

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Kalle Vänskä

Undervisningsplanering i språkbad i grundskolan

En kvalitativ intervjustudie

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

INNEHÅLL	
TABELLER OCH FIGURER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.3 Metod	12
2 SPRÅKBAD	15
2.1 Språkbad som undervisningsprogram	15
2.2 Språkbad i Finland	16
2.3 Temaundervisning och integrering av språk och innehåll	19
2.4 Särdrag i språkbadundervisning och planering i språkbad	20
2.5 Elever med speciella behov i språkbad	21
3 UNDERVISNINGSPLANERING	24
3.1 Planeringsarbete som en del av läraryrket	24
3.2 Undervisningsplanering i språkbad	25
3.3 Verktyg som stöder planeringen	26
3.4 Tidsanvändning	27
4 PLANERING HOS LÄRARE I ÅRSKURSERNA 1-6	29
4.1 Informanterna	29
4.2 Planeringsprocess	30
4.3 Planering ur språklig synvinkel	33
4.4 Planeringstips och verktyg för planering	34
4.5 Planeringssamarbete i skolan	35
4.6 Beaktande av inlärningssvårigheter i undervisningsplanering	36
4.7 Sammanfattning	38

5 PLANERING HOS LÄRARE I ÅRSKURSERNA 7–9	39
5.1 Informanterna	39
5.2 Planeringsprocess	41
5.3 Planeringstips och verktyg för planering	44
5.4 Planeringssamarbete i skolan	45
5.5 Beaktande av inlärningssvårigheter i planering	48
5.6 Sammanfattning och utvecklingsidéer	48
6 SLUTDISKUSSION	50
6.1 Sammanfattning av resultaten	51
6.2 Undersökningens tillförlitlighet	52
6.3 Undersökningens nytta och förslag till vidare forskning	53
KÄLLOR	54
BILAGOR	57
Bilaga 1. Intervjufrågor för årskurserna 1–6	57
Bilaga 2. Intervjufrågor för årskurserna 7–9	58
TABELLER OCH FIGURER	
Tabell 1. Informanternas svarkategorier	14
Tabell 2. De intervjuade lärarna 2016	29
Tabell 3. Praktiska tips och verktyg för planering	35
Tabell 4. De intervjuade lärarna 2018	40
Figur 1. Det insamlade materialet år 2016 och 2018	10
Figur 2. Innehållsanalysmodell av Tuomi och Sarajärvi (2013)	13
Figur 3. Språkindelningen i tidigt fullständigt språkbud i Finland (Bergroth 2015)	17
Figur 4. Intressentgrupperna i språkbud (Sjöberg m.fl. 2018)	18
Figur 5. Särdrag som språkbudsläraren behöver beakta i sitt arbete	21
Figur 6. Lärarens tidsanvändning (Melén m.fl. 2015)	28

Figur 7. Lärarnas undervisningsplaneringsprocess	32
Figur 8. Exempel på en planeringsprocess hos en ämneslärare	43
Figur 9. Olika verktyg som används för planering av ämneslärare	44

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Kalle Vänskä
Pro gradu -tutkielma:	Undervisningsplanering i språkbud i grundskolan. En kvalitativ intervjustudie.
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2019
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni aiheena on kielikylpyopettajien opetuksen suunnittelu ja siihen liittyvä prosessi kielellisestä näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkin kielikylpyopettajien opetuksen suunnitteluprosessia aina opetuksen suunnittelusta opetuksen toteuttamiseen ja selvitän millaisia suunnittelumenetelmiä kielikylpyopettajat käyttävät luokassa ja luokan ulkopuolella. Tarkastelen tutkielmassani myös erilaisten oppimistapojen ja oppimisvaikeuksien vaikutusta suunnitteluun. Lisäksi selvitän kuinka kauan kielikylpyopettajat käyttävät aikaa opetuksen suunnitteluun ja miten opetuksen suunnittelu kielikylvyssä eroaa yksikielisestä yleisopetuksesta.

Aineistoni koostuu yhteensä seitsemän opettajan haastatteluista, jotka tehtiin marraskuussa 2016 ja syyskuussa 2018. Kaksi kolmesta vuonna 2016 haastatellusta opettajasta oli kielikylpyyn erikoistuneita äidinkielenään suomea puhuvia luokanopettajia ja yksi äidinkielenään ruotsia puhuva luokanopettaja. Kaksi haastateltavista toimii luokanopettajana kielikylpykoulussa ja yksi heistä on koulun rehtori. Kaikki opettajat ovat työskennelleet kielikylvyn parissa luokanopettajana vähintään kymmenen vuotta, mikä antaa haastateltaville samankaltaiset lähtökohdat vastata kielikylpyyn liittyviin kysymyksiin. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa mukana olleet opettajat ovat kaikki yläkoulun aineenopettajia, jotka opettavat kielikylpyoppilaita kielikylpykielellä.

Analysoin opettajien vastauksia induktiivisen sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että opetuksen suunnitteluprosessi alkaa kaikilla samasta vaiheesta. Opetuksen perustana toimiva valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittävät opetuksen suunnan ja sisällön, minkä jälkeen opettajat suunnittelevat opetuksen kielikylvyn kielelliset erikoistarpeet huomioon ottaen. Kaikki haastateltavat mainitsivat sanaston tärkeyden kielikylpyopetuksen suunnittelussa. Haastateltavien poikkeuksellisen yhtenäiset vastaukset ja asiantuntemus toivat esiin kielikylpyopetuksessa tarvittavat opetuksen suunnittelun moninaiset piirteet sekä erittäin laajan opettajien välisen yhteistyön merkityksen parhaan mahdollisen opetuksen tavoittelussa.

AVAINSANAT: språkbud, undervisningsplanering, planeringsprocess, grundskola

1 INLEDNING

Planering av undervisning är en process. I min avhandling pro gradu undersöker jag språkbadslärares sätt att planera sin undervisning. Studien gäller hela grundskolan från årskurs ett till årskurs nio. Jag intervjuade lärare som arbetar i en språkbadsskola som klasslärare eller ämneslärare. Målet med språkbad är att eleverna når funktionell två- eller flerspråkighet och det är inte en enkel uppgift för lärarna i språkbad att hjälpa eleverna att uppnå detta mål. För att hjälpa eleverna att nå en hög språklig nivå krävs det mycket arbete med planering av undervisningen och samarbete kolleger emellan. (Bergroth 2015)

Mitt intresse för planering av språkbadsundervisning härstammar ursprungligen från tiden när jag själv gick på sjunde klass i språkbad. Som elev kände jag att undervisningen var dåligt planerad ur elevens synvinkel och klassen började må dåligt. Det kändes att lärarna inte var tillräckligt medvetna om språkbadsundervisningens speciella nyanser och de bland annat började använda finska i sin undervisning i stället för att hålla sig till svenska språket. Eleverna fick inte tillräckligt med stöd för utveckling av svenska språket och finska språket tog en för stor roll när en del lärare slutade använda svenska i sin undervisning. Ett annat problem upplevde jag att var programmets uppläggning. Vi språkbadselever bytte skola mellan två enheter vilket utmanade också lärarnas samarbete med språkbadskolleger.

Eftersom jag har själv gått i tidigt fullständigt språkbad och senare också arbetat som lärarvikarie i en språkbadsskola känner jag att jag vill undersöka hur lärarna arbetar för att försäkra sig om en hög kvalitet i sin språkbadsundervisning. Jag återkommer till termen tidigt fullständigt språkbad (Bergroth 2015: 4) i avsnitt 2.1 i avhandlingen. Jag har själv gått hela grundskolan i språkbad och har en praktisk uppfattning om arbetssätt som används i en språkbadsskola. Dessutom har jag genom mina studier bekantat mig med andra språkbadsskolors arbetssätt och läst om dem inom ramen för mina studier. Med denna studie vill jag bidra till att de som arbetar med språkbad får kännedom om nya resultat från språkbad.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling pro gradu är att beskriva planeringsprocessen hos språkbadslärare. Anne Metsola har gjort en liknande undersökning 2011 i sin pro gradu -avhandling vid Uleåborgs universitet. Hon gjorde en intervjubaserad undersökning av språkbadslärarnas undervisningsplanering i årskurserna 3, 6 och 9. Metsolas (2011) syfte var att undersöka vad det är som läraren i språkbad anser är viktigt i planering av undervisning. I min avhandling fokuserar jag på lärarnas praktiska arbete och därför är min studie bredare och mer omfattande än Metsolas avhandling.

Mitt mål är att förklara processen som språkbadslärarna genomgår när de planerar sin undervisning och hurdana steg de genomgår innan de börjar undervisa. Lärarutbildningen kan inte täcka alla delområden av läraryrket och det praktiska arbetet kan skilja sig mycket från de förväntningar man har som lärarstuderande. Jag lägger tyngdpunkten i denna avhandling på planeringssamarbete som görs i skolorna och på själva processen som lärarna går igenom när de planerar. Jag anser att studerande i lärarutbildningen behöver skapa sig en klar bild av planeringsprocessen för att vara beredda när de går till arbetslivet. Som en nybliven lärare och en studerande har jag undrat hur mycket tid planeringsarbetet kommer att kräva av mig som lärare och därför vill jag undersöka bland annat detta genom att ta reda på språkbadslärarnas egna erfarenheter.

Jag söker i min avhandling svar på tre forskningsfrågor:

1. Vad kännetecknar planeringsprocessen i språkbadsundervisningen?
2. Vilka praktiska tips har lärarna för planering?
3. Hur fungerar planeringssamarbete i de aktuella skolorna och vad innebär det?

Utgångspunkten i min undersökning är att språkbadslärarna behöver arbeta planmässigt eftersom eleverna i språkbad lär sig ämnesinnehållet på deras andraspråk. Det räcker inte att läraren förbereder material enligt det som läroplansgrunderna förutsätter utan

språkbadsläraren behöver även ta i beaktande de språkliga utmaningar som förekommer hos eleverna. (Bergroth 2015: 37–39).

Jag antar att lärarna har varierande planeringssätt och -vanor. Jag antar också att planeringssamarbetet som sker bland klasslärare i årskurserna 1–6 jämfört med ämneslärarna i årskurserna 7–9 skiljer sig mycket från varandra eftersom arbetssätten i de två stadierna är annorlunda. Ämneslärarna arbetar mer självständigt med sitt ämne jämfört med klasslärarna som samarbetar mera när ämnen som undervisas byts regelbundet och ansvar för enskilda elever är mer betydande.

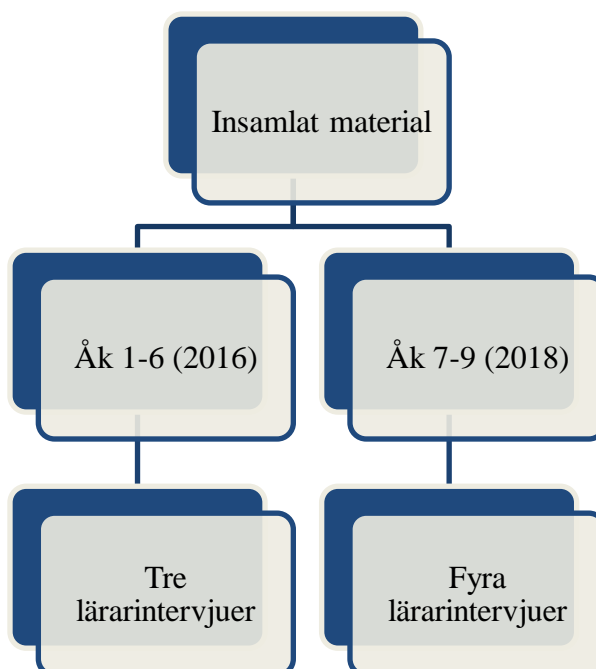
Jag antar att språkbadslärarna behöver arbeta en längre tid med planering av undervisning jämfört med lärare i reguljär undervisning och att de anser att planeringen görs på annorlunda sätt. Jag antar också att i språkbadsskolor samarbetar personalen flitigt för att hitta det bästa möjliga sättet att undervisa språkbadselever. Jag förväntar mig också att lärarna namnger verktyg och delar ut konkreta tips som kan underlätta planeringsarbetet. Jag utreder till och med lärarnas sätt att beakta inlärningssvårigheter i klassen och hur det påverkar till lärarnas planeringsprocess. I avsnitt 2.5 redovisar jag hur inlärningssvårigheterna beaktas i språkbad.

1.2 Material

Materialet i min avhandling pro gradu utgörs av sju intervjuer, av vilka tre är gjorda i december 2016 i en språkbadsskola med årskurser 1–6 i huvudstadsregionen och fyra i september 2018 i en annan skola med årskurser 7–9 i huvudstadsregionen. Jag använde ett frågeschema (bilaga 1 och bilaga 3) och alla svarade på frågorna muntligt. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2013: 72) ska man fråga informanter om man vill veta mera om människornas beteende eller sätt att agera. En intervju ger mer detaljerad information och fördjupar forskarens uppfattning om teman. Några intervjuer tog över 40 minuter medan de kortaste intervjuerna varade bara i ungefär tio minuter. På grund av detta fick jag olika mycket material av de sju intervjuade informanterna som deltog till undersökningen.

Sammanlagt bestod intervjun av tio frågor som var delade i fyra bakgrundsfrågor och sex frågor om undervisningsplanering. Frågorna handlade om informantens sätt att planera, praktiska tips som gäller planering och informantens syn på skillnader i planering mellan språkbad och reguljär undervisning (bilaga 1 och bilaga 3). Jag spelade in intervjuerna med min telefon och transkriberade de delar som är relevanta för min analys. Största delen av frågorna var öppna och gav informanterna möjligheten att utforma sina svar på det sättet som de önskade. Jag anser att jag som intervjuare inte hade en betydande inverkan på situationen eller på informanternas svar på frågorna eftersom informanterna fick själva leda diskussionen i förhållande till de frågorna som jag ställde. Dock anser jag att min egen historia i de deltagande skolorna väckte diskussioner och befrämjade intervjuerna genom att skapa en mer avslappnad stämning.

Kvale och Brinkmann (2014: 33) nämner intervjuforskningens etiska aspekter som berör skribentens och informantens relation av kunskap som forskaren vill skapa och informantens förmåga att berätta om till och med privata eller känsliga saker. Figur 1 klagör materialsamlingen samt tidpunkten.



Figur 1. Det insamlade materialet år 2016 och 2018

Figur 1 visar att materialet består av tillsammans sju intervjuer vart av tre är gjorda i 2016 med lärare som arbetar i årskurs 1–6 och vart av fyra är gjorda i 2018 med lärare som arbetar i årskurs 7–9. Tuomi och Sarajärvi (2013: 20–21) skriver att det är viktigt att klargöra hur forskaren har samlat in data och hurdan situationen har varit. Trots att jag använde några slutna frågor är urvalet så snävt att man inte på något sätt kan avläsa undersökningen kvantitativt.

Data i min undersökning kan beskrivas med Asplunds (1966) term “mjukdata” som definierar en teori om de två sätt att dela in data. Teoretiskt mjuka undersökningar har inte enligt Asplund en stark teoretisk bakgrund medan i empiriskt mjuka undersökningar sker datainsamling genom observationer eller ostrukturerade intervjuer. Min undersökning är en empiriskt mjukt studie eftersom teorigrunden är stadig medan intervjuerna är relativt ostrukturerade med öppna frågor. Intervju som forskningsmetod är egentligen ett samtal som har en struktur och ett syfte (Kvale & Brinkmann 2014: 19).

I den undersökta kommunen arrangeras språkbud som fullständigt språkbud. Eleverna börjar i språkbud redan i daghem och fortsätter till slutet av grundskolan. Kommunen har arrangerats språkbud 20 år och har en lång historia i utveckling av språkbud.

Jag vill lyfta fram ett speciellt arrangemang som påverkar både mina informanternas vardag och till och med undersökningens resultat. Den ifrågavarande kommunen har valt att ha ett finskspråkigt högstadium och ett svenskspråkigt högstadium i en och samma byggnad. Skolorna har kommit överens om att språkbudet ges i denna skola så att eleverna studerar en del ämnen på finska i den finska skolan och en del på svenska i den svenska skolan. Språkbudseleverna får en klassföreståndare från båda skolor, den finskspråkig och den svenskspråkig högstadiet i årskurserna 7–9. Skolorna har gjort ett särskilt arrangemang i fråga om undervisningen av svenska språket. Svenska undervisas så att den ena skolan har fokus på grammatik och den andra skolan fokuserar litteratur och kultur. Man kan anta att arrangemanget underlättar lärarsamarbete och öppnar upp

nya möjligheter för skolorna att samarbeta speciellt i fråga om språkbads elever som behöver få undervisning på de båda inhemska språken.

1.3 Metod

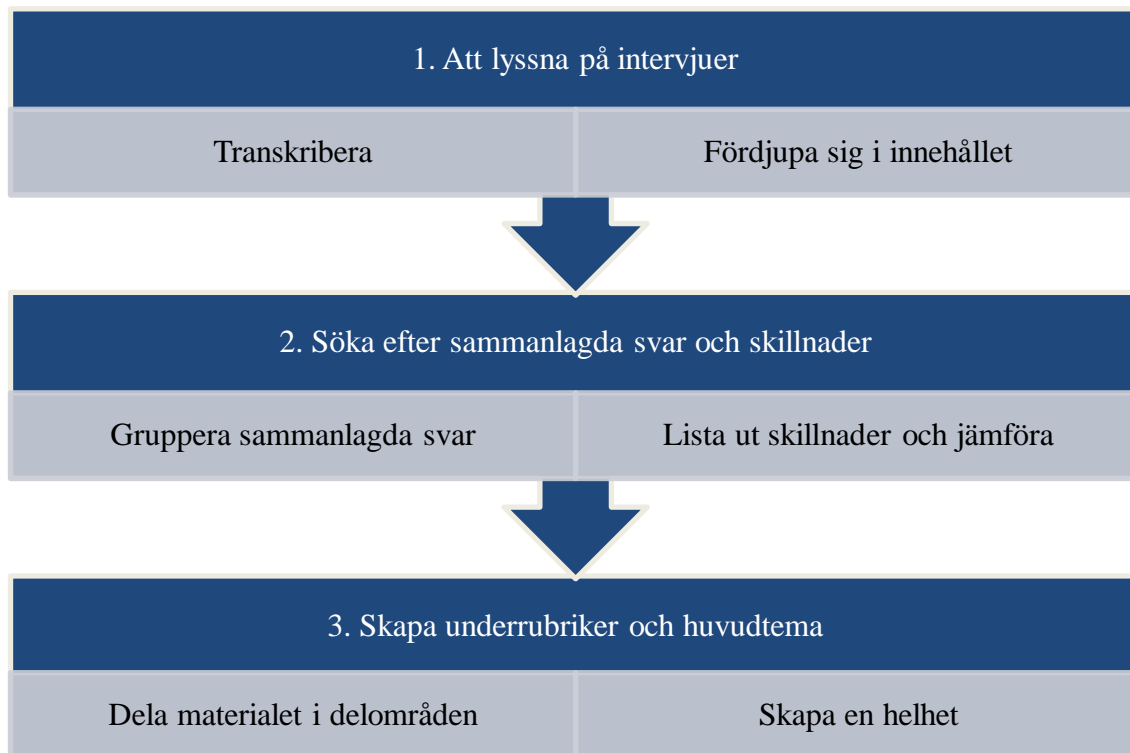
Metoden i min undersökning är kvalitativ och jag gör en empirisk innehållsanalys på mitt material. Enligt Patel och Davidson (1994) är syftet i en kvalitativ undersökning att få fram en djupare kunskap om ett tema. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2008: 68–69) handlar kvalitativa undersökningar om förhållanden mellan subjekt och objekt, alltså skribent och läsare eller intervjuare och informant. Det är frågan om vad och hur jag som skribent bör skriva min avhandling för att en annan person ska förstå vad jag säger och förstå hur jag själv har upplevt situationen.

Eftersom jag undersöker både förhållandet mellan lärare och elever och en beteendemodell som gäller undervisningsplanering har jag konstaterat att ett kvalitativt undersökningssätt är det bästa för mitt tema i den här avhandlingen (Jyrinki 1977: 25–27). Ju friare en undersökningssituation är desto naturligare är det att använda kvalitativa undersökningsmetoder (Tuomi & Sarajärvi 2013: 71). Jag ställde flera öppna frågor och informanternas svar och synsätt styrde också analysen.

För att genomföra min kvalitativa undersökning och innehållsanalys använde jag innehållsanalysmodellen av Tuomi och Sarajärvi (2013: 91–124). Forskarna beskriver analysen som en process (se figur 2). Först går man igenom materialet och delar in data i olika delar. Senare bildar man en tabell som till en del påminner om en innehållsförteckning. Man delar materialet i huvudrubriker och underrubriker för att få en bättre helhetsbild av resultaten. Till sist skriver man sammanfattningar av resultaten. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 91–124).

All kommunikation som innehåller symboliskt beteende ger möjlighet till innehållsanalys. Innehållsanalysen underlättar utformning av resultat som man får ut av intervjuer eller enkäter. Enligt Bryder (1985: 38) arbetar ingen forskare utifrån en och samma forskningsprocess men de innehåller ändå sammanlagda steg. I Bryders modell

för att göra forskning finns det fem steg för forskningsprocess: (1) Formulering av forskningsfrågor, (2) utvecklandet av arbetshypotes, (3) operationalisering av hypotesen, (4) prövning av hypotesen och (5) generalisering. (Bryder 1985: 36–58). Figur 2 klargör innehållsanalysmodell enligt Tuomi och Sarajärvi (2013).



Figur 2. Innehållsanalysmodell av Tuomi och Sarajärvi (2013)

Jag analyserade mitt material enligt innehållsanalysmodellen i figur 2 ovan och delade informanternas svar i kategorier (se tabell 1). Kategorierna är listade nedan i en tabell. Från de här kategorierna kunde jag lyfta fram olika svar och placera sammanlagda svar till gemensamma grupper. Därefter analyserade och jämförde jag informanternas svar.

Tabell 1. Informanternas svarkategorier

Planeringsprocess	Planeringstips	Planeringsverktyg
Samarbete	Skillnader till reguljära skolor	Inlärningssvårigheter

Jag delade informanternas svar enligt kategorierna ovan. Det var lättare att generalisera lärarnas uppfattningar när jag kunde kategorisera svaren under samma tema från olika läraren. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2013: 91–124) bör materialet delas in i mindre delområden och därför har jag använt en metod där jag delar svaren enligt de här huvudkategorierna.

2 SPRÅKBAD

I det här kapitlet presenterar jag den första av de två centrala teman i min avhandling. Detta tema är språkbad som undervisningsprogram och undervisningsplanering i allmänhet som en del av lärarbetet. Jag valde att klargöra för det här temat eftersom undersökningen handlar om lärarnas arbete i språkbad och frågorna jag ställde till informanterna fokuserar på planering och samarbete i språkbad.

2.1 Språkbad som undervisningsprogram

Språkbad är ett undervisningsprogram där man undervisar de flesta skolämnena på ett för eleverna främmande språk. Språket har oftast en stark ställning i regionen där språkbadsprogram förekommer. Språkbad som ursprungligen var ett program för att snabbt lära språk för soldaterna under andra världskriget har utvecklats till en känd modell för tvåspråkig undervisning. Den fick sin början i 1960-talets Kanada där föräldrarna ville inleda ett försök att ge sina barn funktionell tvåspråkighet. Funktionell två- eller flerspråkighet innebär att man kan kommunicera med språket och använda det i varierande situationer. Samma mål som föräldrarna hade på 1960-talet gäller ännu i dagens språkbad i Finland. De här målen är (1) att bli kompetent att tala, skriva och läsa på språkbadspråket, (2) att nå åtminstone samma mål som eleverna i reguljär undervisning i alla skolämnena inklusive modersmålet och (3) att uppskatta kultur, språk och traditioner både av svensktalande finländare och finsktalande finländare (Baker 2006: 245–250).

De här målen fungerar som grund eller bas i språkbad. Syftet är alltså att barnen ska bli tvåspråkiga utan att gå miste om kunskaper i olika skolämnena. Det har till och med betonats att bättre framtidsutsikter i arbetslivet på grund av språkkunskaper har möjligen påverkat uppkomsten av språkbad (Baker 2006: 245). Språkbad är ett mycket utforskat undervisningsprogram. Språkbad är ett innehållsbetonat undervisningsprogram där lärarna följer de nationella läroplansgrunderna för grundskolan. (Bergroth 2015: 1–4).

Det finns flera olika varianter av språkbåd. Den populäraste varianten är tidigt fullständigt språkbåd där barnen inleder språkbådet redan i daghem med 100 % av verksamheten på språkbådspråket. Andelen av undervisning som sker på språkbådspråket minskar ständigt till ca 50% vid övergången till högre klasser i skolan. Andra modeller av språkbåd avviker från tidigt fullständigt språkbåd till exempel på det sättet att de inleds vid senare ålder eller pågår bara en mindre del av skoldagen. (Baker 2006: 245–250). I Kanada finns det till exempel modeller som kallas för fördröjt och sent språkbåd. I fördröjt modell påbörjas språkbådet först på lågstadiet och i sent språkbåd på högstadiet. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 29).

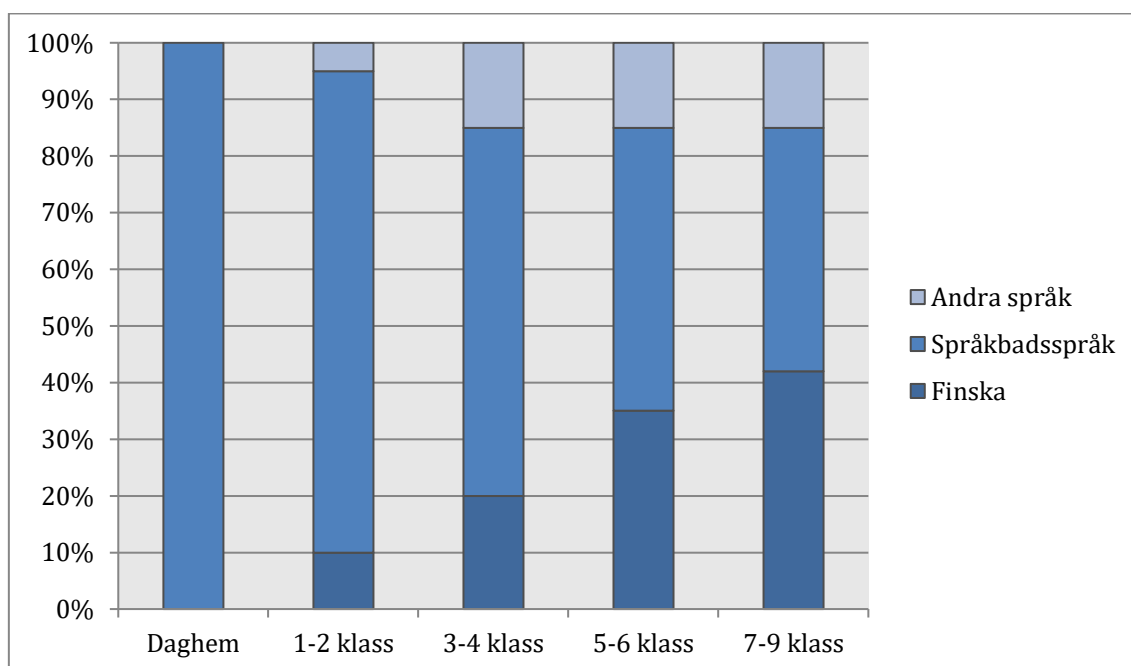
2.2 Språkbåd i Finland

Språkbådet i Finland har fått sin början då professor Christer Laurén bekantade sig med programmet under ett besök i Kanada. Han ansåg att programmet skulle fungera också i Vasa och kunde stöda intresset att bevara det tvåspråkiga samhället. Efter underhandlingar med myndigheterna fick Vasa stad ett tillstånd att börja med det nya undervisningsprogrammet år 1987. Vasa har ett perfekt läge för språkbåd tack vare stadens naturligt tvåspråkiga miljö (Bergroth 2015: 38).

Språkbåd är ett framgångsrikt undervisningsprogram som ger mångsidiga och nyttiga kunskaper som begränsar sig inte bara till språk och kultur utan till elevernas sätt att arbeta också i framtiden. Syftet med språkbådet in Finland är att eleven ska nå en funktionell nivå i det andra inhemska språket med hjälp av naturliga och meningsfulla situationer (Buss & Laurén 1996: 7).

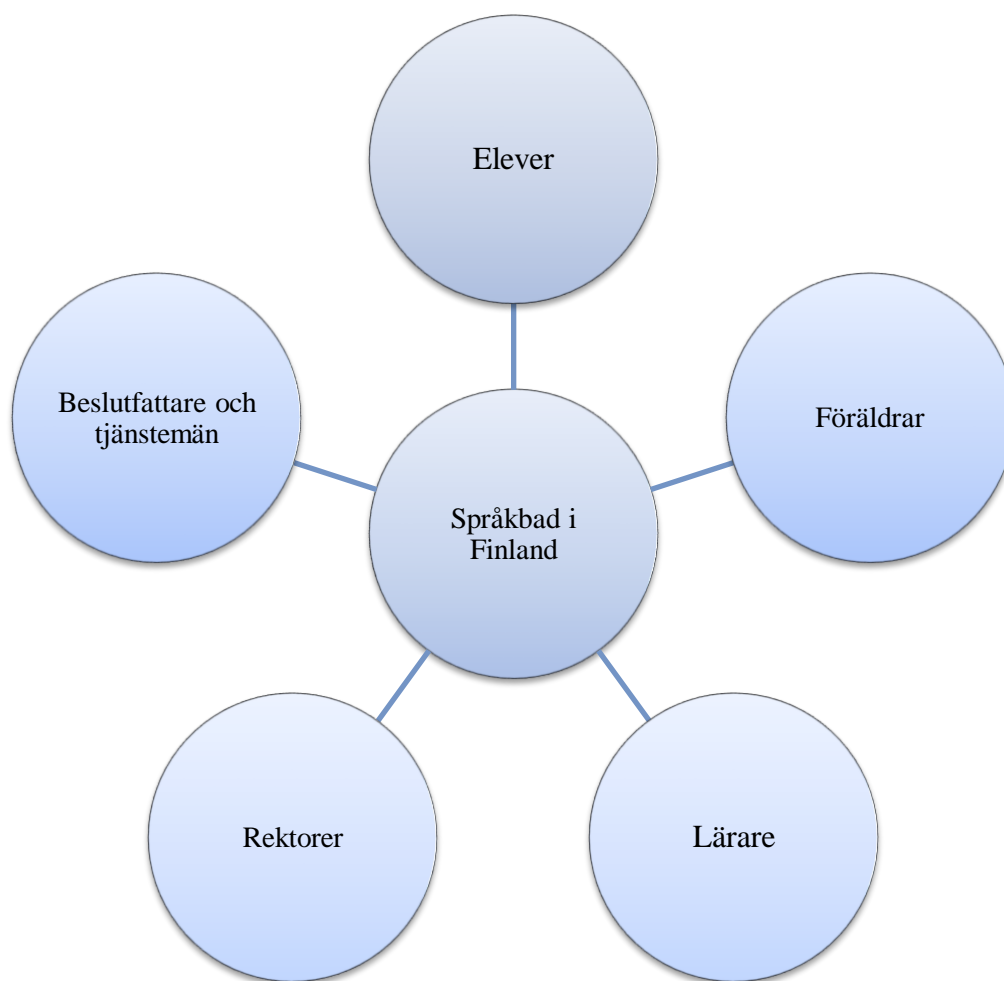
Den första kartläggningen gällande språkbåd som täckte hela Finland gjordes 1998–1999 av Buss och Mård. Den visade till exempel att lärarna som undervisar i språkbåd har inte nödvändigtvis själv studerat till språkbådslärare men har bekantat sig med det genom kurser och fortbildning. Lärarna i de undersökta 24 skolorna var ganska eniga om en språklig princip som betonar att läraren håller sig till språkbådspråket i sin undervisning. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 17).

I Finland valde man att börja med den tidiga fullständiga språkbadmodellen som börjar redan i daghemmet och som var den mest effektiva modellen enligt kanadensarnas erfarenheter och undersökningar (Bergroth 2015: 6–7). Figur 3 beskriver hur språkanvändningen är fördelad i tidigt fullständigt språkbad. Sammanfattningsvis kan man säga att språkbadsspråkets andel i undervisningen minskar ju högre årskurs eleven når i skolan.



Figur 3. Språkindelningen i tidigt fullständigt språkbad i Finland (Bergroth 2015)

Föräldrarna i Finland motiverar valet att välja språkbad för sina barn med ökade möjligheter att få studieplats och arbete. De ser också att det är ett naturligt val på grund av att de lever i ett tvåspråkigt land eller i en tvåspråkig kommun. Språkinläringen sker naturligt i språkbad och eleverna märker inte ens när språkinläringen sker. Föräldrarna önskar speciellt att barnen skulle nå en hög tvåspråkig kompetensnivå och mod att använda språket. (Bergroth 2015: 27) Buss och Laurén (1996) skriver i sin artikel ”Kielikylypyyn tarvitaan laaja verkosto – Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen” i tidningen Pohjalainen (1996) om språkbadslärarnas och -föräldrarnas breda nätverk som utvecklar språkbadet framåt i hela Finland.



Figur 4. Intressentgrupperna i språkbud (Sjöberg m.fl. 2018)

Ingen behöver arbeta ensamt i språkbud utan det finns en stor grupp av aktörer som arbetar tillsammans för att utveckla det och dela sina erfarenheter. Enligt lärarna och föräldrarna som Sjöberg m.fl. (2018) intervjuade är det speciellt viktigt att aktörerna är medvetna om vad språkbudet kräver. Aktiva individer har en stor inverkan på anordnandet av språkbudverksamheten (Sjöberg m.fl. 2018.) Man behöver också kunna ge möjlighet till de lärare som vill utbilda sig inom språkbudet också senare i livet. Nina Edgren-Henrichson (2019) skriver i Svenska litteratursällskapets blogg om Sanna Pakarinen som är en doktorand i tillämpad lingvistik i Jyväskylä universitet. Pakarinen

har undersökt språkbad i Finland jämfört med språkbad i Irland och på det vis har utbrett vår vetskap om språkbad. Med hjälp av studieresor till andra länder som har språkbad som undervisningsprogram i användning kan vi dela erfarenheter och på det sättet uppdatera nyaste forskningsresultat. (Buss & Laurén 1996: 18–20)

2.3 Temaundervisning och integrering av språk och innehåll

I språkbad arbetar lärarna med temaundervisning och temahelheter. Temaundervisning innebär att språk och innehåll integreras samt läraren planerar helhetsundervisning som integrerar flera skolämnen med sammanhängande innehåll. Eleverna uppmuntras till att använda språkbadsspråket med hjälp av lockande situationer och uppgifter. Lärarna kan planera temahelheter tillsammans med kollegerna och undervisningen blir på det viset ämnesövergripande samt heltäckande. Eleverna arbetar med samma tema i olika ämnen och samtidigt upprepas ordförrådet flera gånger under en längre period. I språkbad integreras språk och innehåll i naturliga situationer. Läraren väljer så kallade nyckelord som är centrala för temat och är nya för eleverna. Att integrera språk och innehåll är en central grundtanke i språkbad. (Björklund m.fl. 2007: 71–72)

Temaundervisning eller helhetsundervisning planeras för en längre period. Det är lämpligt också för eleverna att få koncentrera sig på en större helhet. Temaundervisning sker under flera lektioner per vecka och läraren har en stor möjlighet att påverka den ämnesmässiga planeringen bara hen beaktar läroplansgrunderna. Eleverna lär snabbt nya arbetsmetoder och de olika temahelheterna kan på så sätt se annorlunda ut jämfört med varandra. Språkbadslärares vardag kan vara mycket varierande på grund av den flexibla veckoscheman jämfört med den stadigare som man blivit van vid reguljär undervisning. Materialet som används med teman måste vanligtvis skapas själv. Några språkbadskolor har ett temabibliotek där lärarna samlar material som de har producerat för olika teman. (Björklund m.fl. 2007: 54–72)

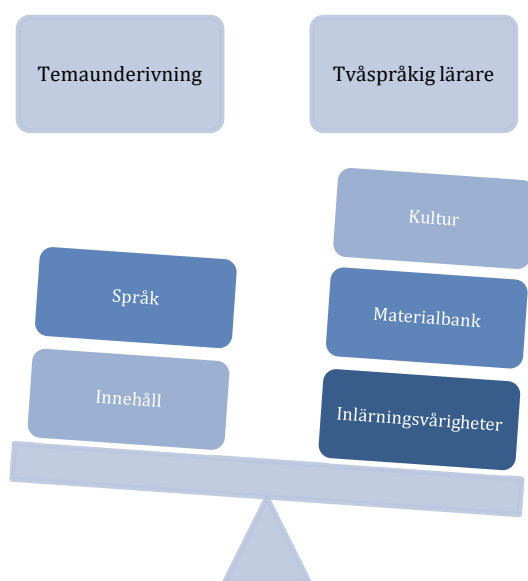
Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014) är det viktigt att ta med mångsidiga och varierande moment i temaundervisningen. Stationsundervisning är en metod där eleverna går runt i flera stationer där de har olika uppgifter. Upplevelser som

eleverna kommer att minnas en lång tid är ett bra sätt att garantera inläringen. Texter och självinstruerande uppgifter som kräver innovationer och inspiration är i en stor roll i temaundervisningen. (Björklund m.fl. 2007: 54–73).

Enligt Bergström (2002: 52) finns det många metoder och principer i språkbåd som stöder barn med speciella behov. Språkundervisning i språkbåd koncentrerar i innehållet och inte speciellt i korrektheten. Undervisningen är mest elevcentrerad. Bergström konstaterar i sin avhandling att språkbåd som undervisningsprogram är lämpligt till exempel för barn med koncentrationssvårigheter för att barnen automatiskt anstränger sig mera när undervisningen sker på främmande språk. En motsatt åsikt nämndes också som konstaterar att läraren är i stor roll som oftast den enda språkliga modell för en elev med koncentrationssvårigheter. (Bergström 2002: 51–55).

2.4 Särdrag i språkbådundervisning och planering i språkbåd

Bergroth (2015: 1–6) beskriver i sin utredning av språkbådets nuläge hurdana särdrag det finns i språkbåd. I språkbåd är lärarna två- eller flerspråkiga och medvetna om de utmaningar som eleverna kommer att möta. Lärarna har kunskaper i elevernas modersmål och kan anpassa sitt eget språk till elevernas nivå. Det finns inte färdigt material för språkbåd och läraren skapar en stor del av materialet själv. (Bergroth 2015: 1–6) Lärarna i språkbåd kan också samla material till en gemensam materialbank eller ett temabibliotek därför att det inte finns färdigt tryckt material för språkbåd. Idéen är att lärarna tillsammans utvecklar undervisningsmaterialet och får utnyttja varandras produkter och få inspiration av dem.



Figur 5. Särdrag som språkbadsläraren behöver beakta i sitt arbete

I figuren ovan har jag listat några centrala särdrag som finns i språkbad. Språkbad är ett innehållsbetonat undervisningsprogram där läraren balanserar med att integrera språk och innehåll. I språkbad används temaundervisning, och i språkbad lär eleven sig också om kultur. (Bergroth 2015: 10–82)

Inlärningssvårigheterna är egentligen inte ett särdrag i språkbad och enligt Bergroth 2015: 2) är språkbadet lämpligt för alla elever som passar i reguljär undervisning. Bergström (2002: 52) säger å sin sida att språkbadet kan vara ett nyttigt undervisningsprogram för barn med speciella behov på grund av språkbadets mångsidiga arbetsmetoder.

2.5 Elever med speciella behov i språkbad

Vid planering av stödåtgärder för språkbadselever behöver man beakta den tvåspråkiga språkutvecklingen. Språkbadseleverna har samma rätt som alla andra elever i Finland när det kommer till stöd. Eleven har rätt att få handledning och tillräckligt stöd genast när behov uppstår. (Utbildningsstyrelsen 2014.) Eftersom barn med särskilda behov har blivit integrerade till varje klassrum är det på lärarens ansvar att alla elever når

målsättningarna med undervisningen och har uppgifter som motsvarar deras egen nivå. Utmaningen är resursbrist som finns i de flesta skolor både i Sverige och i Finland. (Lundqvist 2015: 15–20).

Trots att språkbad är ett välfungerande undervisningsprogram finns det också elever i språkbad som har mera utmaningar under sin skolgång än andra. I språkbad kan det vara problematiskt att identifiera inlärningssvårigheterna. Det är vanligt att inlärningssvårigheter förekommer under vägen men det brukar kompenseras i högre årskurser. Det är viktigt att läraren alltid försöker identifiera problemet och vad det är som är svårt för eleven för att kunna ge undervisning som får eleven att nå målen. (Bergström 1995: 26–68)

Det finns forskning som visar att språkbad kan vara ett nyttigt undervisningsprogram för en elev med inlärningssvårigheter (Bergström 2002: 52). Språkbad är ett mångsidigt och konkret program som ger möjlighet åt eleven att uppleva språket med varierande arbetssätt (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 142–143). I språkbad använder man också mycket temaundervisning som ger eleven en möjlighet att välja vilka uppgifter hen gör och i vilken ordning. På det sättet kan man individualisera undervisningen så att den passar olika typer av inlärare (Bergroth 2015: 72).

Pia Eklund (2007) skriver i sin artikel "Poimintoja lukioetuksen piirteistä kielikylvyssä" att man borde tillåta mera skrivfel i språkundervisningen och betona kommunikationen. Eklund (2007) ifrågasätter i citaten nedan nyttan av språkinläring om man inte kan använda språket i praktiken. (Björklund m.fl. 2007: 147):

- (1) Pia Eklund: Vaikka olisit mestari kirjoittamaan kieliopillisesti virheetöntä vierasta kieltä, ei sinulla ole siitä suurtakaan iloa, jos et uskalla puhua ja kommunikoida sillä. (Björklund m.fl. 2007:147).

Eklund (2007) betonar funktionaliteten i samband med språkinläringen vilket är en grundtanke i språkbad. I språkbad sker undervisningen på ett för eleverna främmande språk och i undervisningen används språkbadspedagogik. Språkbadundervisningen

innehåller mycket upprepning och temahelheterna behöver varierande moment för att bevara motivationen hos eleverna. Björklund m.fl. (2007) anser att språkbadspedagogiken är lämpligt för elever med inlärningssvårigheter just för dess mångsidiga arbetsmetoder. (Björklund m.fl. 2007: 148).

3 UNDERVISNINGSPLANERING

I det här kapitlet redogör jag för undervisningsplanering i allmänhet och som en viktig och central del av lärararbete. Min första forskningsfråga handlar om planeringsprocessen och undervisningsplanering är därför ett viktigt delområde att diskutera här. Det finns lika många sätt att planera som det finns lärare men ändå kan ge forskningslitteraturen en ram för temat.

3.1 Planeringsarbete som en del av läraryrket

En av de viktigaste arbetsuppgifterna i lärararbetet är undervisningsplanering. I lärarutbildningen betonas planering av undervisningen mycket. I studierna i grundskolans ämneshelheter övar man i planering av undervisningen i nästan varje kurs. Ändå ser det ut att planeringsprocessen sker i praktiken på litet annorlunda sätt jämfört med teorin och övningarna. Det tar flera timmar att planera en sekvens för till exempel fyra lektioner när man noterar alla detaljer. (Eriksson & Haagensen 2018).

Förbom (2003) presenterar i sin bok *Mentori – aloittelevan opettajan käsikirja* vad man borde beakta när man planerar undervisningen och hur processen kunde se ut. Alla lärare bör först bekanta sig med utbildningsstyrelsens läroplansgrunder (2014) och fortsätta till kommunens eller skolans egen läroplan som bygger på de riksomfattande läroplansgrunderna. Oftast har skolorna och skolornas lärare kommit överens om ett tidsschema när man går igenom de olika delområdena i olika ämnen. Detta underlättar också ämnesövergripande samarbetet i skolan. (Förbom 2003: 115–125)

I lärarutbildningen lär man sig att arbeta med sekvensplaner och specifika lektionsplaner. Begreppet *sekvensplanering* innebär att en lärare gör en plan för längre perioder, till exempel höst eller vår. I början är det nyttigt att formulera på papper flera olika modeller av lektioner och senare börja kombinera idéer till fungerande sekvenser. Det beror också på ämnet hur långa sekvenser man ska planera.

I själva planeringsprocessen finns det flera variabler som läraren ska beakta. När en lärare väljer eller skapar material ska hen beakta olika inlärare och att innehållet är motiverande och tillräckligt målinriktat. Planeringsprocessen är alltid lättare om läraren känner sina elever men om hen är ny i sitt arbete borde läraren först kontrollera nivån hos eleverna. (Bendtsen 2014)

3.2 Undervisningsplanering i språkbad

I språkbadundervisning arbetar läraren med temahelheter. Läraren i språkbad planerar först en större helhet med hjälp av de nationella läroplansgrunderna och skolans eller kommunens läroplan. Därefter börjar läraren skapa planer på månads- och veckonivån. Skolornas läroplaner är uppbyggda kring teman och innehållet i helheten siktar på ämnesövergripande undervisning. (Björklund m. fl. 2007: 56-57) En del handböcker eller publikationer om planering i språkbad som är riktade till språkbadutbildningen har tyvärr blivit föråldrade. Till exempel ”Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad” kompendium 1 och 2 (Grandell m.fl. 1995), som är tydliga och omfattande guiden med mycket nyttigt information men borde uppdateras med nuvarande arbetsätt.

Språkbad kom med till läroplanen i Finland år 2004. I läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 (Utbildningsstyrelsen 2004) står det att språket inte får vara ett hinder för lärandet av det innehåll som står i läroplanen för de olika läroämnena i grundskolan. (Kontio 2006: 16–17) Bergroth (2015: 120) konstaterar att genom utveckling av läroplaner för språkbad kan alla aktörer bli medvetna om särdragen i språkbad och eleverna möjligheter att nå högre resultat förbättras.

I språkbad behöver läraren beakta integreningen av språk och innehåll och skapa planer med språkliga målsättningar och innehållsliga mål. Läraren utvärderar språkutvecklingen hos eleverna samtidigt när sekvensen eller helheten framskrider. Genom meningsfulla och naturliga situationer lär sig eleverna både innehållet och språket. Läraren kan till exempel använda självproducerade uppgiftskort. Läraren kan dela ut korten som var och en har olika uppgifter på och som omfattar olika ämnen.

Eleven kan få själva bestämma i vilken ordning hen arbetar med uppgifterna och ska självständigt redovisa processen. (Björklund m. fl. 2007: 56-58)

Forskningen har visat att språkbads eleverna klarar sig lika bra eller även bättre i studentskrivningarna än eleverna i den reguljära undervisningen. Ämneslärarna behöver samarbeta kontinuerligt med sina kolleger för att skapa en helhetsbild av språkbads elevernas kunskapsnivå för att kunna erbjuda undervisning som stöder utvecklingen också i årskurserna 7-9 och ända till gymnasiet. Språkbads elevernas speciella situation kräver på det sättet mycket planering av lärarna. (Björklund m. fl. 2007: 134-149).

Sammanfattningsvis kan man säga att en stor del av lärarna i språkbad planerar sin undervisning på ett liknande sätt på grund av särdrag som behöver beaktas. En språkbads lärare behöver beakta integrering av språk och innehåll och inkludera mångsidiga och konkreta moment i undervisningen. Ändå finns det skillnader i språkbad jämfört med reguljär undervisning. Planeringsprocessen börjar med att studera i läroplanen och fortsätter till val av material. I språkbadet behöver läraren beakta språket och ställa också språkliga mål för sin undervisning. I språkbadet kommer de språkliga målen alltid att vara i en stor roll. (Bergroth 2015: 105) Planeringsprocessen innehåller oftast mycket samarbete med kolleger. I den sista fasen i planeringsprocessen testar lärarna sina planer under lektioner och utvecklar dem för att skapa de bästa möjliga kombinationerna som är lämpliga för alla elever. Samarbete är nödvändigt för att undvika luckor i undervisningen och för att också beakta att lärarna inte undervisar samma teman eller glömmer bort något centralt. (Förbom 2003: 115–125).

3.3 Verktyg som stöder planeringen

Met (1994: 2) konstaterar att en bra lärare också bör vara en bra planerare. Läroplanerna fungerar som en ram för undervisningsplaneringen. Lokala läroplaner underlättar planeringsarbetet och gör avgränsningen lättare. Ändå tycker lärarstudenter att det är utmanande att planera enligt läroplanerna. Kontio (2006) påpekar att planeringsarbetet i språkbad är oftast tufft och kräver tid. Han beskriver också att planeringen och bristen

på material är kärnutmaningar i språkbadsundervisningen enligt hans informanter. (Kontio 2006: 17–35).

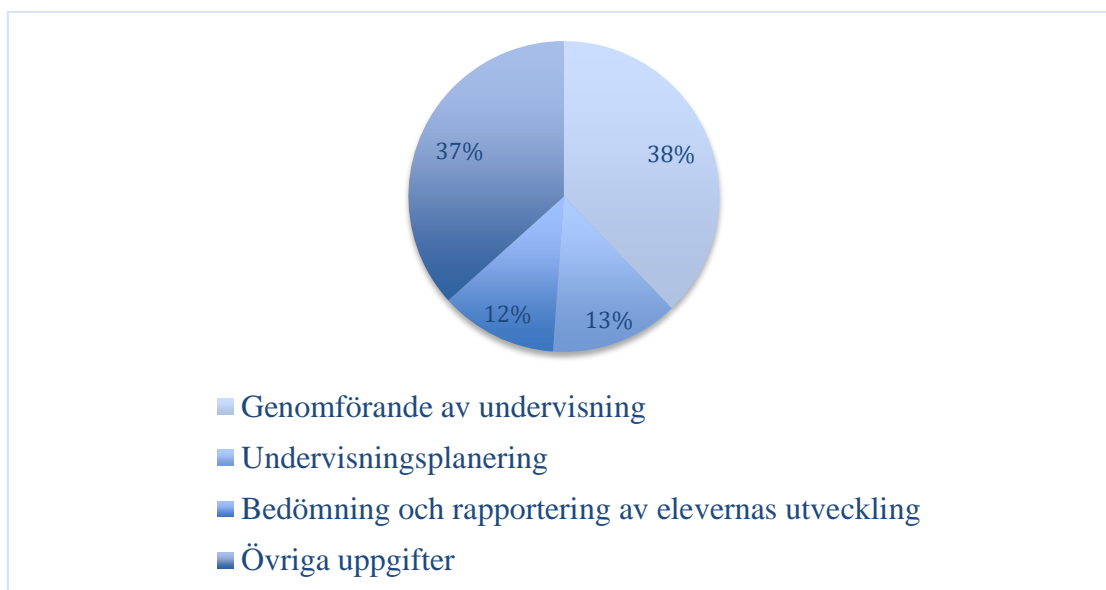
En bra lärare kan se undervisningen från inlärares synvinkel och på det sättet planera undervisning som fungerar för sin elevgrupp (Met 1994: 4). Met (1994: 4) beskriver hur en lärare som undervisar på främmande språk och behöver integrera språk och innehåll bör skapa uppgifter som stimulerar eleven både innehållsligt och språkligt.

Lärarna använder mycket material från internet och det finns också webbsidor där andra lärare delar innovationer och lektionsplaner för sina kolleger. Läraren kan också använda olika sociala medier, till exempel bloggar, för att dela och samla information som underlättar planeringsarbetet. I planeringsarbetet använder lärarna också tankekartor och listor där de skriver ner vad som behöver inkluderas i undervisningen under året. (Intervjumaterial 2018).

3.4 Tidsanvändning

Melén och Fredriksson (2015: 6) beskriver lärarnas tidsanvändning som en förutsättning för en hög kvalitet i undervisningen samt en mätare på likvärdighet i skolan. Lärarens erfarenhet och arbetsåren har en stor påverkan i lärarens tidsanvändning. En nybliven lärare använder mera tid till exempel i planering och rutinerna i vardagen blir etablerade när man är mer erfaren. (Melén & Fredriksson 2015: 6).

Andra saker som påverkar tiden som läraren använder till undervisningsprocessen är det undervisade ämnet, årskursen som läraren undervisar och lärarens utbildning. En traditionell undervisningsprocess innehåller fyra steg: Läraren (1) planerar undervisningen, (2) genomför undervisningen, (3) bedömer och dokumenterar elevers kunskapsutveckling och (4) ger återkoppling om utvecklingen till sina elever och slutligen till föräldrar (Melén m.fl. 2015: 24–26). I figur 6 presenterar jag hur lärarens tid är fördelad mellan de olika arbetsuppgifterna enligt Melén m.fl. 2015.



Figur 6. Lärarens tidsanvändning (Melén m.fl. 2015)

Figuren ovan förtydligar hur lärarnas arbetstid fördelar sig i praktiken enligt Melén m.fl. (2015: 24). Undervisningen täcker 38 % av lärarens arbetstid och planering, som är den andra primära arbetsuppgiften i läraryrket, täcker bara 13 %. Bedömning och utvärdering av elevernas prestationer tar 12 % av lärarens arbetstid. De resterande 37 % av lärarens arbetstid består av administrativa uppgifter, förflyttningar, återhämtning, underhållning, organisering, och övriga arbetsrelaterade uppgifter. Redovisningen visar att dagens lärare har mycket arbete utöver att undervisa. (Melén m.fl. 2015: 24).

Förmågan att hantera tidsanvändningen är en av de centrala egenskaperna hos en lärare. Läraren bör kunna föreställa sig hur undervisningssituationen kommer att vara för att planera undervisningen effektivt. Dessutom räcker det inte att läraren kan uppskatta enskilda lektionsmoment utan hen bör kunna planera undervisning för en längre period och beakta att allt innehåll ryms med tidsmässigt. (Melén m.fl. 2015: 13–67).

Enligt Met (1994) behöver läraren se tidsanvändningen som en investering: om läraren investerar sin tid till exempel i tillverkning av material istället för att använda existerande material kan hen få sin investering tillbaka i form av motiverade elever i klassen. (Met 1994: 3).

4 PLANERING HOS LÄRARE I ÅRSKURSERNA 1-6

I det här kapitlet redogör jag för resultaten av den innehållsanalys som jag har gjort på informanternas svar på intervjufrågorna vid materialinsamlingen år 2016 (se bilaga 1). Genomgången av resultaten framskrider i samma ordning som frågorna i intervjuschemat. Jag börjar med att presentera informanterna i avsnitt 4.1. I avsnitt 4.2 beskrivs informanternas planeringsprocess och därefter presenteras praktiska tips i avsnitt 4.3, inlärningsvårigheter och -metoder i avsnitt 4.4 och planeringssamarbete i skolan i avsnitt 4.5. Avsnitt 4.6 handlar om lektionsobservationer och i avsnitt 4.7 ges en sammanfattning av resultaten.

4.1 Informanterna

Informanterna som deltog i undersökningens första del har en stark bakgrund i fråga om språkbad. Lärare A har arbetat i språkbad i 17 år, lärare B i 12 år och lärare C i 10 år (se tabell 2). Alla lärare har arbetat som klasslärare i språkbad i åtminstone tio år och enligt svaren har de en klar uppfattning om särdragen (se figur 5) i språkbad. I tabellen nedan har jag också sammanfattat informationen om hur lång tid informanterna anger att de arbetar med undervisningsplanering per vecka.

Tabell 2. De intervjuade lärarna 2016

Lärare	Universitet/ Utexamineringsår	Arbetat i språkbad	Tid informanten använder till planering under en vecka	Skolans gemensamma planeringstid
A	Åbo Akademi 1994	17 år	Ca 5 timmar	2 timmar
B	Vasa universitet 2004	12 år	3 timmar	2 timmar
C	Vasa universitet 2008	10 år	2,5–4 timmar	2 timmar

Sammanfattningsvis kan det konstatera att arbetserfarenhet inte påverkar planeringstiden hos mina informanter. Den som har arbetat längst med språkbad (lärare A) använder mest tid till planering och lärare C som är minst erfaren i språkbad nämner den kortaste tiden (2,5 till 4 timmar per vecka). Det kom också fram att lärarna i den aktuella skolan har två gemensamma obligatoriska planeringstimmar per vecka som inte är medräknade i informanternas svar på frågan om hur mycket tid de använder till planering under en vecka. Jag anser att skillnaderna i planeringstiderna är relativt stora mellan de tre lärarna. Alla informanter nämnde dock att den tid som de använder till planering av undervisning varierar. Jag redovisar lärarnas tankar i två exempel (1 och 2).

- (1) Lärare A: Det är väldigt svårt att säga, det beror så mycket om veckan och dagen och teman och sånt. Jag försöker nog hålla mig i max 5 timmar.
- (2) Lärare C: Nån vecka planerar jag åtta timmar och nån vecka bara en halv timme. Det varierar vet du så mycket. Jag skulle säga att jag sätter mig ner och planerar ungefär 2,5–4 timmar per vecka.

Det kan konstateras enligt exempel 1 och 2 att det är svårt för lärarna att uppskatta tiden som de använder till planering. Lärararbetet är mångsidigt och tidsanvändning så varierande att informanterna kunde bara ge en grov bedömning.

4.2 Planeringsprocess

I min analys kunde jag finna flera gemensamma drag i svaren som berör planeringsprocessen. Alla tre informanter visade sig ha ett liknande sätt att planera sin undervisning. Alla nämnde att de börjar planeringsprocessen från läroplansgrunderna och fortsätter till skolans egen läroplan. Därefter granskar de temahelhetens innehåll i relation till läroplanerna, väljer grammatik och begrepp som ska tas upp och formulerar språkliga mål för temat. Det identiska tillvägagångsättet kan bero på att lärarna har arbetat flera år tillsammans i samma skola.

Jag förväntade mig att lärarna skulle nämna sekvensplanering och tidscheman i sina svar men de hade en mer allmän syn på planering i sina svar. Alla informanter tycktes ha en klar och tydlig planeringsprocess såsom jag antog. I exemplen 3–5 berättar informanterna om sin språkliga planering.

- (3) Lärare A: Jag ser först på vår skolans språkliga mål vilken grammatik passar att ta upp just här och sen letar jag efter en passlig text där finns t.ex. ett visst ljud.
- (4) Lärare B: Vi har de här språkliga målen som vi har för varje klass och så utgår man från dom då. Man öppnar ett tema och kollar vilka språkliga mål som passar in.
- (5) Lärare C: Jag börjar med ämnet t.ex. natur och miljökunskap och sen börjar man se på begrepp och vilka språkliga saker man skulle kunna gå igenom i det här temat. De här tar ja nu, check check check.

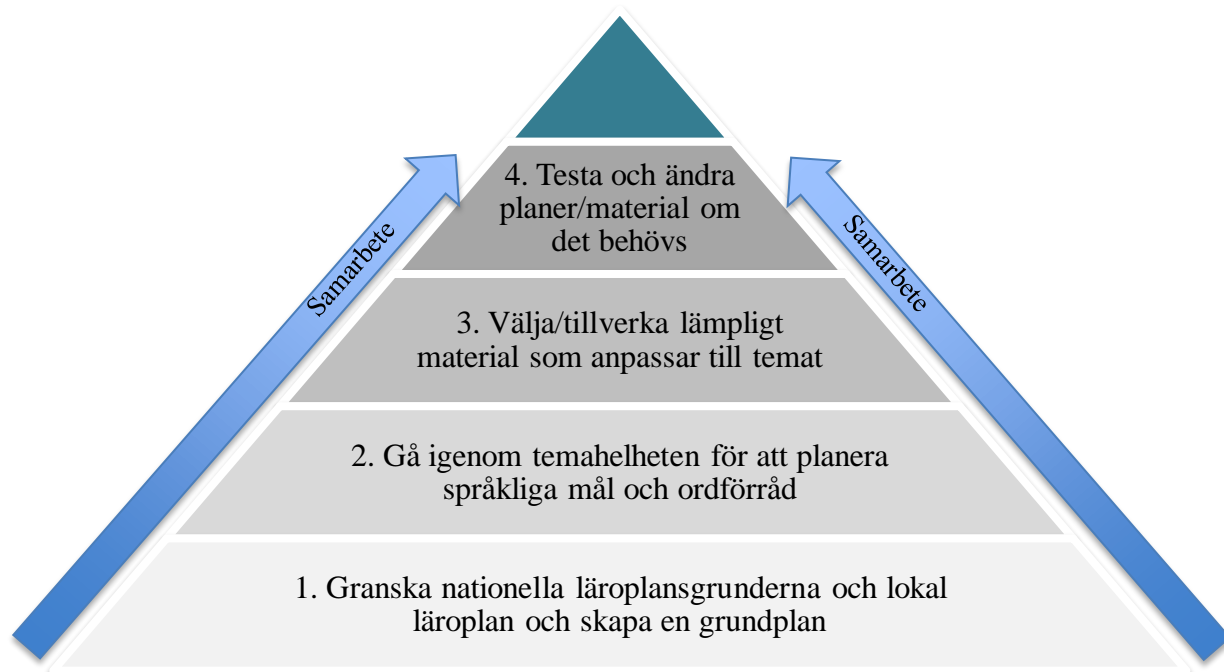
I alla exemplen ovan ser man att lärarna A, B och C nämner språkliga aspekter i sin undervisningsplanering. A och B berättar om skolans läroplan som verktyg och hur den hjälper då hen ställer språkliga mål för sin undervisning. Lärare C hänvisar också till skolans läroplan när hen beskriver hur hen väljer aspekter att fokusera på och markerar dem (”check, check, check”).

Nedan har jag utformat en figur (figur 6) över planeringsmodellen som de tre informanterna använder och i vilken ordning de brukar arbeta när de planerar undervisningen. Eftersom svaren gällande planeringsprocessen var så liknande mellan lärarna kunde jag göra en generalisering utgående av svaren. Alla lärare inledde planeringsprocessen med att granska läroplansdokumenten (steg 1 i figuren.) De använde både de nationella läroplansgrunderna (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014) och kommunens läroplan samt skolans egen läroplan för att se vilka mål det finns för det aktuella temat. Från läroplaner kan läraren se vilket innehåll som behöver inkluderas i det aktuella temat eller i en längre sekvens. Lärarna talar om *sekvensplanering* när de förhandsplanerar undervisningen för en längre tidsperiod.

Nästa steg är att se på den planerade temahelheten och jämföra dess innehåll med läroplanerna (steg 2 i figur 6.) På det sättet ser lärarna vilket ämnesinnehåll sekvensen kommer att innehålla och hurdan ordförråd eleverna kommer att behöva i den. När lärarna har planerat de språkliga målen, behöver de oftast skapa eget material eller bearbeta redan existerande material för att anpassa det för språkbads eleverna (steg 3 i figur 6.) Lärarna i den undersökta skolan har kommit överens med eleverna om att de går igenom målen för de olika teman så att eleverna är medvetna om vad läraren egentligen förväntar sig att de behärskar efter att temat tar slut. Enligt lärare A (exempel 7) är undervisningen lättare med hjälp av klara och tydliga planer.

- (6) Lärare A: Då man har sina planer färdiga är det bara att köra igång och bearbeta under vägen.

Språkbadslärarna i denna undersökning känner att planeringsprocessen innehåller mycket arbete men att arbetsmängden minskar när man kommer igång med planeringsarbetet och har planerna som stöd också i framtiden. Figur 6 här nedan beskriver språkbadslärarnas planeringsprocess.



Figur 7. Lärarnas undervisningsplaneringsprocess

Pyramiden i figur 7 visar informanternas stegvisa undervisningsplanering i den aktuella språkbadsskolan. Figurens pyramidform illustrerar samtidigt hur mycket stöd läraren får för sin planering utifrån och hur stort ansvar läraren själv har om det planerade innehållet. Läroplanerna ger en ram för undervisningsplaner men genomförandet förblir på lärarens eget ansvar. I steg 1 grundar planeringen sig på läroplanerna och därefter i stegen 2 till 4 är arbetet mera på lärarens eget ansvar. Pilarna som ligger vid sidan av pyramiden beskriver samarbetet som sker när de intervjuade lärarna planerar undervisningen i språkbad.

4.3 Planering ur språklig synvinkel

Jag frågade informanterna hur de planerar sin undervisning ur språklig synvinkel. Lärarna som deltog till undersökningens första del konstaterar att undervisningsplaneringen i språkbad inte är möjligt utan att beakta en språklig synvinkel. En av informanterna nämner också tankekartor som hjälpmedel när hen planerar hur och vilka av de nya ord och centrala begrepp ska introduceras. I exempel 6 beskriver lärare C sin språkliga planering.

- (7) Lärare C: Man behöver också ge begreppen på finska för eleverna för att de har vokabulären också på finska när de går till högstadium och har ämnet på finska.

Lärare C lyfter fram en viktig aspekt i språkbad. I språkbad byts undervisningsspråket i de olika ämnen under programmets gång så att samma ämne undervisas till exempel i årskurserna 1–5 på svenska och i årskurserna 6–9 på finska (Bergroth 2015: 35–42.) Lärare C nämner hur hen beaktar denna utmaning med att ge begreppen också på finska till sina elever. Bergroth (2015) skriver i sin redovisning att två språk inte utesluter varandra och eleven kan till och med lära samtidigt innehållet med två språk om man bara ger de centrala begreppen åt eleven. Metoden är effektivt och kan hjälpa elever att utveckla förmågan att tänka kreativt. (Bergroth 2015: 15–16).

Informanterna anser också att det finns mycket som en lärare ska beakta när hen planerar språkbadsundervisning för språkinläringen påverkar relativt mycket hur eleverna lär sig själva innehållet i ett tema.

- (8) Lärare A: Jag ser först på våra språkliga mål och vilken grammatik passar ta opp här. Så planerar jag vilket stoff innehåller t.ex. ett visst ljud som vi övar. Sen tänker jag alltid vad är liksom ordförrådet för det här temat.
- (9) Lärare B: Så har vi de här språkliga målen och så utgår man från dom då. Sen öppnar man liksom att nu har vi det här temat och vilka språkliga mål passar in till det.
- (10) Lärare C: Jag startar ganska ofta från ämnet och sen börjar man kolla vilka begrepp och språkliga saker skulle man kunna gå igenom i den här teman.

Alla informanter lyfter fram hur de börjar planeringen från de språkliga aspekterna. Lärare A och B nämner att de börjar från de språkliga mål som de på skolan tillsammans har kommit överens om och antecknat i skolans läroplan. Lärare C berättar att hen börjar från begrepp som ska gås igenom i det aktuella temat. Enligt Eklund (2002) planerar en språkbadslärare både ämnesinnehållet och det språkliga innehållet i språkbad och är själv ansvarig över att eleverna förstår och slutligen lär sig innehållet. (Eklund m.fl. 2007: 146).

4.4 Planeringstips och verktyg för planering

För att underlätta planeringsprocessen använder lärarna olika verktyg och arbetsmodeller. Jag frågade av informanterna om de kan ge tips eller råd för själva processen eller om verktyg som kunde vara nyttiga. I allmänhet tyckte lärarna att man behöver i språkbad tillverka en hel del material själv men att den aktuella skolan har kommit fram till ett sätt att underlätta problemet med hjälp av öppen materialanvändning. I princip betyder det att om någon kommer på en fungerande uppgift får andra också använda den. I tabell 3 sammanfattar jag de praktiska tipsen och verktygen som lärarna nämnde.

Tabell 3. Praktiska tips och verktyg för planering

Praktiska tips för planering:	Användbara verktyg:
<p>Lärare A: A4 var man skisserar ut en struktur för sekvensen för att säkerställa att allt viktigt är med</p> <p>Lärare B: Samarbeta med kolleger, kontrollera temahelheterna och skissera ut innehållet (sekvensen stoff)</p> <p>Lärare C: Använda tankekartor eller franska streck för att sammanställa innehåll</p>	<p>Lärare A: Protokoll över språk och språkligt innehåll i olika ämneshelheter underlättar planering i framtiden</p> <p>Lärare B: Pinterest, Google, internet, materialbank i skolan</p> <p>Lärare C: Temabibliotek i skolan, Pinterest, internet</p>

Alla informanter nämnde internet som en viktig källa och verktyg för planering. De berättade att de följer olika diskussionsforum där andra lärare delar sina idéer och ger tips. Enligt informanterna finns det inga speciella planeringsverktyg på skolan utan alla lärare har sina egna metoder för planering.

Lärare A och C berättade att de använder en slags tankekarta där de skriver ner allt som behöver vara med i en sekvens. På det sättet försäkrar de sig om att allt viktigt är med. Lärare A nämnde också att hen har skrivit ett protokoll över olika ämneshelheter för att underlätta planeringsarbetet i framtiden. Lärare B betonade samarbete och skolans planer för temahelheter. Alla informanterna nämnde några allmänna internetsidor som Pinterest där de hittar inspiration och tips. Skolans temabibliotek eller materialbank där kollegiet samlar uppgifter och planer nämndes tillika.

4.5 Planeringssamarbete i skolan

I lärararbete har samarbete alltid haft en stor betydelse men i språkbad är samarbetet speciellt viktigt (Björklund m.fl. 2007: 66). Att vara en språkbadslärare är en gemensam

benämning för alla som arbetar i språkbud och detta betyder att allt arbete bygger på samarbete över klass- och ämnesgränser (Bergroth 2015: 70). Samarbete minskar också risken för luckor i undervisningen (Förbom 2003: 118).

Alla informanter nämnde samarbete i samband med planering av undervisning. I den undersökta skolan samarbetar lärarna över klassgränserna och planerar undervisningen i grupper. Förskolan samarbetar med lärare i årskurserna 1 och 2 och lärarna i årskurserna 3 och 4 samarbetar med varandra. I årskurserna 5 och 6 planerar lärarna undervisningen tillsammans. På det sättet undviker de luckor i undervisningen samt dubblering (Förbom 2003: 118). I skolan som deltog i undersökningen ska lärarna reservera två timmar per vecka i sitt schema för att planera undervisningen tillsammans med kollegerna. Lärarna delar idéer och diskuterar om hur skolan kan utveckla språkbudet. Lärarna har också tillsammans formulerat skolans egen läroplan och språkliga mål för att underlätta planeringen och klargöra skolans målsättning. I exempel 7 beskriver läraren C samarbetet i den undersökta skolan.

- (11) Lärare C: En liten skola och har kanske blivit ännu mera så att man kan bara fråga kollegan att nu behöver jag hjälp eller har du några tips.

Lärare C beskriver hurdan stämning det finns i den undersökta skolan i anknytning till samarbete. Hen känner att lärarna alltid kan fråga efter hjälp eller tips från sina kolleger och skolans storlek är en påverkande faktor för detta. Enligt Heikkinen (2007: 54) är ett fungerande samarbete viktigt och kan fungera som en verklig kraft i lärararbetet.

4.6 Beaktande av inlärningssvårigheter i undervisningsplanering

Det hur mycket en lärare behöver beakta inlärningssvårigheter eller de individuella skillnaderna inlärare emellan beror på hurdana elever hen undervisar. Även om läraren inte skulle ha tid att individualisera grundligt sin undervisning, fungerar språkbud som ett stödande undervisningsprogram för barn med speciella behov. I språkbud har lärarna bättre möjligheter att individualisera undervisningen som beror på undervisningsmetoder som används i språkbud. (Bergström 2002: 55).

Informanterna ansåg att individualisering sker naturligt i språkbad vilket stöds av Bergströms (2002: 51–68) tankar om att det inte finns pålitligt bevis på att tidigt fullständigt språkbad skulle vara olämplig för elever med inlärningssvårigheter.

Informanterna nämner också minnesregler (läsa, lyssna, skriva och skapa, se avsnitt 4.8) som sammanfattar vilka moment en mångsidig undervisning ska innehålla. De nämner också temaundervisning som också ger möjlighet till olika inlärare att välja sitt eget material som fungerar bäst för individen. Lärarna ansåg att när man har tillräckligt mångsidigt material i sekvensen finns det uppgifter för alla. Alla informanter hade också erfarenhet av barn med särskilda behov som behövde mera stöd än bara individuellt material. Nedan två exempel (8 och 9) på hur lärarna beskriver sin planering med tanke på inlärningssvårigheter.

- (12) Lärare B: Man försöker ju vara så mångsidigt som möjligt att via alla kanaler nå barnen för att det finns så många olika sätt att lära sig. Det är också att komma ihåg ramsan att läsa, producera, skriva och lyssna. Barnen får ju själv välja i temaundervisning med vilka uppgifter de vill jobba med.
- (13) Lärare C: Man får liksom börja bygga hela temahelheten från de här nyckelbegreppen för enskilda elever. När man lär känna sina egna elever vet man i vilken nivå är de. För vissa måste man ge till exempel en enklare text fast texten handlar samma sak. Jag brukar också ge mera tid och alternativa uppgifter. Man känner sig att man inte är tillräckligt bra lärare.

Lärarna B och C nämner båda temaundervisning när jag frågade efter särdrag när man planerar undervisning för elever med speciella behov. De båda lärarna talade också om elevernas möjlighet att själva välja alternativa uppgifter som är lämpliga för deras egen nivå. Individualisering kräver mer arbete av läraren och Lärare C nämner att hen känner sig otillräcklig.

4.7 Sammanfattning

Resultaten hos de tre lärarna i årskurserna 1–6 gav nyttig information om språkbadlärarnas arbetssätt i fråga om planering. Med en mångsidig kombination av tips och erfarenheter samarbetar språkbadslärarna beständigt för att utveckla både undervisningsmodeller och planeringsprocessen för att nå ännu bättre resultat. Så som jag antog har alla tre informanterna planeringssätt som liknar varandra och deras synsätt motsvarar varandra i de flesta intervjufrågorna. Man kan dra slutsatsen att de intervjuade lärarna har arbetat en längre tid tillsammans i samma skola. Språkbadlärarnas goda förmåga att samarbeta leder till en öppen och utvecklande miljö men kräver också initiativförmåga och kräver tid. I den undersökta skolan får alla lärare arbeta i samma byggnad med ett relativt litet antal elever och det kan påverka resultatet.

Jag ville också klargöra skillnader som finns mellan språkbad och reguljär undervisning vad som gäller undervisningsplanering. Lärarna kunde inte ge ett omfattande svar på frågan på grund av deras marginella erfarenheter av arbete i reguljär undervisning men informanterna som arbetar i årskurser 1–6 antog att arbetsmängden är större när man planerar språkbadsundervisning.

Sammanfattningsvis anser jag att de språkliga målen spelar en stor roll när lärarna planerar undervisningen i språkbad. Alla informanter nämnde en lätt minnesregel för att planera en mångsidig undervisning som beaktar den språkliga aspekten som hör samman med språkbad. I varje sekvens borde eleven få tala, skriva, läsa och lyssna. Enligt Sipola (2007) är det omöjligt att planera språkbadsundervisningen utan att man planerar ur språklig synvinkel. I temahelheter i språkbadundervisningen finns det alltid flera innehållsobligatoriska ord och begrepp som eleven behöver behärska för att säkerställa inläringen. Lärarens förmåga att introducera och försäkra sig om elevernas kunskapsnivå är en förutsättning till elevernas inläring. (Björklund m.fl. 2007: 151).

5 PLANERING HOS LÄRARE I ÅRSKURSERNA 7–9

I det här kapitlet redogör jag för resultaten av den innehållsanalys som jag gjorde på de fyra intervjuer som gjordes för ämneslärare som arbetar med språkbads elever i årskurserna 7–9. Intervjufrågorna skiljer sig något från de frågor som användes i den första delen av undersökningen men tyngdpunkten är även i denna del i planering av undervisning. Jag börjar med att presentera informanterna (avsnitt 5.1) och att upplysa om deras bakgrund och utvecklingsidéer i språkbad. I avsnitt 5.2 beskrivs informanternas planeringsprocess och därefter presenteras informanternas tips och verktyg för planeringsarbetet (avsnitt 5.3) och samarbete mellan lärarna (avsnitt 5.4). En sammanfattande diskussion finns i avsnitt 5.5. Jag kommer att redogöra för informanternas svar i samma ordning som jag har framställt frågorna i intervjun.

5.1 Informanterna

Informanterna som deltog i intervjuerna arbetar som ämneslärare både för elever i den så kallade reguljära undervisningen och för språkbads elever och de blev valda i undersökningen därför att de alla har arbetat i flera år med språkbadsgrupper. I tabell 4 nedan har jag givit bakgrundsinformation om informanternas utbildningshistoria och arbetserfarenhet.

Lärare D har arbetat i språkbad i 12 år, lärare E i 5 år, lärare F i 7 år och lärare G i 10 år. Alla informanterna enligt intervjuerna har goda kunskaper i särdragen (se figur 5) i språkbad. Informant E ville svara på intervjufrågorna på finska och jag kommer också att citera hans kommentarer på intervjuspråket.

Tabell 4. De intervjuade lärarna 2018

Lärare/Skola	Utbildning/Utexamineringsår	Arbetat i språkbad	Tid som används till planering under en vecka
D Finsk skola	Ämneslärare i språkämnen. 2005	12 år	1–3 t
E Finsk skola	Ämneslärare i språkämnen. 2012	5 år	7 t
F Svensk skola	Ämneslärare i läsämnen. 2006	7 år	1 t
G Svensk skola	Ämneslärare i läsämnen. 2006	10 år	3 t

Av de fyra lärare arbetar lärarna D och E i en finsk skola och lärarna F och G i en svensk skola. Alla fyra informanter anser att tiden som de använder under en vecka till planering är svår att uppskatta men de gav ett riktgivande svar. Informanterna hade också mångsidig och bred erfarenheter av språkbad. Jag kommer att kalla informanterna senare enligt deras bokstav i den här tabellen (lärare D, E, F och G).

Jag kan konstatera att arbetsåren inte korrelerar med tiden som lärarna använder till undervisningsplanering. Eftersom urvalet är så litet kan man inte göra generaliseringar om resultaten men det ser ut att ämneslärarna som arbetar med språkämnen använder mera tid till planering än lärare som arbetar med läsämnen. Resultaten visar också att läraren med de minsta arbetsåren använder mest tid till undervisningsplanering. Jag redovisar ämneslärarnas tankar i följande exempel (10 och 11).

- (14) Lärare D: Det är vet du så svårt att uppskatta tiden när grupperna ändras och nivån varierar när vi har språkbadselever och sen också A1 språkgrupper. Några veckor tar det kanske några timmar och man jobbar hemma också och sen andra veckor hinner man inte riktigt sitta ner eller sen räcker det men en timme kanske.

- (15) Lärare F: Jag använder egentligen väldigt mycket samma material med alla mina grupper oberoende om de är språkbads elever eller inte. Språkbadarna är så pass duktiga.

Lärare D beskriver hur svårt det är att uppskatta tidsanvändningen när arbetet och grupperna är så varierande. Svaren liknar i stora drag Lärare A:s svar i exempel 1 i avsnitt 4.1. Lärare D lyfter också fram elever som studerar svenska som A1-språk vilket betyder att de har börjat studera svenska redan i lägre årskurser i grundskolan men lärare D anser att de ändå skiljer sig mycket i fråga om språkkunskaper från språkbads eleverna. Enligt lärare F presterar språkbads eleverna så bra i svenska språket att de klarar sig med nästan samma material som klasser som har svenska som modersmål. Lärare F använder minst tid till planering per vecka vilket stöds av det hen säger i exempel 15.

5.2 Planeringsprocess

Ämneslärarna som deltog i undersökningen förklarar att deras planeringsprocess varierar enligt grupper och elever. Ämnesläraren justerar lektionerna enligt gruppens atmosfär och elevernas behärskningsnivå. Alla ämneslärarna nämner att språklig planering har en stor roll i deras planeringsprocess och det innebär enligt dem planering av ordförråd, språkliga mål och texter.

Exemplen 12–15 visar hur informanterna D–G svarade på frågan om deras planeringsprocess. Citaten är långa för att det är svårt att beskriva planeringsprocessen med bara några ord.

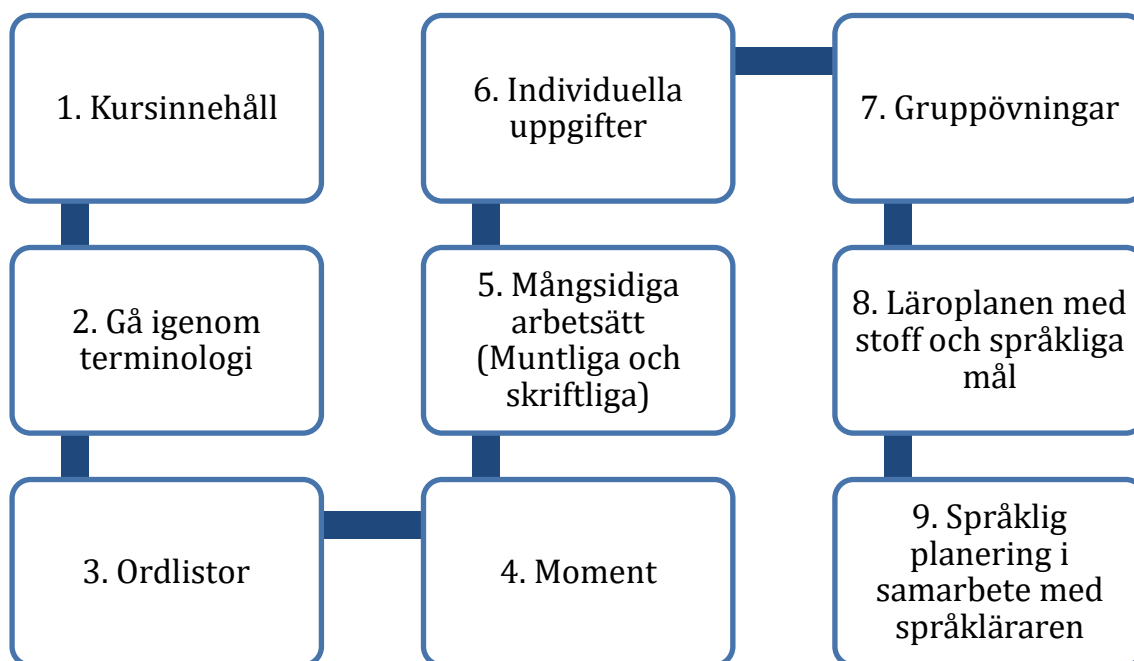
- (16) Lärare D: Jag är väldigt dålig att skriva ner planer, jag vet att det finns lärare som gör vecko- och månadsplaner men jag är nog inte så organiserad utan jag brukar ta aktuella saker och koncentrera på det. Vi går lite igenom viss grammatik och följer lite löst A1 språkgruppens rytm.
- (17) Lärare E: Mä lähden aika lailla aihealueittain ja mietin millä tavalla sitä lähestyisi mahdollisimman monesta eri kulmasta. Aika paljon aikaa kielikylpytuntien suunnitteluun menee siihen, että mitä materiaalia mä

käytän, mistä mä sitä etsin ja mikä on semmoista sopivaa ja miten mä pystyn sitä hyödyntämään kieliopin opettamiseen. Aika paljon lähdetään erilaisten tekstien kautta, että luetaan tekstiä ja tutkitaan sitä.

- (18) Lärare F: Det [planering] skiljer sig egentligen inte från min vanliga undervisning. Jag ger alltid läxa. Dom ska läsa till idag de som vi kommer att gå igenom och det är ett moment när vi går begreppen igenom. Det började jag tack vare språkbud och det visade sig funka bra så jag tog den med för andra klasser också. Enda skillnaden är att för de andra översätter jag inte någonting. Det handlar om att titta på deras läromedel och försöka hitta någonting som hjälper dem. Jag skapar massor av tankekartor och bilder.
- (19) Lärare G: Man kollar kursinnehållet och sen börjar man ofta med språkbudarna från terminologin i ämnet och lite försöker få en ordlista. Sedan planerar man förstås olika moment och mångsidiga arbetssätt för att de skulle få alla de här muntliga och skriftliga och de ska lyssna och tala. Det blir individuellt och gruppövningar och man tar samtidigt det här språket som de ska utveckla och gå framåt. Sen tittar man också i läroplanen att vilka de här språkliga målen är inom mitt ämne och då jag är ämneslärare så måste dom få ämnesstoffet oavsett på vilket språk. Sen kollar jag vilka saker jag måste betona och kommunicera med språkläraren, med svenskaläraren.

Citaten ovan från de fyra ämneslärarna visar hur olika arbetssätt lärare kan ha. Informanternas sätt att planera sin undervisning skiljer mycket från varandra. Lärare D beskriver sig själv som dålig i planeringsarbete på grund av en bristande organisationsförmåga. Lärare F svarar på ett liknande sätt som lärare D och berättar mera om uppgifter som hen använder i språkbud istället för själva planeringsarbetet. Lärare E och G beskriver en mer tydlig arbetsprocess som de använder i sin planering. Både Lärare E och G nämner mångsidiga arbetssätt och kursinnehållets betydelse. Enbart lärare G nämner läroplanen som grund för sin undervisningsplanering.

Vissa lärare använder mera tid för planering. Det är inte lika enkelt att formulera en figur av ämneslärarnas planering på grund av de stora skillnaderna mellan dem vilket leder till svårigheter att generalisera svaren. Jag förväntade mig att alla fyra informanter skulle nämna åtminstone läroplanen som ett verktyg för planering. Lärare G berättade klart och tydligt om sin planeringsprocess och jag klargör hens modell i figur 8 nedan.



Figur 8. Exempel på en planeringsprocess hos en ämneslärare

Det som jag tycker är värdefullt och intressant i figuren ovan är ordningen av planeringsfaserna. Till skillnad från klasslärarna nämner Lärare G de olika arbetsätten (individuella uppgifter, gruppövningar, muntliga och skriftliga) som faser i sin planeringsprocess. Hen försöker inkludera mångsidiga arbetsätten med till varje sekvens som gör också klasslärarna men de urskilde inte de i beskrivningen av planeringsprocessen. Alla informanterna lyfter upp flera språkliga aspekter som kan bero på att de arbetar i språkbad. Det är naturligt för lärare D och E som arbetar som ämneslärare i språkämnen men säkert inte för lärare F och G som undervisar i läsämnen. Intressant är också att ämneslärarna nämner läroplanen först i slutändan av planeringsprocessen.

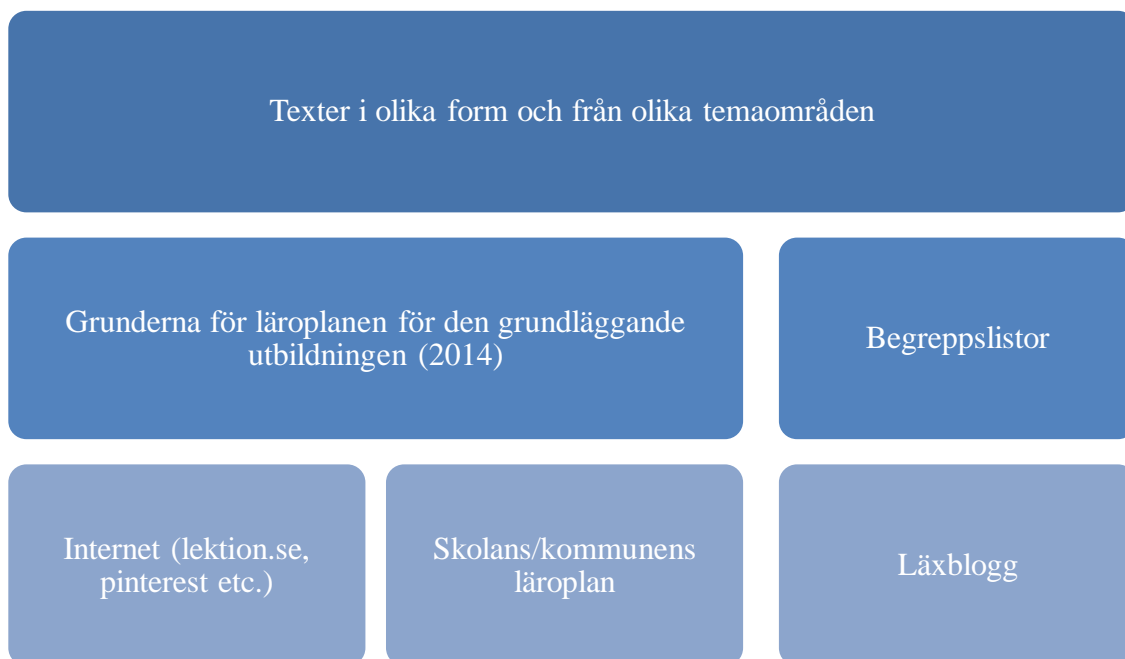
Ämnesläraren koncentrerar sig bara på ett eller två ämnen jämfört med klasslärarna som har alla grundskolans ämnen på sitt ansvar. Jag anser att klassläraren behöver stödja sig mera till läroplanen och studera den oftare jämfört med ämneslärarna som är specialister i sitt eget ämne. Planeringsprocessen som illustreras i figur 8 går inte att generaliseras

på grund av den stora variationen i informanternas svar men jag konstaterar ändå att samtliga lärare D, E och F nämnde några av de nio varianterna i sina svar.

Intervjuerna visar att lärarna som arbetar med språkbads eleverna är inte alltid specialiserade i språkbad, på grund av obehöriga lärare, vilket leder till att motivationen och även kunskapen att utveckla språkbadsundervisningen och satsa på språkbad kan vara låg. Informanterna nämner att det finns skolningar och möjlighet till föreläsningar om språkbad men att de inte tyvärr är särskilt populära bland ämneslärarna. Jag anser att ämneslärarna inte har lika tätt samarbete med kolleger som klasslärarna utan de koncentrerar sig mera på sin egen undervisning.

5.3 Planeringstips och verktyg för planering

Informanterna tillfrågades hurdana verktyg och sätt de använder under planeringsprocessen. Flera lärare nämnde internet och de texter som de använder som läromedel som de mest användbara verktygen. Figur 9 nedan beskriver olika tips och planeringsmetoder som lärarna använder.



Figur 9. Olika verktyg som används för planering av ämneslärare

Lärare D berättade om ett tillvägagångssätt hen använder med klassen där hen alltid skriver läxorna i en blogg som finns på internet så eleverna kan kontrollera vad de hade fått som läxa eller vad nästa timme kommer att handla om. Läraren använder läxbloggen också för att själv planera sin undervisning och plattformen fungerar som en informationstavla för både läraren och eleverna. Alla informanter berättade att de använder läroplansgrunderna och de lokala läroplanerna som verktyg när de planerar sin undervisning. Det som är intressant är att bara lärare G nämnde läroplanen i frågan om planeringsprocess (se avsnitt 5.2) men alla informanter tycker ändå att läroplanerna fungerar som verktyg i planeringsarbetet.

Alla informanter nämnde också att begreppen och ordlistorna har stor betoning i planeringen. Enligt lärare F är det speciellt viktigt i språkbad att granska texterna och begreppen på förhand och undvika elevens frustration. På det viset stöds också elevernas språkutveckling. Alla informanter hade flera utvecklingsidéer för språkbad i den undersökta skolan vilka jag kommer att lista ut i avsnitt 5.6.

5.4 Planeringssamarbete i skolan

Samarbete i årskurserna 7–9 i språkbad delar åsikter hos informanterna. Lärare D och E upplever att samarbetet mellan de två skolenheterna som tar hand om språkbadet i årskurserna 7–9 i undersökningskommunen fungerar inte så effektivt som det borde. Lärare F nämner att samarbetet mellan de två enheterna fungerar så naturligt att det är osynligt. Lärare G upplever att samarbetet alltid kunde fungera bättre men hen är nöjd med hur samarbetet är idag. Skolan hade även fått extra finansiering för att utveckla språkbadet men den generella uppfattningen lärarna emellan var att man skulle ha kunnat använda det mer effektivt.

Skolans primära arbetspråk verkar vara en påverkande variabel i lärarnas inställning och arbetssätt i språkbad. Jag ställde två frågor till informanterna om samarbete. I första frågan ville jag ta reda på de sätt som ämneslärarna samarbetar på och i den andra frågan ville jag höra om lärarnas uppfattningar om effektiviteten av samarbetet och om

samarbetet sker tillräckligt ofta. Jag vill påpeka att frågorna var ställda uttryckligen från språkbadets synvinkel och gällde samarbete som sker mellan de två skolenheterna. Jag presenterar informanternas beskrivningar (se exempel 14–17) om samarbete mellan lärarna som arbetar i de två skolenheterna med årskurser 7–9 som deltog i undersökningen.

- (20) Lärare D: Problemet med många svenskspråkiga skolor är att det inte finns tillräckligt behörig personal, vilket betyder att personalen byts ofta vilket betyder att det är väldigt ofta så att det kommer nya lärare som börjar med språkbad som har noll aning om vad det handlar om.
- (21) Lärare E: Vois olla parempaa [yhteistyötä], aika vähän itse asiassa tehdään. Kyllä me ollaan aina puhuttu, että kun toisen opettajan tunnilla työstetään tekstiä niin toisen kanssa jatkettaisiin sitä samaa tekstiä mutta ei ole kyllä vielä päästy semmoiseen.
- (22) Lärare F: Det samarbete som vi har är på det sättet osynligt att det sker så naturligt att jag inte tänker på det som samarbete. Jag tänker det mer som ett arbetsmoment. Jag tycker inte att vi har haft något större problem med det där men det är min personliga åsikt. Det som är bra med språkbadslärarna är att tröskeln mellan båda skolorna är väldigt låg.
- (23) Lärare G: Vi kommunicerar med språkläraren och specialläraren, kanske man alltid skulle kunna ha mera samarbete det måste jag säga. Så träffas ibland dom här språkbadslärarna och byter tankar och idéer.

Det kan konstateras utgående från kommentarerna att lärarna har delade uppfattningar om hur samarbetet fungerar. Lärarna D och E som arbetar i den finskspråkiga skolan beskriver samarbetet som utmanande och till och med bristfälligt. Samtidigt anser lärare F och G som arbetar i den svenskspråkiga skolan att samarbetet mellan de två skolenheterna och ämneslärarna är på en god nivå. Lärare D berättar om bristen på behöriga lärare som gör det kontinuerliga samarbetet utmanande. Språkbad är en speciell undervisningsmodell och kräver planering och samarbete för att fungera så effektivt som möjligt. Informanterna D, E och G erkänner bristen i samarbetet i språkbad men att hitta tid och resurser för ett bördigt samarbete är utmanande samtidigt när lärarna byts ofta, som lärare D beskriver. Kontinuiteten saknas och lärarna förväntar sig att samarbetet är långsiktigt och innefattar målsättningar och fokus.

En annan synvinkel i problemet är bristen på behöriga lärare vilket enligt lärare D och E ofta leder till personalbyten. Nya lärare och en bristfällig introduktion till den speciella undervisningsmodellen försvagar samarbetet mellan lärarna. En intressant poäng är också kommentaren av lärare C om att det inte finns några större problem med samarbetet mellan de två enheterna samtidigt som två andra informanter ser samarbetet som ett relativt stort utvecklingsobjekt.

Den andra frågan om samarbete handlade om lärarnas belåtenhet med det samarbete som sker mellan de två skolenheterna och speciellt mellan de lärare som arbetar med språkbads elever. Bara en av de fyra ämneslärarna ansåg att samarbetet fungerar på en tillräcklig hög nivå men de tre övriga tyckte att man borde samarbeta mera och mer systematiskt för att kunna erbjuda språkbadundervisning på tillräcklig hög nivå. Lärare E anser att man borde satsa på samarbete i form av team men hen påpekade att det är utmanande på grund av lärarbyten och bristen på tid.

- (24) Lärare E: Meillä on mun mielestä aika paljon kehittämistä vielä tässä yhteistyössä. Jotenkin olisi toivottavaa, että meillä olisi joku tietty tiimi mikä hoitaisi näitä asioita. Opettajat vaihtuvat tosi paljon niin siinä ei ole sellaista kauhean hyvää jatkumoa meillä tällä hetkellä. On meillä sellainen mukamas-tiimi mutta ei meillä ole käytännössä aikaa hoitaa näitä asioita.
- (25) Lärare D: Deras svenska utvecklas inte så mycket som den kunde. Det är synd, så synd.

Jag anser att i lärare E:s beskrivning av samarbetsläget i den aktuella skolan syns ett slags hopplöshet. I allmänhet visar studien att ämneslärarna inte är enbart nöjda med samarbetet som sker mellan skolenheterna och kollegerna. Enligt Lärare D börjar även optimismen försvinna bland skolans lärare därför att verksamheten inte utvecklats och eleverna når inte så hög nivå i språkbadspråket som de kunde. Lärare D, E och G känner att sakerna kunde arrangeras med större ambition och lärare D konstaterar även att skolans ledning borde ta mera ansvar för beslutsfattande och utveckling av språkbadsverksamheten.

5.5 Beaktande av inlärningssvårigheter i planering

Lärarna som arbetar med årskurserna 7–9 ansåg att inlärningssvårigheter förekommer ganska sällan i språkbadsklasser. Ett antal elever lämnar dock språkbadsprogrammet av olika orsaker. När språkbadsklassen övergår till högre årskurser brukar elever som har haft allvarliga inlärningssvårigheter byta till en reguljär klass eller få stöd från specialläraren under individuella träffar. Informanterna nämner några metoder som de använder för att individualisera undervisningen om det finns behov för det. Två informanter nämner till exempel muntliga prov istället för skriftliga och en längre tid för skrivuppgifter. I allmänhet känner lärarna som arbetar i årskurser 7–9 att de inte behöver beakta inlärningssvårigheter i språkbadsklasser till en större utsträckning än reguljära klasser utan tvärtom. Två av informanterna som arbetar i årskurser 7–9 sade även att språkbadsklasserna har mindre antal av elever som har inlärningssvårigheter eller speciella behov.

5.6 Sammanfattning och utvecklingsidéer

Resultaten i analysen visar att ämneslärarna arbetar självständigt och får inte så mycket nytta och stöd av samfundet som de önskade. Samtidigt anser alla informanterna att samarbete kunde vara nyttigt men de har inte kunnat skapa ett fungerande arbetssätt för det. Jag frågade också efter utvecklingsidéer för språkbadverksamhet i den aktuella skolan och alla lärare nämnde flera alternativ. Kommunikationen mellan skolenheterna och kunskaperna i språkbad som undervisningsprogram är inte tillräckliga enligt hen.

Lärare E föreslår att skolan borde ha en speciell arbetsgrupp som ser till att lärarna har den information som de behöver och ser till att samarbetet fungerar samt kontinuiteten betryggas. Lärare F berättar också om en annan kommun i södra Finland där svenskundervisningen är organiserad så att samma lärare håller alla svensklektionerna i årskurserna 7–9 och på det sättet kan lättare bibehålla kontakten och kontinuiteten i språkbad.

Lärare G anser att kommunikation mellan de två skolenheterna kunde fungera bättre och också skolans ledning borde betona språkbildning mera vid rekrytering. Det är utmanande att bibehålla samarbete och kontinuitet samtidigt när det kommer nya lärare som inte är tillräckligt medvetna om språkbildningens karakteristiska drag.

- (26) Lärare G: Den här kommunikationen mellan två skolor kan alltid bli bättre och det borde betonas den här samarbeten mellan de här klassföreståndarna. Man borde se till att all information från båda skolor kommer till hemmen och till eleverna. Och kanske också att ledningen i båda skolor kunde vara mera insatt till det här programmet och mera också vid rekryteringen och ta upp vad innebär det att undervisa språkbildnings elever. Det är mera än att bara undervisa på ett främmande språk.

Sammanfattningsvis anser jag att lärarna i de aktuella skolorna har delade uppfattningar om planeringsarbetet samt samarbetet men de alla konstaterar att man alltid kan förbättra. Skolorna som deltog till undersökningen har i dagens läge fått tilläggsresurser för att utveckla samarbetet och språkbildning i allmän nivå i kommunen. Utvecklingsidéerna kommer i användning hösten 2019.

6 SLUTDISKUSSION

I det här kapitlet reflekterar jag undersökningens resultat samt avhandlingens påverkan och nytta. Syftet med avhandlingen har varit att ta reda på hur planeringsprocessen och samarbete utspelar sig hos språkbadslärare och få praktiska tips till detta. Målet har vidare varit att ta reda på om lärarna tillämpar en planeringsmodell i sin undervisningsplanering i språkbad och få en inblick i språkbadet ur både klasslärares och ämneslärares synvinkel.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärare som arbetar med språkbadselever i årskurserna 7–9 har olika arbetsmetoder jämfört med sina kolleger som arbetar i årskurserna 1–6. Dessutom var de individuella skillnaderna större mellan ämneslärares än mellan klasslärares. Alla lärare visade sig dock att arbeta på ett liknande sätt med planering och jag kunde klargöra planeringsprocessen i de båda informantgrupperna. Klasslärares som deltog i undersökningen nämnde att de börjar från läroplanen och framskrider till material, terminologi och samarbete samtidigt som ämneslärares knappt tar upp läroplanen i sina intervjuer. Därefter väljer de lämpligt material som lämpar sig till hela klassen. Jag antar att det beror på ämneslärares ämneskunskaper och specialisering, det vill säga ämneslärares behöver inte så mycket stöd från läroplanen jämfört med klasslärares.

Materialet var lämpligt att analysera men kunde kanske ha varit mera omfattande. Det låga antalet informanter ger inte så bred uppfattning om temat. Intervjufrågorna fungerade bra och jag fick svar på mina forskningsfrågor men det fanns några frågor som gav ganska liknande svar och informanterna kände att de redan hade svarat på frågan tidigare i intervjun. Jag anser även att fråga nummer tre (bilaga 1) som gällde planering inte var relevant med tanke på undersökningens syfte. Frågan om tips som underlättar elevernas språkinläring hör inte egentligen till planeringsprocessen utan hör till realisering av planerna. För övrigt var intervjuerna informationsrika med tydliga och specifika reflektioner. Det fanns också ganska stora skillnader mellan informantens svarslängd.

6.1 Sammanfattning av resultaten

Resultaten visar att lärarna allmänt som arbetar i språkbud är medvetna om språkbudets särdrag och arbetar för att uppnå bästa möjliga resultat med sin undervisning men brist av behöriga lärare är en utmaning. Undersökningen visar att det kan vara särdeles utmanande att bibehålla och utveckla samarbete som behövs för att kunna garantera fungerande och fruktbar språkbudverksamhet speciellt i årskurserna 7–9. Skillnaderna mellan årskurserna 1–6 och 7–9 syns både i samarbete och i lärarnas planeringsprocess. Ämneslärarna som arbetar samtidigt med reguljära grupper kan inte koncentrera sig lika mycket på språkbud jämfört med klasslärarna som arbetar med enstaka språkbudsklasser och ett mindre elevantal.

Skillnaderna mellan klasslärarna och ämneslärarna i planering av undervisning i språkbud finns för det mesta i arbetssätten. Klasslärarna utnyttjar mera samarbetet i kollegiet samtidigt som ämneslärarna arbetar mer självständigt och planerar främst själv sin undervisning. Informanterna som arbetar som klasslärare nämner även att de har en materialbank som stöd när de planerar sin undervisning medan ämneslärarna skapar materialet företrädesvis själva. De båda lärargrupperna nämner att de gör planer både för längre och kortare perioder. En av informanterna i avhandlingen anser att till exempel i gymnastik brukar hen planera hela läsåret färdigt så att alla vet vad som kommer att hända. Å andra sidan berättar en lärare att hen använder dagsaktuella teman och lektionsplanen kan bildas till och med under den pågående lektionen.

En annan skillnad mellan lärarna fanns i tiden som lärarna använder till planering. Klasslärarna visade sig att använda mera tid till planeringsarbetet vilket kan bero på det större antalet av ämnen som de behöver undervisa. En av lärarna säger att man kan utveckla sin planeringsförmåga under vägen och planeringsarbetet blir på så sätt lättare och mindre tidskrävande.

Den mest användbara informationen jag fick i min studie var de praktiska tipsen och råden som gav mig en bättre uppfattning om det undersökta temat. Intervjувaren gav mig en bild av det som en lärare ska tänka på för att beakta olika typer av inlärare i

klassen. Metsola (2011) lyfte fram många liknande resultat som påminner om resultaten i den här avhandlingen. Ett annat viktigt resultat var informanternas redovisning av skolans sätt att planera så att hela personalen kan finna nya sätt att utveckla undervisningsplaneringen tillsammans. Allt material de producerar är till exempel tillgängligt för återanvändning i skolans materialbank. Jag anser att tillvägagångssättet borde vara i användning i alla skolor för att dela kunskapen och inspirera kolleger.

De största utmaningarna och frågorna som gäller undersökningen handlar om reliabilitet. Tuomi och Sarajärvi (2013: 138–139) har samlat en omfattande lista över olika kriterier som påverkar avhandlingens reliabilitet. De här parametrarna är trovärdighet, korrespondens och möjlighet att bekräfta resultatet. Undersökningens resultat borde till exempel vara samma när undersökningen upprepas. En klar och tydlig redovisning brukar också öka undervisningens tillförlitlighet i en kvalitativ undersökning och jag har sammanställt en sådan avhandling. (Tuomi och Sarajärvi 2013: 138–139).

6.2 Undersökningens tillförlitlighet

Som hjälp vid bedömning av pålitligheten av den här avhandlingen pro gradu har jag använd Tuomis och Sarajärvis (2009: 140–143) tankar om analys av pålitlighet av en kvalitativ undersökning. I min avhandling kommer undersökningens målgrupp och informanternas anförande samt bakgrund klart och tydligt fram. Jag nämner också varför undersökningen är viktig för mig och klargjorde mina metoder för analysen och själva materialinsamlingen. Jag har också beaktat mina tidigare erfarenheter av temat och till och med lyft fram min historia och relation till informanterna för att ge en klarare bild av fallet.

Alla aspekter som man borde beakta när man analyserar rapportens pålitlighet blir redovisade och på grund av det kan jag konstatera att undersökningen som helhet är en pålitlig granskning av språkbadlärarnas planeringsmetoder och tankar om deras vardagliga arbetsuppgifter. På grund av urvalets storlek kan man inte generalisera resultaten men undersökningen ger en inblick i temat. Eftersom undersökningen gäller

bara sju informanter som arbetar i samma region är det omöjligt att generalisera resultaten men ändå anser jag att svaren berör en stor del lärare som arbetar i språkbåd.

6.3 Undersökningens nytta och förslag till vidare forskning

Målgruppen för den här avhandlingen pro gradu är alla läraren och studeranden som arbetar eller verkar i språkbådsamfundet och till och med språkbådselevernas föräldrar. Jag önskar att någon möjligtvis skulle fortsätta forskning inom samma tema och undersöka till exempel språkbådselevernas möjligheter att själv delta i undervisningsplanering. Man kunde fråga hur elever upplever språkbådens funktionalitet i sammanlagda situationer och om de känner att lärarna tar språkbådets särdrag tillräcklig i beaktande.

I dagens skolmiljöer med ökande arbetsmängd kan det vara utmanande och förtvivlande att samarbeta och utveckla skolverksamhet som sker till och med ofta på extra tid och utan lön. Den överenskomna gemensamma planeringstiden går till planering men räcker inte till förverkligandet av planerna. Alla vi som studerar för att bli lärare kommer att behöva effektiva modeller och fungerande sätt att planera undervisningen. Det har varit intressant att höra direkt från verkande språkbådlärare hur de uppfattar sin egen planeringsprocess och om vad det är som enligt dem är viktigt och bör beaktas när man planerar undervisning för språkbådselever.

KÄLLOR

- Aarnos, Eila (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit J. Aaltola & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Asplund, Johan (1966). *Aubert och mjukdatasociologin. Sociologisk forskning*. Stockholm: Argos.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Multilingual Matters.
- Bendtsen, Marina (2014). *Sekvensplanering*. [Citerat 23.3.2017]. Tillgänglig: <https://prezi.com/7umqwxwahzhn0/sekvensplanering/>
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. [Citerat 1.12.2016]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Bergström, Marina (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbadsselever med skrivsvårigheter*. Vaasan yliopisto: Acta wasaensia
- Buss, Martina & Laurén, Christer (1996). *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. Vasa: Vasa universitet.
- Buss, Martina & Christer Laurén (1996). *Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää*. Vasa: Pohjalainen. Teoksessa: Kielikylvyllä suu puhtaaksi 1997.
- Buss, Martina & Christer Laurén (1996). *Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen*. Vasa: Pohjalainen. Teoksessa: Kielikylvyllä suu puhtaaksi 1997.
- Björklund Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). *Kielikylpykirja - Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Lévon instituutti.
- Bryder, Tom (1985) *Innehållsanalys som ide och metod*. Åbo: Åbo akademi.
- Edgren-Henrichson, Nina (2019). *Månadens forskare: Sanna pakarinen*. Svenska litteratursällskapet i Finland. [Citerat 7.5.2019]. Tillgänglig: <https://www.sls.fi/sv/blogg/manadens-forskare-sanna-pakarinen>
- Eklund, Pia (2007). Poimintoja lukio-opetuksen piirteistä kielikylvyssä. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Lévon instituutti. 144-150.

- Ely, Margot, Ann McCormack Steinmetz, Diane Garner, Teri Garner Friedman & Margot Anzul (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - Cirklar inom cirklar*. Lund: studentlitteratur.
- Eriksson, Agneta/Jenny Haagensen (2018). *Praktikmaterial*. Vasa: Åbo akademi.
- Förbom, Maria (2003). *Mentori -Aloittelevan opettajan käsikirja*. Vammala: Tammi.
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud*. [Citerat 8.5.2019]. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/fi/sites/immersion/publications/electronic/kompendium_1/
- Grönfors, Martti (2001). *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, Marita (2007). *Kielikylpy ala-asteella*. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Lévon instituutti. 54-55.
- Hyppönen, O & Lindén, S (2009). *Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. [Citerat 08.10.2018] Tillgänglig: <http://lib.tkk.fi/Reports/2009/isbn9789622480637.pdf>
- Jyrinki, Erkki (1977). *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki. Gaudeamus.
- 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]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40412>
- Kontio, Janne (2006). *Kielikylpy – Språkbadsmodellen i Finland. Finska lärare och lärarstudenter reflekterar över språkbud*. Göteborg: Göteborgs universitet. [Citerat 24.4.2019]. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/630/1/VT06-1350-4.pdf>
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur.
- Lundqvist, David (2015). *Inkludering och integrering i skolan. En studie av hur verksamhetsföretagare upplever dessa områden*. Stockholm. Gymnastik- och idrotthögskolan.

- Melén, Anneli, Karolina Fredriksson, Anders Fredriksson, Thomas Furusten, Fredrik Lundholm, Pär Millstam & Emma Wimmerstedt (2015). *Grundskollärarens tidsanvändning – En fördjupad analys av ’’lärarnas yrkesvardag.’’* [Citerat 23.10.2018]. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b54e/1553965978656/pdf3374.pdf>
- Met, Mimi (1994). *Teaching content through a second language*. New York: Cambridge university press.
- Metsola, Anne (2011). *Undervisningsplanering i språkbud*. Uleåborg: Oulun yliopisto.
- Patel, Runa & Bo Davidson (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Attplanera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rannström, Annika (1995). *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskap*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari (2018). *Språkbud i Finlands kommuner 2017*. Jyväskylä universitet. Jyväskylä.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. [Citerat 28.2.2017]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utbildningstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [Citerat 7.5.2019]. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

BILAGOR

Bilaga 1. Intervjufrågor för årskurserna 1–6

Grundinformation

1. Var har du studerat? När utexaminerats?
2. Hur lång tid har du arbetat som en språkbadslärare?
3. Tidigare erfarenheter av lärarjobbet?
4. Hur lång tid använder du ungefär till planering under veckan?

Undervisningsplanering (från språklig synvinkel)

1. Hur planerar du undervisningen från språklig synvinkel? Vad behöver man beakta?
2. Praktiska tips för undervisningsplanering? Verktyg?
3. Praktiska tips som underlättar elevernas inläring i skolmiljön?
4. Hur beaktar du olika inlärningsmetoder och -svårigheter i planering?
5. Hur samarbetar ni i skolan för att stöda och planera språkbadsundervisning?
6. Hur skiljer det från en normal enspråkig skola?

Bilaga 2. Intervjufrågor för årskurserna 7–9

Grundinformation

1. Vad har du studerat? När utexaminerats?
2. Hur lång tid har du arbetat med språkbads elever?
3. Tidigare erfarenheter av lärarjobbet?
4. Hur lång tid använder du ungefär till planering under veckan? Hur mycket av detta gäller språkbad?

Undervisningsplanering (från språklig synvinkel)

1. Hur planerar du undervisning? Vad behöver man beakta? Hur ser processen ut?
2. Praktiska tips för undervisningsplanering? Verktyg?
3. Hur beaktar du olika inlärningssvårigheter i planering?
4. Hur samarbetar ni i skolan för att stöda och planera språkbadsundervisning?
6. Tycker du att språkbadsundervisning är tillräckligt planerat i er skola? Motivera.