötter (Dalton-Puffer m. fl. 2010: 3–6) och språkberikad undervisning i Finland baserar sig på samma rötter. Nationalspråkstrategins (2012: 30–37) kapitel 3.2.1 diskuterar det på en grundläggande plan om det andra nationalspråket i undervisningssystemet och det faktum att språkberikad undervisning nämns i läroplansgrunderna antyder att det finns språkpolitiska orsaker bakom behovet av en undervisningsform för det andra nationalspråket. CLIL är ett paraplybegrepp för tvåspråkig undervisning där målspråket är ett främmande språk och språket är ett undervisningsmedel, och jag anser att språkberikad undervisning faller under CLIL-paraplyet även om man har ett andraspråk som målspråk.

Språkberikad undervisning har flexibla ramar som lämnar utrymme för variation. Eventuellt kan det diskuteras om språkberikad undervisning är ett paraplybegrepp såsom CLIL: Bara om undervisning av läroämnen på ett andraspråk eller ett främmande språk hålls under 25 % kan tvåspråkig undervisning i Finland benämnas som språkberikad. Kommunerna i Finland använder olika begrepp för mindre omfattande undervisning, och detta kan bero på att de nationella läroplansgrunderna lämnar flera saker för kommunen att bestämma själv i den kommunala läroplanen – kommunernas benämningar samt tolkningar av vad som är sådan tvåspråkig verksamhet som menas i läroplansgrunderna varierar (Peltoniemi m.fl. 2018: 37–39).

I vissa sammanhang kallas mindre omfattande tvåspråkig undervisning för *språkdusch*, som i sitt namn ger en bild av språkbad i mindre skala (*bad-dusch*). I Finland har språkdusch varit temat i flera avhandlingar pro gradu under de senaste åren: en av dem undersöker engelska språkduschar och en annan språkduschar på svenska (Mela 2012; Metsävainio 2013.)

Bärlund (2012) definierar språkduschen som korta stunder som sker på främmande språk. Jämfört med språkbad är stundernas längd kortare och skolspråket är närvarande, det vill säga att läraren pratar både elevernas skolspråk och duschspråket. Enligt Bärlund ska språkdusch vara sådan verksamhet som eleverna inte upplever vara språkundervisning och som förekommer i vardagliga situationer.

Språkdusch kan variera enligt ort eller skola där den tillämpas. I Språktivolirapporten (Tuokko m.fl. 2012: 90–98) beskrivs tillämpningar av språkdusch till exempel i Karleby, Tammerfors, Jyväskylä och Mynämäki med en gemensam nämnare: att alla typer av språkduschar beskrivs under rubriken ”Att väcka intresse för språkstudier”.

I Karleby var språkduschspråken spanska och ryska och erbjöds i dagvården och förskolan av infödda talare av duschspråken. Idéen var att barnen skulle bekanta sig med språket i den dagliga verksamheten och lära sig på samma sätt som de lär sig modersmålet. I Tammerfors var målgruppen årskurs två och målspråken var franska och tyska. Språkduschen organiserades i perioder och som en språklektion undervisat av en språklärare. Arbetssätten i Tammerfors syftade till att aktivera eleverna med teman nära elevernas vardag och intressen, men förverkligandet var ändå nära den traditionella språkundervisningen med arbetsblad, skriftliga uppgifter och läxor. I Jyväskylä var målgruppen i språkduscharna årskurserna ett och två, och duscharna har erbjudits som en del av eftis- och klubbverksamhet. Målspråken har varit flera. I Mynämäki har språkdusch betytt integrering av språk till läroämnet musik, där eleverna har fått bekanta sig med målspråken tyska, franska, spanska och ryska genom musik och sång. I en del språkduschar har också haft ett språkhäfte där eleverna har samlat olika uppgifter som har med vardagliga situationer och de vanliga vardagsord att göra. De

ansvariga för genomförande har varit språklärare, elevernas egna klasslärare samt utländska praktikanter. (Tuokko m.fl. 2012: 90–98)

Bärlund et al (2015: 78) har definierat språkdusch som språkundervisning som sker utanför läroplanen och där det inte finns nedskrivna mål eller innehållsbeskrivningar. Språkduschar har ofta skett då situationen har varit lämplig. Syftet är huvudsakligen att eleven lär sig att förstå det främmande språket, och det är typisk att använda sång och lek som stöd för lärande (Bärlund m.fl. 2015).

Språkberikad undervisning innebär inte nödvändigtvis samma typ av verksamhet som språkdusch, men de båda hör under paraplybegreppet tvåspråkig undervisning och båda är mindre omfattande former. Oberoende av vad de kallas så skiljer de sig från språkbildning på flera grundläggande sätt. Som konstaterat är språkbildning ett noggrant definierat undervisningsprogram som har flera grundprinciper och det är den avgörande skillnaden till språkdusch.

Språkberikad undervisning skulle också kunna definieras mer exakt och användas som en modell för mindre omfattande tvåspråkig undervisningen: Kangasvieri et al. (2012: 7–13) anser att tvåspråkig undervisning i Finland överlag behöver gemensamma grunder i form av definitioner och koordination, så att den kan stöda jämlikhet i utbildningen och utveckla språkutbildning och kunnande i landet. Det är också svårt att göra statistiken angående mindre omfattande tvåspråkig utbildning, eftersom begreppen är så många och definitionen saknas tydliga gränser – ett förslag är att använda den procentandelen som ges i de nya läroplansgrunderna som verktyg för definierande (Peltoniemi m.fl. 2018: 72–73).

Kommunerna organiserar mindre omfattande tvåspråkig undervisning på varierande praxis och detta visar sig att bero på de resurser, utmaningar och behov som finns på lokal nivå (Peltoniemi m.fl. 2018:39). Också de aktörer som ligger bakom initiativet att organisera undervisning varierar: föräldrar, lärare eller tjänstemän har stort roll, samt möjliga understöden från staten (Peltoniemi m.fl. 2018: 51). Bland olika aktörer finns

det olika motiveringar och därmed också olika förutsättningar att fortsätta verksamhet (ibid.).

Mustaparta (2014) anser att nya modeller om hur mindre omfattande tvåspråkig undervisning kan anordnas är välkomna, speciellt då lagstiftningen gör det möjligt för kommunerna att planera verksamhet på ett passande sätt. Mustaparta är av den åsikten att det är lättare också för föräldrarna att välja ett tvåspråkigt program för deras barn då det är mindre omfattande. Även om hon baserar sina tankar på ett program på daghemsnivå har hon också förskolan och grundskolan i sina tankar då hon reflekterar över framtiden och möjligheterna för mindre omfattande tvåspråkig undervisningen. (Mustaparta 2014)

2.3 Forskning i erfarenheter av undervisning på två språk

Språkbadsfamiljer och familjer involverade i olika språkundervisningsprogram har varit objekt för flera undersökningar. Förväntningar av föräldrarna som har sina barn i något tvåspråkig undervisningsprogram har blivit forskade både i Finland och internationellt (till exempel Bergroth 2007; Hicks 1999; Järvinen 2004.) Forskningen har visat bland annat att de föräldrar som vill att deras barn ska få undervisning på något annat språk än elevens modersmål är vanligtvis intresserade av barnets skolgång och har positiv attityd mot skolan och språket, samt själv har bra språkkunskaper (Järvinen 2004: 241).

Peltola (1994) har forskat i språkbadsföräldrarnas uppfattningar om språkbadundervisning. Hon konstaterade att föräldrarna vanligtvis anser språkkunskaper viktiga och speglar språkinläringen till sin egen skoltid, dvs. de vill att deras egna barn har bättre möjligheter att lära sig språk. De flesta föräldrars i förväntningar i hennes undersökning hade att göra med språkinläring, både inläring av svenska och andra främmande språk, men också sociala färdigheter nämndes. (Peltola 1994: 111–119) Jag antar att föräldrar i min undersökning har ganska positiva eller neutrala förväntningar för språkberikad undervisning. Det går dock inte att dra direkt parallell mellan tidigare

forskning i språkbud och min undersökning, eftersom föräldrarna i mitt fall inte har fått någon valmöjlighet angående undervisning på två språk.

I sin doktorsavhandling undersöker Baig (2011) varför föräldrar väljer ett språkbudsprogram för sina barn. Fast föräldrarna i min undersökning inte har gjort ett val gällande undervisningsformen, anser jag att de ändå har förväntningar på språkberikad undervisning och kan uppleva verksamheten på ett positivt, negativt eller neutralt sätt. Inläring, och speciellt språkinläring hos barn, påverkas av de attityder och förväntningar som föräldrarna har (Baig 2011: 19–21).

I den finska kontexten har Bergroth (2007) kartlagt förväntningar och orsaker bakom föräldrarnas val av språkbud som undervisningsprogram för sina barn. Föräldrar har valt språkbud för att de upplever att språkinläring sker lättare med till exempel tidig och naturlig kontakt med språket samt för att deras barn ska ha mod att använda språket. Att lära känna den finlandssvenska kulturen samt andra kulturer överlag och nyttan av språkkunskaper i framtiden kom fram som motiveringar bakom valet. Föräldrarna ansåg också undervisningsmetoderna i språkbud som positiva och baserade sina åsikter på tidigare erfarenheter av familjernas bekanta eller egna barn. En del hade dock rent praktiska orsaker bakom valet, till exempel att språkbudsdaghemmet var nära hemmet. (Bergroth 2007: 10–12)

Skolorna är också beroende av föräldrarnas stöd – språkbud fick sin början av föräldrarnas initiativ och föräldrarnas attityder och insatser är en stor del av många språkprogramms framgång. (Baig 2011: 22–23) Tvåspråkiga program kan utvecklas också på basis av elevutvärdering. Rasinen (2006) har forskat i erfarenheter av CLIL-undervisning i Finland. Undersökningen har gjorts med hjälp av sex intervjuer och resultaten formas av sex synvinklar på tvåspråkig undervisning i en skolas kontext. Ett av undersökningens syften var att använda resultaten till att utveckla verksamheten i skolan. (Rasila 2006: 13–18). Pihko (2010) har gjort en liknande undersökning, dock i hennes arbete ligger fokus på eleverfarenheter ur inläringens synvinkel.

Det har samlats erfarenheter av olika former av tvåspråkig undervisning i olika skolorna i Finland i Språktivolirapporten. En del av dessa erfarenheter handlar om undervisningsmaterial och andra tillämpningar, men en stor del har att göra med själva undervisningen. I rapporten är det utbildningsanordnaren som rapporterar om erfarenheter ur deras perspektiv, men de rapporterar också om lärarnas, elevernas och föräldrarnas erfarenheter. Det rapporteras om olika aktörer och deras erfarenhet på ett varierande praxis – vissa utbildningsanordnare nämner till exempel endast lärarens erfarenhet medan andra kan nämna eleverna och föräldrarna. (Tuokko m.fl. 2012: 84–113)

De erfarenheter som kommer fram i Språktivolirapporten är mest positiva: lärarna och föräldrarna är ivriga och motiverade och eleverna beskrivs vara till exempel nyfikna och öppna till nya saker. En del av rapportering handlar om läromaterial i anknytning till språkundervisning och en del kartlägger de resultat mindre omfattande tvåspråkig undervisning har haft. Språktivoliprojektets syfte har varit att öka mångsidighet i språkval ur olika synvinklar: hur tidigt valen görs och hurdana språk blir valt, det vill säga att det finns intresse att välja språk utanför det mest populära språken som studeras i Finlands skolor. Resultaten som presenteras ska speglas i detta sammanhang, men kan också anses presentera de allmänna erfarenheterna om mindre omfattande tvåspråkig undervisning, såsom språkdusch. (Tuokko m.fl.. 2012)

Bärlund et al. (2015) har undersökt förväntningar och erfarenheter av språkdusch ur lärarens perspektiv. Fast informanterna i studien är lärarstuderande, är deras erfarenhet ur lärarperspektiv, eftersom de har varit och genomfört en praktikperiod som hör till ämneslärarutbildningen. Som mål kom fram att lärarna ville att eleverna skulle få en positiv bild av språk(inläring) och att elevernas intresse mot språkinläring skulle väckas genom sång och lek.

Bärlund (2012) reflekterar om responsen hon har fått som anställd i utbildningstjänster i Jyväskylä över den tvåårsperiod som språkdusch har funnits i Jyväskylä (då artikeln skrivits). Bärlund konstaterar att det har förekommit endast en negativ respons från föräldrar och för övrigt har responsen varit positiv. Bärlund påpekar också att responsen

från eleverna är vanligtvis positiv om undervisning inte påminner det traditionella språkundervisning i skolorna, det vill säga att eleverna inte upplever att de är i en språklektion.

Nyman och Kajander (2017) har undersökt erfarenheter av svensk språkdusch. Eleverna har gått i förskolan i Jyväskylä. Forskarna konstaterar att undersökning i barnens erfarenhet och upplevelse är svår eftersom barnen upplever på ett annat sätt än vuxna, och det kan vara svårt att hitta ett gemensamt ”språk”, förståelse, i vad forskaren vill veta. För forskaren kan svaren komma fram som irrelevanta, medan för barnen är själva frågorna irrelevanta. Forskarna konstaterar därför att angående barnens erfarenheter kan någon annan metod än intervju fungera bättre och ge bättre insikter i barnens värld. Enligt denna fallstudie var barnens erfarenheter neutrala och deras upplevelser av språkdusch och själva språket var konkreta. (Nyman & Kajander 2017)

Mård-Miettinen och Palviainen (2015) har undersökt föräldrarnas erfarenheter av språkberikad verksamhet och tvåspråkig pedagogik på daghemsnivå. Deras resultat visar att föräldrarna var positivt överraskade och kommenterade att verksamheten var bättre än förväntat. Speciellt kom det fram att föräldrarna upplevde själva språkinläringen positivt samt det sättet språkinläringen skedde. Pedagogens kompetens väckte också positiv respons. (Mård-Miettinen & Palviainen 2015: 231–235) I jämförelse med min undersökning kan jag anta att det möjligen laddas större pedagogiska förväntningar för en klass/språklärare än för en lärare i daghemmet.

3 FÖRVÄNTNINGAR OCH ERFARENHETER

I detta kapitel beskriver jag först hur språkberikad undervisning genomförs i den undersökta klassen. Beskrivningen baserar sig på klassrumsobservationer och lärarintervju. I avsnitt 3.2 och 3.3 presenterar och diskuterar jag de svar eleverna i klassen och deras föräldrar har gett gällande erfarenheter av och förväntningar på språkberikad undervisning. Jag redogör också för hur läraren upplever språkberikad undervisning i avsnitt 3.4.

Jag var intresserad av sådan bakgrundsinformation som kunde tänkas ha inverkan på elevernas tidigare språkkunskaper eller attityder, till exempel andra språk som eleverna använder hemma. Det kom inte fram sådan bakgrundsinformation som skulle kräva redovisning i min avhandling.

3.1 Beskrivning av verksamheten

Språkberikad undervisning på svenska har varit aktuellt för klassen från det att eleverna började i skolan hösten 2016. Klassen har en språkberikande lektion i veckan. Den språkberikade lektionen hör inte till de tjugo veckotimmarna som årskurs ett enligt läroplanen har utan är en extra lektion. Detta betyder att det inte finns något läroämne i vars innehåll svenska språket ska integreras och läraren kan planera de språkberikade lektionerna enligt hans egen agenda. I det följande beskriver jag den språkberikade lektionen som jag observerade i januari 2017. Lektionen var indelad i olika aktiviteter.

Lektionen började med att alla elever stod upp och hälsade på läraren. Detta skedde på finska. De första ungefär tio minuterna av lektionen gick på finska förutom några korta fraser som läraren sade på svenska, såsom ”tack” och ”varsågod”. 13 av klassens 23 elever var på plats för att den språkberikade lektionen är en grupplektion, dvs. likadan lektion hålls för båda grupperna i klassen.

Efter att klassen hade gått igenom morgonrutinerna gick eleverna till den andra ändan av klassrummet och satte sig i en cirkel på golvet. Läraren talade finska till eleverna medan de gick igenom vad de hade gjort tidigare. Därefter lekte de en ringlek till sången Lilla Snigel. Eleverna sjöng med läraren på svenska, och efter första gången tystnade läraren och eleverna fortsatte sjunga och leka självständigt. Om eleverna behövde hjälp talade läraren svenska.

Efter Lilla Singel hämtade eleverna sina stolar och formade en ring av dem. Läraren hämtade några djurleksaker och bad eleverna benämna dem på svenska. Färgerna på djuren gick igenom på svenska och efter denna aktivitet lekte eleverna en svenskspråkig sånglek med hjälp av leksaker. Läraren höll sig till svenska och eleverna använde enstaka ord på svenska, men för övrigt talade de finska. Då det förekom nya ord eller något som läraren ansåg viktigt (till exempel repetition av lekens regler) använde också läraren finska. En del av lärarens yttranden sades på båda språken, dvs. hen översatt sina utsagor. I vissa situationer upprepade läraren på svenska det som eleven sade på finska. Angående nya ord (till exempel ordet ”brun” på den observerade lektionen) gav läraren anvisningar om hur ordet uttalas. Alla sade ordet tillsammans några gånger.

I ringlekar använde eleverna ordförråd som hade att göra med djur, färger och siffror. Eleverna producerade språket självmant utan hjälp av läraren och agerade på det sättet att jag som observatör fick en bild att de förstod lärarens svenska.

I slutet av lektionen sjöng eleverna två sånger, båda flera gånger. Läraren gick igenom händelserna i sångerna både på finska och på svenska samt övade uttal med eleverna. Den ena sången handlade om att bygga olika föremål och det fanns flera verb i sångtexten. Då det förekom ett verb i sången, imiterade alla den aktuella rörelsen. Samtidigt tittade eleverna på YouTube videon av sången. I videon fanns det tydliga bilder av sångens innehåll, så att alla kunde se vad texten handlade om. Den andra sången handlade om krokodilen i bilen. I sången förekom det flera adjektiv (trång, lång) som läraren visade med kroppsspråk.

Sista uppgiften på lektionen var ett spel med två tärningar. Eleverna arbetade parvis och kastade två tärningar. Meningen var att eleverna skulle räkna ihop vad tärningarna visade och den som fick ett större tal vann. Läraren gick runt i klassen och hjälpte till både med att räkna men också med att uppmuntra eleverna att använda svenska sifferbenämningar.

Fast den språkberikande lektionen inte gäller ett särskilt skolämne, anser jag att språk integrerades med innehållet i flera ämnen, såsom matematik, musik och gymnastik.

3.2 Elevernas upplevelser

Jag analyserar elevernas upplevelser om språkberikad undervisning som en helhet utan att skilja resultaten åt förväntningar och erfarenheter. Enligt läraren har eleverna inte blivit förklarade om vad målet med och innehållet av de språkberikade lektionerna är, och då är det osannolikt att eleverna har några förväntningar. Som Nyman och Kajander (1997) konstaterade i deras undersökning hade unga eleverna neutralt förhållande till både språket och undervisning på två språk, och upplevde inte forskarnas frågor som begripliga.

Jag frågade föräldrarna om elevernas kontakt med det svenska språket före eleverna har börjat skolan och språkberikad undervisning. Detta gjorde jag för att kartlägga hurdan och hur omfattande kontakt eleverna hade med svenska (se tabell 1). Föräldrarna svarade skilt, så en elev kan ha två svar, det vill säga tabellen visar elevernas kontakt med språket ur föräldrarnas synvinkel. Tabellen visar antalet av svar i gällande språkkontakter ur föräldrarnas synvinkel.

Tabell 1. Elevernas kontakt med svenska ur föräldrarnas synvinkel

Kontakt med svenska	Antalet föräldrar
Har ingen kontakt med svenska utanför skolan	19
Hör svenska från släktingar	6
Hör svenska från lekkompisar/grannar	4
Hör svenska från andra (inte definierat)	1
Hör svenska hemma (radio/tv/någon läser)	3
Hör svenska i träningar (hobby)	1
Förskolan/Språkbud	2

15 av 34 av svaren anger att eleverna har varit i kontakt med det svenska språket före deltagande i språkberikad undervisning i klassen. I vissa fallen har samma elevs föräldrar gett olika svar, det vill säga andra har svarat negativt till frågan om språklig kontakt, medan andra har angett att det finns kontakt. I sådana fall har kontakt varit kompisar eller grannar, så jag tolkar det så att den andra föräldern inte anser det som tillräckligt kontakt med språket. Jag har valt att behandla svaren individuellt som föräldrarnas syn. Kontakten med svenskan har skett till exempel med grannar, i hobbyer, med barnets samt familjens kompisar och med släktingar. Alla föräldrar nämner endast en typ av kontakt förutom en, som nämner både kompisar, träningar och tv. En familj nämner förskolan och en nämner språkbud, men förklarar inte om vilken typ av förskola eller språkbud det är frågan om.

Eleverna fick själv svara i en enkät. Av de 22 eleverna som svarade enkäten upplevde alla förutom en de språkberikade lektionerna som positiva (se tabell 2). Ingen upplevde dem som neutrala eller negativa. Också känslan efter lektionerna var positiv hos 18 elever medan 4 gav ett neutralt svar. Ingen hade en negativ känsla efter lektionerna.

Tabell 2. Elevernas upplevelser av lektioner

	Positivt ☺	Neutralt ☹	Negativt ☹
Fråga 1 <i>Hur upplevs språkberikade lektioner</i>	21	1	0
Fråga 2 <i>Hur känns det efter språkberikade lektioner</i>	18	4	0

Min förväntning var att svaren skulle ha varit ännu mera enhetliga, dvs. ifall eleven upplever lektionen positivt är också känslan efter lektionen positiv. I och med informanternas unga ålder finns det dock en möjlighet att de antingen inte gör så stor skillnad mellan positiv och neutral eller att de kan associera till olika saker då de svarar på frågorna. Överlag kan det konstateras att de språkberikade timmarna upplevs på ett positivt sätt.

Frågorna 3, 5 och 7 i elevenkäten hade att göra med det svenska språket. Fråga 3 handlade om hur det känns att höra läraren tala svenska, fråga 5 om eleven skulle vilja att läraren talar mera svenska och i fråga 7 skulle eleven avgöra för hur mycket hen förstår då läraren talar svenska. Frågorna 3 och 5 besvarades på samma sätt som de första två frågorna, men i fråga 7 var svarsalternativen mycket, litet och inte alls (*paljon, vähän och ei ollenkaan*).

I svaren kan man se att även om alla frågorna berörde receptiv svenska, upplevde eleverna ändå på olika sätt hur det känns att höra svenska och hur mycket de upplever att de förstår svenska (se tabell 3). Mest variation samt negativa svar förekom angående elevernas vilja att höra mera svenska på lektionerna. Dock är det negativa svaret inte negativt på samma sätt som i de frågor som handlar om hur det känns att höra eller tala

svenska. I detta fall betyder svaret att eleven anser andelen svenska vara passlig och vill inte att läraren använder mera svenska.

Tabell 3. Elevernas upplevelser av lärarens språkbruk

Att höra det svenska språket	Positivt ☺	Neutralt ☹	Negativt ☹
Fråga 3 <i>Hur känns det då läraren talar svenska</i>	18	4	0
Fråga 5 <i>Ska läraren tala mera svenska</i>	10	9	3
	Mycket	Litet	Inte alls
Fråga 7 <i>Hur mycket förstås det av talat svenska</i>	14	6	2

De flesta eleverna upplevde det som positivt att höra svenska samt att de förstår språket. 20 elever av 22 upplever att de förstår språket och har en positiv eller neutral känsla över lärarens språkbruk. Fast två elever var av den åsikt att de inte förstår läraren upplevde de inte negativt att höra läraren tala svenska. Skillnader i fråga om språkförståelse kan förklaras med elevernas subjektiva upplevelse om hur mycket är mycket eller litet. Som Bell (2011: 139–140) konstaterar så kan olika informanter tolka ord på olika sätt, och sådana tolkbara ord som till exempel ”mycket” borde undvikas, eftersom det kan betyda väldigt olika. Därför borde svarsalternativens tydlighet ha övervägts noggrannare då enkäten planerades.

Majoriteten av eleverna, 20 av 22, upplevde att läraren talar svenska minst hälften eller mera av lektionen (fyra eller mera bitar av åtta). Sex av eleverna hade färglagt hela tårtan, dvs. de upplevde att läraren talar svenska hela lektionen. Detta var inte fallet på

den lektionen som jag observerade. Det kan därför ifrågasättas om de aktuella eleverna förstod uppgiften och koncepten om delar och hela. Någon generalisering kan inte göras angående fråga 8, förutom att eleverna upplever att de hör läraren tala svenska på språkberikade lektionerna.

Fråga 4 är den enda fråga som tar ställning till elevernas muntliga produktion av svenska. Till frågan om hur det känns att säga någonting på svenska har 17 elever svarat positivt, 3 neutralt och 2 negativt. Vissa elever är blygare än andra och detta kan ha inverkat på hur det känns att uttrycka sig överlag, och speciellt på något annat språk än modersmålet. Eftersom eleverna har deltagit i språkberikad undervisning endast i några månader och eftersom undersökningen koncentrerar sig på elevernas upplevelser, anser jag inte det nödvändigt att fokusera på muntlig produktion i större utsträckning.

Ingen svarade inte alls på fråga 6/7, och detta antyder att alla elever upplever att de har lärt sig svenska. Av 22 elever upplever 14 elever (64 %) att de har lärt sig mycket och 8 elever (36 %) att de har lärt sig lite.

I enkät siktad till föräldrarna frågades det hur föräldrarna anser att deras barn förhåller sig till verksamheten.

3.3 Föräldrarnas förväntningar och erfarenheter

Av de 23 familjer som har ett barn på klassen svarade 19 på frågeformuläret. I 15 familjer svarade båda föräldrarna och i 4 familjer svarade endast den ena föräldern, dvs. mitt material utgörs av totalt 34 enkätsvar. Jag har analyserat svaren föräldervis, det vill säga varje enkät skilt. Detta har jag gjort eftersom föräldrarna till ett barn kan ha olika förväntningar och erfarenheter. Föräldrarna svarade anonymt, men svaren inlämnades i samma kuvert så att det är möjligt att avgöra vilka svar som handlar om samma elev. De svaren där det är relevant att veta att det är frågan om samma elev i två enkäter handlar om familjernas bakgrundinformation. Enligt klassens lärare har alla föräldrar fått information om att klassen har språkberikad undervisning en timme i veckan. I en enkät

anger föräldrarna att de inte är medvetna om att deras barn deltar i språkberikad undervisning eller vad språkberikad undervisning som deras barn har i skolan handlar om, och svarar därför inte på frågor som berör denna verksamhet.

Alla föräldrar som fyllde i enkäten har ett av de inhemska språken som modersmål: 33 anger finska och en svenska som modersmål. Inga andra språk än finska och svenska används i familjerna. Två av familjerna (3 föräldrar) anger att det pratas också svenska hemma. I ett svar anges att föräldrarna pratar engelska som deras ”hemlig” språk (*vanhempien salakielenä*), men jag tolkar att detta gäller situationer då de inte vill att barnen förstår, och då anser jag inte det som hemspråk.

3.3.1 Förväntningar

Jag ville nå fram föräldrarnas förväntningar med hjälp av deras tankar om målet med språkberikad undervisning. Av de 34 föräldrar som svarade i enkäten hade 9 valt att inte svara på frågan om målet. De teman som lyftes fram i svaren är språkinläring, bekantskap med språket och attityd.

Tabell 4 visar indelning i olika teman i frågan om vad föräldrarna anser som målet. Vissa föräldrarna svarade för det mesta med en eller två meningar. Flera föräldrar gav mer än ett mål, och därför kan samma svar ingå i flera kategorier.

Tabell 4. Målet för språkberikad undervisning enligt föräldrarna

Målet med språkberikad undervisning enligt föräldrarna	Antalet svar	Svaren totalt	Andel
Språkinläring	11	25	44 %
Bekantskap med språket	9	25	36 %
Attityd	10	25	40 %

Språkinläring är ett tema angående förväntningar. I sina svar lyfte föräldrarna fram sådana aspekter som berör inläring av ord och fraser. Föräldrarnas syn är att språkberikad undervisning fungerar som en inledning till språkstudier och deras förväntningar har att göra med språkkunskaper och språkinläring. Dessa förväntningar kommer fram i elva svar. Exempel 1 och 2 är typiska svar i denna kategori.

- (1) Att lära sig ord och fraser.
[*Oppia sanoja ja sanontoja.*]
- (2) Att lära sig språket genom praktiken.
[*Oppia kieli käytännön kautta.*]

Exempel 1 betonas inläring av språkliga element och har fokus på språkinläring. I exempel 2 är betoningen på det hur språkinläringen förväntas ske: genom praktiken. Detta antyder att föräldern är medveten om vad som sker i klassrummet. Dock är det intressant att föräldern har valt att använda den bestämda formen ”språket” (kieli). Det antyder att hen förväntar sig att eleven kommer att lära sig språket på hög nivå och att eleven kan använda språket efter hen har deltagit i språkberikad undervisning. I exempel 1 ser föräldern språket som mål istället av medel och i exempel 2 ser föräldern språket som både mål och medel.

Ett annat tema i svaren är *bekantskap med språket* med nio föräldrar som använder det exakta uttrycket ”bekanta [någon] med [något]” (*tutustuttaa*). Svar som faller under denna kategori liknar varandra mycket. Exempel 3 representerar det typiska svaret i denna kategori.

- (3) Bekanta barnen med det andra inhemska språket...
[*Tutustuttaa lapset toiseen kotimaiseen kieleen...*]

Jämfört med de svar som betonas språkinläring är förväntningen här mer anspråkslös. Eleverna ska bekanta sig med språket utan att de behöver lära sig det. Av svaren kan det tolkas att undervisning och inläring sker i senare skede. Ordet *bekanta* antyder att föräldrarna inte har förväntningar angående undervisning eller inläring utan barnen ska

lära sig känna igen språket och dess användning. Antagligen är föräldrarna medvetna att svenska språket är ett läroämne som börjar i senare skede och då är det aktuellt med inläring.

Det tredje temat i svaren är *attityder*. Tio föräldrar har svar som har att göra med attityder. De flesta svar betonar positiv attityd och den intresseväckande rollen av språkberikad undervisning,. Exempel 4 representerar det vanligaste svaret i denna kategori.

- (4) Att väcka intresse och styra attityden mot det positiva.
[*Herättää kiinnostus ja muokata asennetta myönteiseksi.*]

I detta svar är undervisningen och inläringen frånvarande element. Istället baserar sig förväntningen på känslor. Intresset och den positiva attityden anses ha ett värde i sig. Detta antyder att positiv attityd anses nyttig av föräldern och att det är något som kan vara målet med undervisningssätt.

Ett av svaren som representerar attityd som tema kan anses negativ. I exempel 5 anger föräldern hens åsikt om både språkberikad undervisning.

- (5) Målet med språkberikad undervisning i Finland är att så tvångsvenska redan från förskolan. Jag upplever det motbjudande. Jag skulle önska att det undervisades världens olika språk i skolorna mer omfattande.
[*Kielirikasteisen opetuksen tavoite Suomessa on pakkoruotsin kylväminen jo esikoulusta alkaen. Koen sen vastenmieliseksi. Toivoisin että kouluissa opetettaisiin laajemmin maailman eri kieliä.*]

Föräldern i exempel 5 upplever själva svenska språket och dess undervisning på ett negativt sätt. Användning av ordet *tvångsvenska* (*pakkoruotsi*) med målet antyder negativt inställning mot själva språket mer än mot undervisningssätt. I svaren finns det understrykning i samband med ordet *Finland*, och detta hänvisar till svenskans ställning i Finland. Föräldern verkar anse nyttan med språkundervisning på allmän nivå, eftersom hen gärna skulle vilja se andra språk undervisat i skolorna, men upplever valet av undervisat språk på ett negativt sätt. Svaret hör till teman attityder.

Jag har kartlagt föräldrarnas förväntningar också med frågan om hur nödvändigt de upplever verksamheten är. Av föräldrarna har 88 %, det vill säga 30 av 34, svarat på frågan om hur nödvändig de anser språkberikad undervisning är. Av de 30 svaren på frågan om nödvändighet handlar 15 om tvåspråkig omgivning och behovet av de båda inhemska språken både i närområdet och i hela landet. Sålunda är *tvåspråkighet* det största temat som lyfts fram i fråga om nödvändighet. Föräldrarna verkar inse den praktiska nyttan med språkberikad undervisning och basera sitt argument på det att de bor i ett tvåspråkigt område. Exempel 6 representerar ett typiskt svar i denna kategori. I svaret anges det att undervisning på svenska på ett tvåspråkigt område är nyttigare jämfört med något annat område. Förväntningen är att svenskan behövs där informanterna bor.

- (6) Om inte nödvändigt men ändå väldigt bra sak. Här har man möjligen nytta av det.
[Jos nyt ei tarpeellista, mutta kuitenkin erittäin hyvä asia. Täälläpäin siitä on mahdollisesti hyötyä.]

Föräldern i exempel 6 har en viss reservation till nödvändigheten av språkberikad undervisning men konstaterar att just på det området där familjen bor kan det vara nyttigt med svenskan. Av svaret får man en bild av värdering mellan nödvändighet, en bra sak och nytta. Föräldern i fråga har inte en bestämd åsikt om vad hen anser om saken.

Exempel 7 är ett liknande fall med betoningen på tvåspråkig ort men med mer detaljerade motiveringar. Detta svar betonar språkkunskaper och visar att förälderns tanke är att språkberikad undervisning resulterar i språkinläring på någon nivå.

- (7) Ja, mycket. X är en starkt tvåspråkig stad och framtiden är lättare på många sätt då man behärskar de båda inhemska språken.
[Kyllä, erittäin. X on vahvasti kaksikielinen kaupunki ja helpottaa tulevaisuutta monella tapaa, kun on molemmat kotimaiset kielet hallussa.]

Föräldern i exempel 7 har sina tankar i elevens framtid och anser att det kommer att finnas behov för det svenska språket – användning av både *tvåspråkig stad* och *båda inhemska språken* antyder att föräldern upplever båda språk nödvändiga i Finland och i den staden hen bor i.

Föräldrarna tar också upp elevernas ålder och språkinläring. Nio svar handlar om detta. Föräldrarna anser att då eleverna får bekanta sig med språket i tidig ålder är språkinläring lättare i framtiden. Exempel 8 beskriver tankarna om språkinläring.

- (8) Orden fastnar lättare när man är liten.
[*Sanat jäävät helpommin mieleen kun on pieni.*]

Språkinläringen anses vara en stor del av den språkberikade undervisningen i detta svar. Föräldern betonar att då eleven är ung har hen en fördel med att memorera ord. Antagandet i svaret är att ordförrådet är en viktig del av språkkunskaper.

I totalt elva svar på frågan om nödvändighet konstateras det att språkberikad undervisning är nödvändigt utan någon motivering. Dessa svar kan inte placeras under någon kategori, fast det är sannolikt att det finns en motivering bakom de positiva svaren.

I tabell 5 sammanfattar jag de svar som föräldrarna gav i anknytning till tankar av språkberikad undervisningen nödvändighet. Det ska noteras att ingen av föräldrarna svarade negativt på frågan, det vill säga att de skulle uppleva språkberikad undervisning som onödig och därför saknas detta alternativ i tabellen.

Tabell 5. Språkberikad undervisningens nödvändighet

Nödvändighet av språkberikad undervisning enligt föräldrar	Svar	Svar i frågan totalt	Procent
Nödvändigt utan motivering	11	30	37 %
Nödvändigt pga Behovet för tvåspråkighet i landet/orten	15	30	50 %
Nödvändigt pga språkinlärning är lättare vid ung ålder	9	30	30 %

Föräldrarnas svar kunna bestå av mer än en orsak de anser språkberikad undervisning nödvändigt. I hälften av svar har tvåspråkig omgivning betydelse för föräldrarna. 37% har inte motiverat deras svar utan har påstått att de anser det nödvändigt.

3.3.2 Erfarenheter

Jag undersökte föräldrarnas erfarenheter med att fråga om hurdan bild de har av den språkberikade undervisningen samt hur elevens deltagande i språkberikad undervisning eventuellt syns hemma. Detta kan anses som en erfarenhet, inte bara elevernas men också föräldrarnas, eftersom på det sättet konkretiseras verksamheten för föräldrarna. Barnen är förstås individer, och en del av verksamhetens synlighet beror antagligen på barnets personlighet. Andra barn är mer introverta och vill inte visa vad de kan och detta kan påverka till det att vissa saker inte syns hemma till andra. 30 föräldrar av 34 har svarat på frågan och det går att dra en slutsats att i flesta fall syns deltagandet hemma.

Svaren kan kategoriseras i fyra kategorier. Kategorierna liknar varandra, och jag anser att det beror på att verksamheten har börjat ganska nyligen och eleverna har inte så mycket erfarenhet av det svenska språket. Kategorierna som beskriver hur deltagande språkberikad undervisning synliggörs hemma är *ordförråd*, *sånger och lekar*, *positiv attityd* och *språklig nyfikenhet*.

Exempel 9 och 10 beskriver kategorin om *ordförråd*. Båda exempel handlar om återberättande av nya inlärd ord.

- (9) Barnet har berättat vad djur är på svenska. Hen kan också färgerna.
[*Lapsi on kertonut eläimiä ruotsiksi. Myös värit osataan.*]
- (10) Berättar vilka nya ord/fraser hen har lärt sig i skolan.
[*Kertoo mitä uusia sanoja/lauseita on oppinut koulussa*]

Dessa exempel är självförklarande och antyder att det finns erfarenhet att språkinläring sker på ord- och frasnivå. Totalt 18 svar av 30 (60 %) hade direkt anknytning till svenska ord och deras förekomst hemma. Av detta drar jag slutsatsen att över hälften av föräldrarna har erfarenheten av att med språkberikad undervisning lär barnen sig nya ord och fraser.

Kategorin *sånger och lekar* liknar ordförråd med att barnet visar hemma vad hen har lärt sig. I detta fall är det frågan om större helheter än enstaka ord. Sånger och lekar förekommer i 8 svar av 30, dvs. i 27 % av svaren. Exempel 11 och 12 representerar denna kategori.

- (11) Sjunger svenskspråkiga sånger.
[*Laulaa ruotsinkielisiä lauluja.*]
- (12) Barnet har också lärt sånger på svenska åt sina syskon.
[*Lapsi on myös opettanut sisaruksilleen lauluja ruotsiksi.*]

I exempel 12 visar det sig att informantens barn har inte endast lärt sig sånger själv utan dessutom delar det inlärd med sina syskon hemma. Detta antyder att språket har fastnat och att barnet är ivrigt att visa vad hen har lärt sig.

Kategorin som syftar till *positiv attityd* är svårt att avgränsa, eftersom svaren kan vara tolkbara i vissa fall. Jag anser exempel 13 och 14 att innehålla markörer av detta kategorin även om själva ordet ”attityd” inte förekommer i dem.

- (13) Veldig positiv inställning. Syns som iver.
 [Hyvin positiivinen ja myönteinen suhtautuminen. Näkyy innokkuutena.]
- (14) Hen förhåller sig ivrigt och positivt och använder de uttryck hen kan.
 [Hän suhtautuu innostuneesti ja positiivisesti ja käyttää osaamiaan ilmaisuja.]

Dessa två exempel är typiska svar i anknytning till positiv attityd. Flera svar beskriver hurdan inställning barnet har till antingen språkberikad undervisning eller det svenska språket. I exempel 13 kommer det inte explicit fram till vilket den positiva inställningen är, men jag har tolkat att det är till verksamheten. Föräldrarna använder orden såsom ”iver/ivrig” [*innokkuus, innokas*], ”intresserad” [*kiinnostunut*] ”positivt” [*positiivisesti*] och ”bra” [*hyvin*] i 24 svar av 30. Dessa tolkar jag som svar som syftar till positiv attityd.

I två svar av 30 anger föräldrar att barnet tycker om någon aspekt av språk. Dessa har jag ansett att också representerar positiv attityd. Exempel 15 beskriver ett sådant svar.

- (15) Barnet tycker om att hen hör och får använda ett främmande språk.
 [Lapsi tykkää siitä että kuulee ja saa käyttää vierasta kieltä.]

Sammanlagt i 27 av 30 svar (90 %) är erfarenhet det att eleverna har positiv attityd till språkberikad undervisning. I 8 svar syftar positiv attityd mot det svenska språket eller någon aspekt av språket. Eftersom språkberikad undervisning är den kontakten eleverna

har med svenska språket i skolan, så väljer jag att tolka det som en positiv attityd också mot språkberikad undervisning på svenska.

Det finns svar som jag inte valde att inkludera i kategorin om positiv attityd även om svaret innehåller ord som kan anses vara positiva. 16 och 17 representerar sådana svar.

- (16) (Hen) anser inte det som problem.
[*Ei koe sitä ongelmaksi.*]
- (17) Man får inte reda på av eleven på årskurs ett... Hittills har varje dag varit rolig.
[*Tuosta ekaluokkalaisesta ei nyt niin selvää saa... joka päivä on kuitenkin ollut kivaa tähän mennessä.*]

I dessa svar betonar föräldrarna att deras barn inte upplever språkberikad undervisning som en negativ sak (exempel 16), men ändå går det inte att dra en slutsats om att det i exempel 16 skulle vara frågan om en positiv attityd till språkberikad undervisning. Därför har jag valt att utelämna det svaret från kategorin som har att göra med positiv attityd.

Nyfikenhet mot nya ord och språk överlag kommer fram i anknytning till svaren i frågan om hur språkberikad undervisning syns hemma samt i frågan om hur föräldrarna anser att barnet förhåller sig till språkberikad undervisning. 10 av 34 föräldrar (29 %) som har svarat en eller båda frågorna använder ord eller uttryck som kan anses höra till denna kategori. 18 och 19 beskriver svaren där nyfikenhet förekommer.

- (18) (Hen) frågar efter ord/meningar på svenska här hemma.
[*Kyselee kotona sanoja/lauseita ruotsiksi.*]
- (19) Barnet frågar alltid vad mat(rätter) är på svenska.
[*Lapsi aina kyselee mitä jotkut ruoat on ruotsiksi.*]

I dessa svar, som i alla svar i denna kategori, förekommer nyfikenheten genom att barnet frågar efter svenska ord eller uttryck hemma. Ett svar som jag har anknutit till

nyfikenhet mot språket, är en förälders beskrivning av hur hens barn uppfinner nya ordlekar utgående från det som hen har lärt sig i skolan. Exempel 20 innehåller en del av detta sva

- (20) (Hen) uppfinner ”roliga” ordlek på främmande språk, till exempel borta bra, men heppa häst.
 [Keksii ”hassuja” sanaleikkejä vieraalla kielellä, esim. borta bra, men heppa häst.]

I detta svar tolkar jag barnets uppfinning med ordlek som nyfikenhet mot språket. Jag anser att om eleven vill leka med språket, betyder det att hen är intresserad av det.

I två svar kom det fram att barnen berättar vad de har gjort på dagens språkberikad lektion, men jag anser att detta också kan hända i samband av återberättande av hela skoldagen och därför väljer att lämna bort den som en självständig kategori.

I tabell 6 sammanfattar jag hur föräldrarna upplever att språkberikad undervisning som sker i skolan syns hemma hos elever.

Tabell 6. Språkberikad undervisningens synlighet hemma

Hur språkberikad undervisning syns hemma hos eleven?	Svar	Svar totalt	Procent
Ordförråd	18	30	60 %
Sånger och lekar	8	30	27 %
Positiv attityd mot språk	27	30	90 %
Nyfikenhet mot språk	10	30	33 %

Tabellen visar att flera av föräldrarnas svar hör till flera kategorier, det vil säga att de nämnde flera saker i deras svar. Majoritet (90%) av föräldrarna anser att positiv attityd syns hemma hos elever. Ordförråd är också en konkret kategori med 60 % av föräldrar som upptäcker svenska ord hemma.

3.4 Lärarens förväntningar, målsättningar och erfarenhet

Läraren har erfarenhet av språkberikad undervisning från tidigare, både från olika årskurser samt från olika sammanhang, det vill säga av elever med olika språklig bakgrunder och i olika språkliga omgivningar. Hen har jobbat med tvåspråkig undervisning i Sverige med finskspråkiga elever samt i Finland med språkberikad undervisning. Detta kan anses påverka hennes praxis men också förväntningar, eftersom hen har tidigare erfarenhet och har upplevt vilka metoder som fungerar och vilka som inte gör det samt vad hen kan realistiskt förvänta sig att nå med ett dylikt undervisningssätt.

I den kontexten som är aktuell i min studie har språkberikad undervisning blivit aktuell för läraren hösten 2015. Hen undervisade då en högre årskurs och genomförde undervisningen på två språk med att integrera svenska språket med ett annat ämne två timmar i veckan. Från och med år 2016 har hon gett språkberikad undervisning i årskurs 1.

Lärarens förväntningar kommer fram i frågan om vad hen anser vara syftet med språkberikad undervisning. Hen gör en skillnad mellan förväntningar hen har för yngre elever (exempel 21) och de som hen tidigare år haft för äldre elever (exempel 22).

- (21) Förstås med de här små det att man gör det nya språket bekant på ett positivt sätt...
[Tietysti pienille se, että tekee uuden kielen tutuksi, sillai mukavalla positiivisella tavalla...]

- (22) ...i fortsättning desto större de blir så lär de sig att använda det andra språket i helt vanliga situationer, att det som är viktigt här enligt mig är att tala.
[...jatkossa se, mitä isommaksi tulee niin oppii käyttämään sitä toista kieltä ihan tavallisissa tilanteissa, että se niinku se puhe mun mielestä tässä on tärkeää.]

Lärarens förväntningar angående slutresultat i språkberikad undervisning kan anses vara muntliga färdigheter (exempel 22), dock så att hen inte förväntar sig sådant ännu i årskurs ett. I årskurs 1 är förväntning mest anknuten till attityder, dvs. att eleverna får bekanta sig med språket på ett trevligt sätt (exempel 21). Skillnaden i förväntningarna för elever i olika ålder visar att läraren baserar sina tankar på erfarenhet och att hen har tänkt igenom de realistiska möjligheterna som språkberikad undervisning ger.

I intervjun frågades läraren också om konkreta mål. Med den frågan ville jag nå fram till lärarens förväntningar på ett mer konkret sätt. Hen anger inga nedskrivna konkreta mål utan betonar/anger att målen är de som läroämnena har enligt läroplanen. Hen nämner ordförrådet i exempel 23 i anknytning till matematikens innehåll, och av svaren kan det tolkas att ordförråd är ett övergripande mål för den språkberikad undervisning hen ger.

- (23) Att vi hade till exempel i matematik euro och butiklek, så tog jag det också på svenska, siffror på svenska och sedan butiksord.
[Että meillä oli esimerkiksi matikassa eurot ja kauppaleikkiä, niin mä otin sitä myöskin ruotsiks, numeroita ruotsiks ja sitte kaappasanastoa.]

I detta svar (exempel 23) nämner läraren både ordet ordförråd och lek. Ordförråd kan anses som både lärarens mål och som förväntning av vad eleverna ska lära sig. Lek kan anses som medel för hur de ska lära sig.

Ordförrådet förekommer flera gånger i lärarens svar, och av detta kan det anses att det är den dominerande konkreta förväntningen hen har. Detta exemplifieras förutom med exempel 23 och med exempel 24 och 25 nedan.

- (24) ... man funderar på vad är sådant ordförråd som man möter i det normala livet.
[...mieltii et mitä semmonen sanasto on mihin törmää ihan normielämässä.]
- (25) Vad barnen gör efter skolan, jo vi tar sådant ordförråd som har att göra med hobbyer och jo de går till butiken med deras föräldrar, vi tar ordförråd som har att göra med det.
[Mitä lapset tekee koulun jälkeen, joo jotain harrastuksiin liittyvää sanastoo otetaan ja joo ne käy vanhempien kans kaupassa, otetaan siihen liittyvää sanastoa.]

Båda svaren i exemplen 24 och 25 betonar ordförrådet, men också dess anknytning till elevernas vardag. Hen anser att en av målsättningarna med språkberikad undervisning är att utveckla sådant ordförråd som kan användas i vardagliga situationer utanför skolan, och detta tolkar jag att är den konkreta förväntning hon har angående språkinläring.

Lärarens val av undervisningssätt i språkberikad undervisning kan anses ha ett samband med hens förväntningar. Hur läraren bestämmer sig att gå tillväga med språkberikad undervisning berättar både om hens erfarenheter från tidigare och hens förväntningar om vad som kan nås med språkberikad undervisning med det elevmaterial hen har.

Med frågan om lärarens tillvägagångssätt eller eventuell medveten pedagogisk modell bakom hens undervisning ville jag få insikter i vad som ligger bakom hens förväntningar. I exempel 26 nämner hen språkbad och dess metoder som förebild.

- (26) Jo... alltså om man tänker på språkbadets metoder så mycket används samma, att själv prata det där språket. Och sen fast med bilder försöka visa om man märker att barnet inte förstår, och med repetition, och inte sedan alls på något sätt börja bara lära sig grammatik.
[Joo... no jos ajattelee niinkun kielikylvyn metodeita niin paljon käytetään siis samaa, että itte puhuu sitä kieltä. Ja sitten vaikka kuvin yrittää sitte niinku näyttää jos huomaa että lapsi ei ymmärräkään, ja toiston kautta, eikä sitte lähetä mitenkään silleesti kielioppia opettelemaan vaan.]

Läraren nämner i exempel 26 att hen använder språkbadsmetoder, och ger som exempel sin egen språkanvändning, användning av bilder som hjälpmedel, användning repetition

och undvikande att utgå i början från grammatikregler. Av dessa kan man tolka att läraren har teoretisk kunskap om språkbad och förväntar sig att de undervisningsätt som fungerar i språkbad ska också fungera i språkberikad undervisning.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att läraren förväntar sig att uppnå två huvudsakliga mål med språkberikad undervisning på svenska: det ska utvecklas en positiv attityd hos eleverna till det svenska språket samt introduceras sådant ordförråd som eleverna kan använda sig av i sin vardag. Detta betyder att lärarens förväntningar för språkberikad undervisning kan delas in i två kategorier. Dessa kategorier kallar jag för *attityd* och *språkinläring*.

I intervjun tillfrågades läraren både om hans egna erfarenheter angående det språkberikad undervisning som sker i hans klass samt hur han upplever föräldrars och andra aktörers respons. Den generella uppfattningen av svaren är att erfarenheterna är positiva.

Frågan om hur läraren upplever att hans förväntningar förverkligats gav svar till frågan om hans egen erfarenhet. I exempel 27 anger läraren att han upplever att målen är nådda och specificerar vad detta innebär.

- (27) ...då jag märker att barnen själva börjar använda de ord som vi har övat här med hjälp av lek och sång, och sen då på raster i situationer där de mitt i allt leker någon lek på svenska. Att då får man att hej, detta funkar. Att jätte trevligt.
[...kun mä huomaa että lapset itse rupee käyttämään niitä sanoja mitä me ollaan täällä harjoteltu leikkien ja laulujen avulla, ja sitten vaikka välituntitilanteissa, että ne yhtäkkiä leikkii siellä jotain leikkiä ruotsiksi. Et sit tulee et ai hei, tähän toimii. Että tosi kiva.]

Läraren säger att han är nöjd då han märker att språkberikad undervisning fungerar, det vill säga resulterar i användning av de ord som han har tagit upp i sin undervisning. Han glädjer också över att eleverna på rasterna repeterar någon lek som de har lekt lärarstyrt i klassen, vilket ger han en upplevelse att språkberikad undervisning har lyckats. Med dessa upplevelser kan man konstatera att hans erfarenheter är positiva och att språkberikad undervisning har mött hans förväntningar.

Frågorna om andra aktörers respons syftar till hur läraren upplever att andra aktörer kring den språkberikade undervisningen hen ger förhåller sig till den. Andra aktörer ur lärarens synvinkel i detta fall är eleverna, deras föräldrar, kollegor och rektorn samt andra administrativa aktörer.

Läraren upplever att eleverna är ivriga och tycker om språkberikad undervisning. Lärarens erfarenhet är att eleverna upplever den språkberikade undervisningen på ett positivt sätt. Detta kommer fram i exempel 28 nedan

- (28) Och sen barnen gillar, att vanligtvis vet de inte att vilka ämnen vi har på vilka dagar då de inte finns i läsordningen på det sättet, men de kommer ihåg när de har svenska... att de liksom väntar på det, de tycker att lektionen är trevlig.
[Ja sitten lapset tykkää, et yleensä ne ei tiedä et mikä aine on minäkin päivänä kun meillä ei oo sillä lailla laitettu lukujärjestykseen, mut ne muistaa et koska niillä on ruotsia... et ne niinkun odottaa sitä, niitten mielestä se tunti on kiva.]

Läraren baserar sin upplevelse i hur eleverna reagerar angående de språkberikade lektionerna, och enligt henne är deras iver inför lektionen samt att de kommer ihåg vilka dagar de språkberikade lektionerna hålls en tydlig markör att eleverna förhåller sig positivt till språkberikad undervisning.

Läraren upplever att föräldrarna har varit nöjda med den språkberikade undervisningen. Denna erfarenhet baserar sig bland annat på det faktum att föräldrarna inte har uttryckt något motstånd. I exempel 29 svarar läraren på frågan om föräldrarna har varit nöjda och om de fick bestämma om deras barn deltar i språkberikad undervisning.

- (29) Jo. Det fick bara ett meddelande om att vi är med i ett sådant projekt och om du behöver mera information så ta kontakt. Ingen har frågat desto mera.
[Joo. Se tuli vähän tämmösenä ilmoitusluontoisena asiana että me ollaan mukana tämmöessä hankkeessa ja jos haluat lisätietoja kysellä niin ottaa yhteyttä. Kukaan ei oo kyselly mitään kummempaa.]

Läraren ger inte i intervjuen mer specifik information om eller förklaring till om föräldrarna har varit nöjda med verksamheten utan konstaterar saken med ett positivt uttryck ”jo”, och fortsätter med att svara på frågan om valmöjligheter. I ett senare svar (exempel 30) kommer det dock fram på ett tydligare sätt att läraren upplever att föräldrarna är nöjda.

- (30) ...föräldrarna har tyckt mycket om [den språkberikade undervisningen], att nu då vi har haft de här utvärderingssamtalen så i dem har det ofta kommit fram att jättefint att det finns sådant och bra att det blir en sådan här positiv kontakt med ett främmande språk, eller det andra inhemska språket.
[...vanhemmat on kauheesti tykännyt, et nyt kun on ollut näitä arviointikeskusteluja niin niissä on monesti tullut esiin että tosi hienoa että tämmöistä pidetän ja kiva että tulee tämmönen positiivinen tuntuma vieraaseen kieleen, tai toiseen kotimaiseen kieleen.]

Exempel 30 visar att lärarens erfarenhet är att föräldrarna är nöjda och tycker språkberikad undervisning är en bra sak. Denna erfarenhet baserar sig på lärarens samtal med föräldrar.

Erfarenheter angående kolleger, rektorn och andra administrativa aktörer är att antingen förhåller de sig positivt till språkberikad undervisning eller alternativt tar de ingen ställning till det. I exempel 31 visas hur läraren upplever kollegiets reaktioner.

- (31) Nå kollegerna har tyckt att oj vad trevligt, låter trevligt, att kunde du till exempel ta några lekar och sånger på svenska i min klass också.
[No kollegat on tykännyt et voi kun kiva, kuulostaa kivalta, että voisiksä vaikka ottaa munkin luokan kanssa jotain leikkejä ja lauluja ruotsiksi.]

Läraren anger inte hur många kolleger hens syftar till, och det är svårt att avgöra hur stor andel av kollegiet detta förhållandesätt gäller. Detta är dock inte avgörande, eftersom det är frågan om lärarens egen erfarenhet och läraren har inte nämnt att någon inte tycker om verksamheten. Rektorn och andra administrativa aktörer nämns kort i exempel 32, som är svaret på frågan om det har kommit någon respons eller frågor från rektorn eller annan ledning.

- (32) Nå inte nu detta år har det kommit något, att ifjol var vi med i en undersökning.
[No nyt ei tänä vuonna oo tullut mitään et viime vuonna oltiin kyllä mukana tutkimuksessa.]

Lärarens erfarenhet är att hen det inte har fått någon respons angående språkberikad undervisning, och eftersom hen inte säger något mera eller tar fast i frågan, anser jag att hens erfarenhet är neutral angående hur rektor eller annan ledning förhåller sig till hens språkberikad undervisning.

I exempel 33 poängterar läraren att förhållningssättet i skolan i fråga är allmänt positivt.

- (33) Positivt, åtminstone i vår skola, ett väldigt positivt förhållningssätt. Ingen har vägrat att vara med.
[Positiivinen, ainakin tässä meidän koulussa, hyvin positiivisesti suhtaudutaan. Kukaan ei oo kieltäytynyt olemasta mukana.]

Frågan handlade om hur läraren upplever att förhållningssättet till språkberikad undervisning är i skolan. Av svaret kan man inte säga exakt vem av de inblandade aktörerna läraren menar, eftersom uttrycket ”att vara med” är svårtolkat i detta fall. Överlag kan man konstatera att lärarens erfarenhet är att språkberikad undervisning är omtyckt, det vill säga det allmänna förhållningssättet är positivt.

4 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling har varit att undersöka hurdana förväntningar och upplevelser olika aktörer i en skolklass har om språkberikad undervisning. Undersökningen är en fallstudie och i undersökningsfallet var det frågan om årskurs ett där språkberikad undervisning skedde på svenska i en finskspråkig klass och skola.

Jag ville få fram elevernas, föräldrarnas och lärarens förväntningar och erfarenheter av språkberikad undervisning på svenska. Läraren undervisar klassen både på finska och ger den språkberikad undervisning på svenska. För att få fram förväntningar och upplevelser har jag intervjuat läraren och genomfört en enkätundersökning bland eleverna och deras föräldrar. För att ge en beskrivning av den språkberikade undervisning som sker i klassen har jag observerat en språkberikad lektion. Jag beskriver själva verksamheten för att ge reflektionsytta till de erfarenheter som kom fram i enkät- och intervjudata.

Min studie visar att eleverna har för de mesta positiva upplevelser om språkberikad undervisning. Eleverna hade endast några månader bakom sig, både av skolan överlag samt av språkberikad undervisning, då undersökningen genomfördes, och längre erfarenhet skulle ha kunnat synas på annat sätt i resultaten. Efter några månader anser två tredjedelar att de har lärt sig mycket svenska och en tredjedel att de har lärt sig lite, så upplevelsen av inläring är positiv. Känslan gällande språkberikade lektioner var positiv hos nästan alla elever. De negativa svaren fanns i samband med muntlig produktion samt önskan om att höra mera svenska på lektionerna

På grund av att enkätundersökningen är begränsad till sin natur, det vill säga elevernas läs- och skrivförmåga i samband med begränsade möjligheterna med tid, är svaren i min undersökning på generelle nivå. Skulle jag ha haft en möjlighet att intervjua eleverna hade de möjligen lyft fram mer detaljerade upplevelser och orsaker bakom sina upplevelser.

Föräldrarnas förväntningar för språkberikad undervisning kan delas i tre kategorier. Dessa är språkinläring, bekantskap med språket och attityd. Med språkinläring menas det inläring av ord och fraser och 44 % av svaren handlade om det. Bekantskap med språket syftar till det att språkberikad undervisning förväntas göra svenska språket bekant för elever, och 36 % av föräldrarna hade den förväntning. 40 % av föräldrarna hade attityd som en förväntning. Med attityd syftas det till en positiv attityd mot språket och språkinläring, dock det fans också ett negativt svar.

Föräldrarnas förväntningar kommer också fram i hur nödvändigt de anser språkberikad undervisning. Föräldrarna anser att språkberikad undervisning är nödvändig. 37 procent av föräldrarna motiverar inte varför de är av den åsikten medan hälften av föräldrarna motiverar nödvändigheten med boendeområdets betydelse. Med det menas ortens och områdets profil som starkt tvåspråkig. Det är möjligt att undersökningens resultat skulle se annorlunda ut om den skulle ha genomförts i något annan skola. Elevernas ålder lyftes fram som en av de faktorer som påverkar tankarna att språkberikad undervisning är nödvändig. Föräldrarnas åsikt är att språket fastnar bättre då barnen är unga, och detta resultat är liknande med tidigare forskning (Bergroth 2007; Mård-Miettinen & Palviainen 2015).

Föräldrarnas erfarenheter av språkberikad undervisning kan kategoriseras i *ordförråd*, *sånger och lekar*, *positiv attityd* och *språklig nyfikenhet*. Kategorierna liknar varandra och detta kan bero på att språkberikad undervisning i klassen har pågått relativt kort tid (lite över en termin). Föräldrarnas erfarenhet antyder att de upplever att språkinläring har skett samt att eleverna har utvecklat en positiv attityd mot språk och språkinläring. Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns ett samband mellan föräldrarnas förväntningar och erfarenheter. Jag frågade om förväntningar med hjälp av en fråga om vad föräldrarna anser vara målet med språkberikad undervisning, och det är möjligt att i svaren speglas också de erfarenheter föräldrarna redan har av verksamheten. Då föräldrarna berättade om hur språkberikad undervisning syns hemma i barnens vardag, lyftes det fram liknande teman som angående deras förväntningar. Positiv attityd finns i 87 procent av svaren och ordförrådet, som kan anses ingå i språkinläring, i 60 procent

av svaren. Barnen visade sig att vara nyfikna mot språket i 33 procent av svaren och uppträda med sånger och lekar på det undervisade språket i 27 procent av svaren. Kategorierna överlappar i viss mån, men är tillräckligt skilda kategorier för att jag anser det var väsentligt behandla dem skilt i analysen.

Lärarens förväntningar och erfarenheter baserar sig på hens tidigare erfarenhet av språkberikad eller annat tvåspråkig undervisning. Hennes förväntningar har att göra med positiva attityder på årskurs ett, det vill säga att hen syftar på att bygga på positiv attityd mot språk och språkinläring hos elever. Angående språkberikad undervisning överlag, samt också hens nuvarande elever men på en åldersanpassad nivå, är hens förväntning också muntlig produktion.

Lärarens erfarenhet är att eleverna, föräldrarna och andra aktörer i skolvärlden har varit nöjda. Hen upplever att eleverna är ivriga att lära sig och språkberikade lektionerna är omtyckta. Hen har också den erfarenhet att språkinläring har skett, det vill säga att hen hör eleverna använda språket utanför klassrummet, och att ordförrådet är det som har upptagits på språkberikad lektion.

Läraren som undervisar klassen har både erfarenhet av språkberikad undervisning samt teoretisk kunskap av språkbad. Detta kom fram i hens svar till frågorna om vad hen baserar sina undervisningsmetoder på. På basis av klassrumsobservationer kan jag påstå att hen utnyttjar vissa principer som språkbad har (till exempel användning av kroppsspråk och bilder), men till exempel pratar båda språk fast hen är den enda vuxen som undervisar barnen.

Eftersom läraren är en utbildad och erfaren pedagog, är det naturligt att hen har en (språk)pedagogisk grundtanke eller kombination av grundtankar som grund i sin undervisning. Lärarens förväntningar har möjligen sitt ursprung i någon form av språkpedagogiskt tillvägagångssätt eller princip. Språkbad är ett välkänt program och kan anses ge inspiration i fråga om vissa förväntningar. Språkbad nämns av läraren som modell, och det kan anses ha gemensamma drag med till exempel sådan språkduch som förekommer i språktivolirapporten (Tuokko m.fl. 2012). Lärarens förväntningar,

som kommer fram också som hens mål, speglas av de mål som läroplanen ställer för språkberikad undervisning samt de mål som språkdusch enligt annan forskning och Språktivolirapporten kan anses ha (se Tuokko m.fl. 2012; Bärlund m.fl. 2015; utbildningsstyrelsen 2014: 93).

Läraren upplevde att alla aktörer förhåller sig positivt till språkberikad undervisning. Hen betonar att eleverna är ivriga att lära sig, och att verksamheten har resulterat i språkinläring. Angående föräldrarna så är hen av den åsikten att de ser språkberikad undervisning som en positiv sak. De aktörer som inte direkt har att göra med undervisningen men som hör till kollegiet eller har en administrativ roll anses också ha en positiv syn på språkberikad undervisning. Lärarens erfarenhet är i enlighet med sådana lärare som undervisar i språkdusch (se till exempel Tuokko m.fl. 2012 och Bärlund m.fl. 2015).

Det finns ett samband mellan de upplevelser eleverna har till de upplevelser som föräldrarna har. Det är möjligt att elevernas tankar påverkas av diskussionerna hemma. Jag försökte dock formulera frågorna i elevenkäten på ett sådant sätt att elevens egen röst skulle bli hörd. Föräldrarnas förväntningar handlade om språkinläring, att barnen ska bli bekanta med språket och att det ska bildas en positiv attityd till språket dock förväntas det också utveckling av språkkunskaper. Eleverna upplevde att de hade lärt sig svenska och det finns en parallell till föräldrarnas och lärarens erfarenheter angående inläring.

Föräldrarnas förväntningar och erfarenheter formar en linje där språkinläring är en förväntning och en synlig erfarenhet med svenska ord som används hemma. Attityden till språk är procentuellt den största erfarenheten föräldrarna har om språkberikad undervisningens synlighet hemma. Attityderna kommer också fram i förväntningar, där föräldrarna förväntar att barnen ska nå en positiv attityd gentemot språk och språkinläring.

Min undersökning är en fallstudie och resultaten gäller endast detta fall. Fast det går att relatera resultaten i tidigare forskning och se likheter, så kan resultaten inte

generaliseras. Detta hör till fallstudies natur, där det ska är viktigt att ta i beaktande den omgivning där studie ha genomförts och dess inverkan på resultaten. Oberoende av frågan om generalisering så anser jag att resultaten kan användas som ett verktyg då det ska ökas medvetenhet om olika möjligheter av tvåspråkig undervisning, speciellt de mindre omfattande former som kräver mindre resurser.

Bell (2011: 117) konstaterar att många olika faktorer kan ha inverkan på svaren när det gäller studier av informanternas åsikter. Det vill säga att frågan om hög reliabilitet, det vill säga om jag skulle få likadana svar och samma resultat ifall jag skulle upprepa intervjun eller enkäter, är inte självklar. Jag upplever att i min undersökning är det möjligt att attityder kan ändras på grund av någon extern faktor, men eftersom detta är en fallstudie så är det inte nödvändigt att kontrollera svaren med en ny undersökning. Min undersökning beskriver de upplevelser som informanterna hade av den språkberikade undervisningen som gavs då undersökningen genomfördes. Jag upplever att den ger värdefull information om detta fall. Dock kan man påstå att undersökningsmaterialet är relativt liten och begränsat, och på grund av detta, samt det faktumet att undersökningen är en fallstudie, går det inte att generalisera resultaten i större skala.

Bell (2011: 117–118) påpekar att med validitet syftas det till om de valda metoderna fungerar då det ska dras slutsatser om materialet och göras tolkningar och om man får svar på de forskningsfrågor man har. Jag anser att jag har fått svar på mina forskningsfrågor med mina utvalda undersöknings- och analysmetoder, och kan då konstatera att jag har nått det syfte jag har haft med min undersökning. Svensson (1996: 213) påstår att om undersökningens insamlade data och dess analys svarar på frågorna enligt forskningens syfte, kan det anses möta kraven för validitet. Detta påstående gäller då det är frågan om kvalitativ forskning, och vad Svensson kallar *beskrivande validitet*.

Jag anser språkberikad undervisning, och mindre omfattande tvåspråkig undervisning överlag oberoende vad det kallas, vara en möjlighet att minska tröskeln till och öka intresset för språkstudier. Det behövs en ökad medvetenhet och mera verktyg för att förverkliga denna form av språkundervisning samt tydligare gemensamma grunder för

verksamheten. Resultaten i min avhandling är ett exempel på ett sätt att genomföra språkberikad undervisning och förväntningarna och erfarenheterna av detta. Av mina resultat kan man få idéer för att vidareutveckla verksamheten samt att öka medvetenheten av de möjligheter som språkberikad undervisning kan ha ur elevernas, föräldrarnas och lärarens perspektiv. Jag ser fram emot nyfikenhet och kreativitet kring språkberikad undervisning, såsom en av eleverna i min undersökning visar med sitt språkbruk – ”*Borta bra men heppa häst*”.

KÄLLOR

- Baig, Fatima (2011). *Investigating the motivations of parents choosing language immersion education for their child*. PhD (Doctor of Philosophy) thesis. University of Iowa [online] [Citerat 3.2.2017] Tillgänglig: <http://ir.uiowa.edu/etd/921>
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Tonawanda: Multilingual Matters.
- Bell, Judith (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Upplaga 4:7. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, Mari (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasa: Vaasan yli- opiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. [online] [Citerat 2.2.2017] Tillgängligt: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-204-5.pdf
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yli- opiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. [online] [Citerat 27.11.2018] Tillgängligt: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Bergroth, Mari (2017). CLIL och läroplan. E-post till Jessica Hyöty 13.3.2017.
- Björklund Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). Språkbud 20 år. I går, i dag och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta. Eilen, tänään ja huomenna. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. [online] [Citerat 27.11.2018] Tillgängligt: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Bärlund, Pia (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [online] [Citerat 15.10.2018] Tillgängligt: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/>
- Bärlund, Pia, Tarja Nyman & Kati Kajander (2015). ”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. I: M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (red.), *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (pp. 76-96). Ainedidaktisia tutkimuksia (9). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. [online] [Citerat 14.10.2018] Tillgängligt: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15415>

- Dalton-Puffer Christiane, Tarja Nikula & Ute Smit (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. I: Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula & Ute Smit (red.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. AILA Applied Linguistics Series 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–19.
- Freeman, Rebecca (2007). Reviewing the Research on Language Education Programs. I: Ofelia García & Colin Baker (red.). *Bilingual Education. An Introductory Reader*. Bilingual Education and Bilingualism 61. Tonawanda: Multilingual Matters.
- Frost, Jan (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Giorgi, Amedeo (1997). *The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure*. Journal of Phenomenological Psychology, Fall 1997, Vol 28 Issue 2.
- Hickey, Tina (1999). *Parents and Early Immersion: Reciprocity Between Home and Immersion Pre-school*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2 (2): 94-113 [online] [Citerat 16.6.2018] Tillgängligt: <http://dx.doi.org/10.1080/13670059908667682>
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Järvinen, Heini-Marja (2004). Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä perusopetuksessa. I: Kari Sajavaara & Sauli Takala (red.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa, sisältöjä. *AFinLA-e : soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 8, 3-12. [Citerat 2.3.2017]. Tillgängligt: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53769>
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. [Citerat 12.1.2017] Tillgängligt: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40412>
- Laurén, Christer (2007). Språkbadspedagogik. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. [online] [Citerat 27.11.2018] Tillgängligt: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

- Mehisto, Peeter, David Marsh & María Jesús Frigols (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mela, Tiia-Riina (2012). *Språkdusch - till nytta eller nöje? : en fallstudie av sex daghemsbarn i svenskspråkig språkdusch*. Opublicerad avhandling pro gradu. . Jyväskylä universitet. [online] [Citerat 10.1.2017] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37682>
- Merriam, Sharan B (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Metsävainio, Jenny (2013). *Kielisuihkussa : tapaustutkimus englannin kielisuihkuopetuksesta alakoulun toisella luokalla*. . Opublicerad avhandling pro gradu. Lapin Yliopisto. [online] [Citerat 10.1.2017] Tillgänglig: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59648>
- Mustaparta, Anna-Kaisa (2014). Uutta kehitystyötä kaksikielisessä opetuksessa. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.) *Suomeksi ja ruotsiksi Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. [online] Jyväskylän yliopistopaino. [Citerat 15.10.2018]. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49823/978-951-39-6625-6_suomeksi_ja_ruotsiksi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mård-Miettinen, Karita & Åsa Palviainen (2015). Familjeperspektiv på tvåspråkig verksamhet på en finsk daghemsavdelning. I: Forsskåhl, Kivilehto, Koivisto & Metsä (red.). *Svenskan i Finland 15*. Tammerfors: Tampere University Press. [online] [Citerat 14.10.2018] Tillgänglig: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98070/svenskan_i_Finland_2015.pdf?sequence=4
- Nationalspråksstrategi. Principbeslut av statsrådet. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012. [online]. [Citerat 20.11.2016] Tillgänglig: <http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/jzp9UXfs7/Kansalliskielistrategia.pdf>
- Nikula, Tarja & Karita Mård-Miettinen (2014). Language Learning in Immersion and CLIL Classrooms. I: Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (red.) *Handbook of Pragmatics. 2014 Installment*. [online] John Benjamins Publishing Company. [Citerat 4.2.2017] Tillgänglig: <https://benjamins.com/online/hop/articles/lan1>
- Nyman, Tarja & Kati Kajander (2017). Eskarilaiset kielisuihkuksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, maaliskuu. [online] [Citerat 15.10.2018] Tillgängligt: <http://www.kieliverkosto.fi/article/eskarilaiset-kielisuihkuksessa/>
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Attplanera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.


- Peltola, Eija (1994). Vanhempien näkemys: kielikylvylläkö suu puhtaaksi? I: Christer Laurén (red.). *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasan Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994. Vaasan Yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus.
- Peltoniemi, Annika, Kristiina Skinnari, Karita Mård-Miettinen & Sannina Sjöberg (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylän Yliopisto. [online] [Citerat 26.11.2018] Tillgängligt: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57571/978-951-39-7413-8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pihko Marja-Kaisa (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 88. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rasinen Tuija (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulunkehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 281. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari (2018). *Språkbad i Finlands kommuner. Utredning om språkbad i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. Jyväskylän Yliopisto. [online] [Citerat 26.11.2018] Tillgängligt: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57571/978-951-39-7413-8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Starrin, Bengt & Barbro Renck (1996). Den kvalitativa intervjun. I: Per-Gunnar Svensson & Bengt Starrin (red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Per-Gunnar (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I: Per-Gunnar Svensson & Bengt Starrin (red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tedick, D. J. and Cammarata, L. (2012), Content and Language Integration in K–12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*, 45: s28–s53. [Citerat 21.11.2016]. Tillgängligt: <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.uwasa.fi/doi/10.1111/j.1944-9720.2012.01178.x/full>

- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuokko, Eeva, Sauli Takala, Päivikki Koikkalainen & Anna-Kaisa Mustaparta (2012). Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2012:1. [Citerat 1.10.2018] Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 [online]. [Citerat 10.11.2016]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Valtioneuvosto (2018). Tiedote. Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta – kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta. [online] [Citerat 27.11.2018]. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta?_101_INSTANCE_3wyslLo1Z0ni_languageId=fi_FI&fbclid=IwAR2cLNkKFt7czXk8WGkIR4kLI1-0IyGGTWC3f9Npv4LbZNIrKzSta9uCNoc
- Virtanen, Juha (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. I: Jari Metsämuuronen (red.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. S.149–212. Jyväskylä: Gummerus.
- Äärelä Rauni. Saamelaisen kielikylvyn toteutus kielipesissä. *Agon. Pohjoinen Tiede- ja kulttuurilehti*. [online]. 2015.:1-2. [Citerat 10.1.2017]. Tillgänglig: <http://agon.fi/article/saamenkielisen-kielikylvyn-toteutus-kielipesissa/>



Bilaga 1

VÄRITÄ SE ILME JOKA SOPII KYSYMYKSEEN PARHAITEN

1. Millaista kielirikasteisilla tunneilla on?

1			
---	---	---	---

2. Millä mielellä olet tuntien jälkeen?

2			
---	---	---	---



3. Miltä tuntuu kun opettaja puhuu ruotsia?

3			
---	---	---	---

4. Miltä tuntuu itse sanoa jotain ruotsiksi?

4			
---	---	---	---

5. Haluaisitko, että opettaja puhuisi enemmän ruotsia?

5			
---	---	---	---

6. Kuinka paljon olet mielestäsi oppinut ruotsia? Väritä sopiva ruutu.

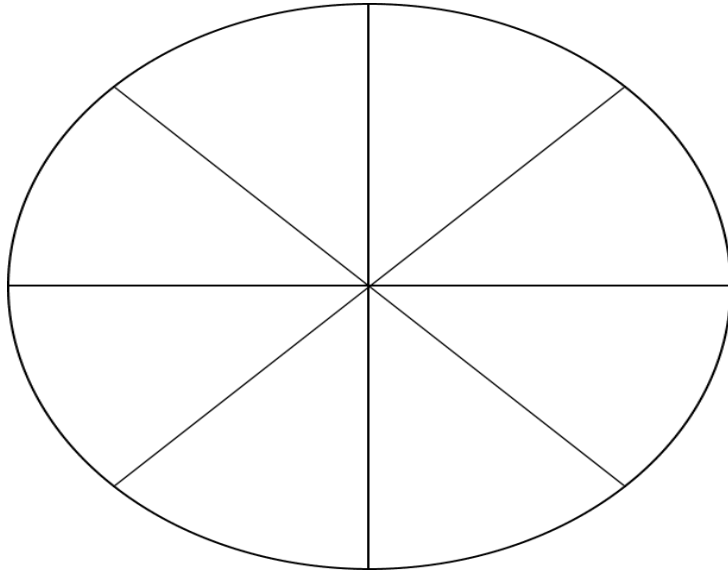
6	PALJON	VÄHÄN	EN YHTÄÄN
---	---------------	--------------	-----------

7. Kuinka paljon ymmärrät kun opettaja puhuu ruotsia?

7	PALJON	VÄHÄN	EN YHTÄÄN
---	---------------	--------------	-----------

8. Väritä pallosta niin monta palaa kuin mielestäsi

-kuulet ruotsia opettajalta



Bilaga 2.

Vastaathan kaikkiin kysymyksiin.

Kysymykset 1-6: ympäröi vastaus joka koskee sinua ja kirjoita tarvittaessa lisätietoja vaihtoehtojen yhteydessä oleville vastausrivoille.

1. Oletko lapsen

- a) isä
- b) äiti
- c) muu huoltaja

2. Oletko iältäsä

- a) alle 30-vuotias
- b) 31-40
- c) yli 41-vuotias

3. Onko äidinkielesi (useampi vaihtoehto mahdollinen)

- a) suomi
- b) ruotsi
- c) muu, mikä? _____

4. Puhutaanko perheessänne jotain toista kieltä kuin suomi/ suomen lisäksi?

- a) Kyllä, mitä kieltä/kieliä? _____
- b) ei

5. Onko lapsesi ollut tekemisissä ruotsin kielen kanssa ennen osallistumistaan kielirikasteiseen toimintaan nykyisessä luokassaan?

- a) Kyllä, millä tavoin? _____

- b) Ei

6. Millä tavalla olet itse tekemisissä ruotsin kielen kanssa?

- a) kuulen sitä töissä/opiskelussa
- b) käytän sitä töissä/opiskelussa
- c) kuulen sitä kotona
- d) käytän sitä kotona
- e) kuulen sitä harrastuksissa
- f) käytän sitä harrastuksissa
- g) jollain muulla tavalla, miten? _____

Kysymykset 7-12: Vastaa omin sanoin kysymyksen alla oleville riveille.

7. Lapsesi luokassa on kielirikasteista toimintaa. Mikä on mielikuvasi tästä toiminnasta?

8. Miten lapsesi osallistuminen kielirikasteiseen opetukseen näkyy/kuuluu kotona? Voit kertoa tästä myös esimerkkejä.

9. Miten itse koet, että lapsesi suhtautuu kielirikasteiseen opetukseen? Miten hänen suhtautumisensa mielestäsi näkyy?

10. Onko kielirikasteinen opetus mielestäsi tarpeellista? Miksi/miksi ei?

11. Mikä on mielestäsi kielirikasteisen opetuksen tavoite?

12. Kerro halutessasi vielä muita ajatuksiasi lapsesi osallistumisesta kielirikasteiseen opetukseen.

Bilaga 3.

Haastattelu

Taustatiedot

Nimi

Ikä

Äidinkieli

Teemat

Opettajan aiempi kokemus (kielirikasteisesti) opettamisesta.

- Mikä on taustasi, sekä kielen että opettamisen suhteen?
- Miten olet päätenyt opettamaan kielirikasteisesti?
- Oletko opettanut muita kuin tätä luokkaa?
(erot/yhtäläisyydet)
- Onko sinulla jonkinlainen ohjeistus mitä tuntien pitää sisältää?
- Onko sinulle annettu koulutusta (esim. kurssi) tai materiaalia tunteja silmällä pitäen?

Opettajan näkemys kielirikasteisen opetuksen tarkoituksesta ja taustoista. Tavoitteet.

- Mitä kielirikasteinen opetus mielestäsi pitää sisällään?
- Mikä on mielestäsi kielirikasteisen opetuksen tarkoitus?
- Mitä tavoitteita olet itse asettanut opetukselle? Entä muut tahot (rehtori/vanhemmat/oppilaat?)
- Minkä ikäisille oppilaille opetus mielestäsi sopii?
- Onko mielessäsi joku malli/pedagoginen lähestymistapa jota käytät kaksikielisessä opetuksessa?
- Koetko, että saavutat tavoitteesi? Miten ilmenee?
- Kerro mikä on ajatuksesi kielivalinnan takana, ts. missä tilanteissa käytät ruotsia ja missä suomea?

Opetuksen suunnittelu.

- Kuinka monta tuntia viikossa oppilaille on kielirikasteista opetusta?
- Mitä kouluainetta/aineita tunnit pitävät sisällään?
- Kuinka tarkasti suunnittelet tunnit?
- Onko sinulla tiettyjä teemoja opetuksessa? Aihepiirejä joita haluat käsitellä oppilaiden kanssa? Tietty sanavarasto jonka haluat oppilaiden oppivan?

Muiden tahojen suhtautuminen

- Millaista palautetta olet saanut kielirikasteisesta opetuksesta?
(oppilailta, vanhemmilta, kollegoilta)
- Millaisena koet suhtautumisen kielirikasteiseen? Miten ilmenee?

Tulevaisuus

- Olisitko halukas jatkamaan? Miksi/miksi ei?

