

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Meri Gerasimoff

”Yhdessä suunniteltu, mutta toteutus pääosin yksin”

En fallstudie om lärarsamarbete kring ett tvåspråkigt mångvetenskapligt
lärområde

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	8
1.2.1 Lärarintervjuer	8
1.2.2 Ljud- och videoinspelade lektioner	10
1.3 Metod	13
2 SPRÅKBAD OCH MÅNGVETENSKAPLIGA LÄROMRÅDEN	16
2.1 Språkbadsundervisning på grundskolenivå i Nyland	16
2.2 Språkbadsprogrammets olika undervisningsspråk	17
2.3 Temaundervisning som ett typiskt arbetssätt i språkbad	20
2.4 Mångvetenskapliga lärområden	21
3 LÄRARSAMARBETE I FORM AV KOMPANJONUNDERVISNING	26
3.1 Olika perspektiv och benämningar på kompanjonundervisning	26
3.2 Olika former av kompanjonundervisning	28
3.2.1 Kompanjonundervisning där alla elever är tillsammans	31
3.2.2 Kompanjonundervisning där eleverna är delade i grupper	32
3.3 Undervisningsplanering och elevbedömning vid kompanjonundervisning	33
4 LÄRARSAMARBETE KRING DET MÅNGVETENSKAPLIGA LÄROMRÅDET	
MÄNNISKAN	38
4.1 Bakgrunden till lärområdet och dess uppbyggnad	38
4.2 Lärarsamarbetet vid planering av undervisningen	42
4.3 Lärarsamarbetet vid genomförande av undervisningen	45
4.4 Lärarsamarbetet vid elevbedömningen	48
4.5 De olika undervisningsspråken	51
4.5.1 Finska och svenska	51
4.5.2 Engelska	57
4.6 Lärarnas åsikter om hur lärområdet och samarbetet kring det lyckades	59

5 SLUTDISKUSSION	64
LITTERATUR	69
BILAGOR	
Bilaga 1. Intervjufrågorna för intervju 1	73
Bilaga 2. Intervjufrågorna för intervju 2	75
Bilaga 3. De ursprungliga lärarcitaten	76
FIGURER	
Figur 1. Teman för analys av det insamlade materialet	15
Figur 2. Kommuner i Nyland med språkbadsundervisning i årskurserna 1–6	17
TABELLER	
Tabell 1. Lärarintervjuerna	9
Tabell 2. De ljud- och videoinspelade lektionerna	11
Tabell 3. Fem olika former av kompanjonundervisning enligt Saloviita (2016: 19)	30
Tabell 4. Behovet av gemensam planeringstid vid olika kompanjonundervisningsformer	34

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Meri Gerasimoff
Pro gradu -tutkielma:	<i>”Yhdessä suunniteltu, mutta toteutus pääosin yksin”</i> En fallstudie om lärarsamarbete kring ett tvåspråkigt mångvetenskapligt lärområde
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2019
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kolmen opettajan välistä samanaikaisopetuksen muodossa tehtyä yhteistyötä kaksikielisen monialaisen oppimiskokonaisuuden ympärillä. Yhteistyötä tekevät opettajat ovat luokanopettajia, joista yksi on kielikylpyopettaja. Yksi kolmesta luokasta, jotka opettajien yhteistyön myötä osallistui samaan oppimiskokonaisuuteen, on kielikylpyluokka. Kaikki luokat kävivät aineiston keruun aikaan peruskoulun viidettä luokkaa, joten kyseessä on kolmen rinnakkaisluokan välinen yhteistyö. Opettajayhteistyön lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, miten useamman kielen läsnäolo ilmenee oppimiskokonaisuudessa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty kevätlukukaudella 2018 Uudellamaalla sijaitsevassa suomenkielisessä peruskoulussa, jossa on sekä yleisopetuksen, että kielikylpyopetuksen luokkia. Aineisto on kerätty osana projektia *Språkmedveten helhetsskapande undervisning i skolor med språkbad* ja se koostuu puolistrukturoiduista opettajahaastattelusta sekä kuvatuista ja äänitetyistä oppitunneista. Tutkimusaineisto on litteroitu niiltä osin, kun se tutkimusta ajatellen on ollut relevanttia.

Opettajat tekivät yhteistyötä ennen kaikkea oppimiskokonaisuutta suunnitellessaan, mutta jossain määrin myös opetusta toteuttaessa ja oppimista arvioitaessa. Samanaikaisopetuksen työtavoista käytössä oli pääsääntöisesti rinnakkaisopetus. Opettajat sekoittivat luokkiensa oppilaat ja vastasivat kaikki yhden sekaryhmän opettamisesta. Opetuksen sisältö ja materiaali olivat samat kaikissa ryhmissä, mutta opetuskieli vaihteli eri opettajien välillä. Kielikylpyopettaja opetti omaa ryhmäänsä sekä suomeksi että ruotsiksi ja yleisopetuksen luokanopettajat opettivat ryhmiään suomeksi. Myös niissä ryhmissä, joissa opetuskieli oli suomi, keskusteltiin oppilaiden kanssa spontaanisti ruotsin kielestä. Sisällölliset tavoitteet olivat kaikille samat, mutta kielikylpyoppilaiden odotettiin oppivan käsitellyt asiat myös ruotsin kielillä. Yleisopetuksen oppilaita arvioitiin vain suomeksi, mutta heidän toivottiin oppimiskokonaisuuden aikana oppivan myös ruotsia.

AVAINSANAT: språkbad, kompanjonundervisning, mångvetenskapligt lärområde

1 INLEDNING

De nuvarande grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) trädde i kraft hösten 2016 och har således vid denna tidpunkt varit i användning i grundskolans sex första årskurser under tre läsår. I grundskolans tre sista årskurser tas de i bruk etappvis senast hösten 2019. De här läroplansgrunderna förespråkar helhetsskapande undervisning. I dem presenteras flera, närmare bestämt sex, sätt att göra undervisningen helhetsskapande. Ett av dessa sätt är mångvetenskapliga lärområden. De här mångvetenskapliga lärområdena är något som alla elever i grundskolan får ta del av. Det är nämligen obligatoriskt för alla skolor i Finland att se till att varje elev får delta i minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. Enligt läroplansgrunderna behövs lärarsamarbete i synnerhet vid tre olika tillfällen varav ett är just planering och genomförande av de mångvetenskapliga lärområdena (Utbildningsstyrelsen 2014: 37).

Både språkbad och lärarsamarbete som i den här avhandlingen står i centrum hör till mina intresseområden. Jag har själv erfarenhet av språkbad som elev och utexamineras snart som språkbadslärare. Temat lärarsamarbete satte jag mig in i när jag skrev kandidatavhandlingen om det. Då var det frågan om lärarsamarbete i språkbad på ett allmänt plan medan lärarsamarbetet i den här avhandlingen begränsar sig till lärarsamarbete i form av kompanjonundervisning kring ett mångvetenskapligt lärområde. När man genomför kompanjonundervisning delar man ansvaret för planeringen och genomförandet av undervisningen och bedömningen av en grupp elever (Villa, Thousand & Nevin 2013: 233). Det aktuella lärområdet i denna avhandling förverkligades som samarbete mellan tre lärare till parallellklasser och deras elever som vid tiden för materialinsamlingen gick i grundskolans årskurs 5. Speciellt för samarbetet i fråga är att det skedde mellan en språkbadslärare med undervisningsspråket svenska och två lärare till reguljära klasser med undervisningsspråket finska. Detta betyder att samarbetet skedde mellan en språkbadsklass och två reguljära klasser.

I det mångvetenskapliga lärområdet som granskas i den här avhandlingen existerar två språk, finska och svenska, parallellt vilket är något tämligen ovanligt i

språkbadsundervisning. I språkbad håller man i regel de två undervisningsspråken svenska och finska isär genom att tillämpa principen *en person – ett språk* (Bergroth 2015: 3). När man kombinerar undervisningens enspråkighet med det faktum att andelen undervisning på språkbadsspråket på varje årskurs utgör minst 50 % av all undervisning, går det att upptäcka ett hinder för lärarsamarbete i form av kompanjonundervisning. Detta hinder är att möjligheter för samarbete mellan språkbadsklasser och reguljära klasser inte är särskilt många ifall man i språkbad aldrig avviker från den enspråkiga undervisningen. Lärarna kan förstås samarbeta kring undervisning när deras undervisningsspråk stämmer överens som när en språkbadslärare med undervisningsspråket finska samarbetar med en lärare till reguljär klass. Men eftersom språkbadsundervisning oftast erbjuds i finskspråkiga skolor är det fullt möjligt att en språkbadslärare med undervisningsspråket svenska endast har möjlighet till att samarbeta med andra språkbadslärare som undervisar på svenska. I detta sammanhang är det viktigt att notera att det i många skolor finns bara en språkbadsklass per årskurs, vilket gör att språkbadsläraren med undervisningsspråket svenska inte har någon lärare till parallellklass som också skulle undervisa sina elever på svenska. Det att man i språkbad vanligen vid undervisningen håller de båda undervisningsspråken finska och svenska isär gör det intressant att se hur språkbadsläraren i den här undersökningen arbetar tvåspråkigt.

Eftersom det obligatoriska genomförandet av mångvetenskapliga lärområden i grundskolans årskurser 1–6 har pågått i endast tre läsår känns det bara av den anledningen värdefullt att beskriva närmare hur ett sådant kan genomföras. Ytterligare är lärområdet av intresse på grund av dess tvåspråkighet eftersom de samarbetande lärarna i normala fall undervisar sina klasser på olika språk. Hur vanligt det är att genomföra ett mångvetenskapligt lärområde på det här sättet finns det ingen kunskap om och det ger inte heller den här undersökningen. Trots det anser jag värdet med denna fallstudie ligga i att ett från normen avvikande sätt att arbeta presenteras. Jag som blivande språkbadslärare upplever det aktuella lärområdet som tankeväckande och hoppas att den får även andra lärare att fundera på om det skulle löna sig att förverkliga ett mångvetenskapligt lärområde på det här sättet.

1.1 Syfte

Syftet med den här avhandlingen är å ena sidan att redogöra vad som kännetecknar lärarsamarbetet kring ett tvåspråkigt mångvetenskapligt lärområde och å andra sidan beskriva hur lärområdets tvåspråkighet kommer till uttryck i lärarnas språkbruk. Lärarsamarbetet betraktas som kompanjonundervisning och granskas därmed vid planeringen och genomförandet av undervisningen samt vid bedömningen av elever. Ytterligare är syftet att framföra lärarnas åsikter gällande lärområdet och samarbetet kring det. Allt detta görs med avsikt att skapa en så heltäckande bild som möjligt över lärområdet med fokus på lärarna. I avhandlingen strävar jag efter att besvara följande tre forskningsfrågor:

1. Vad kännetecknar lärarsamarbetet kring det mångvetenskapliga lärområdet vid olika faser av kompanjonundervisning?
2. Hur kommer lärområdets tvåspråkighet till uttryck i lärarnas språkbruk under lektionerna?
3. Vad anser lärarna om lärområdet och samarbetet kring det?

Mångvetenskapliga lärområden har studerats ur ett lärarperspektiv åtminstone i några pro gradu-avhandlingar (se Rapala 2018; Långström 2017; Aho & Jurvelin 2016). Jag har dock inte hittat avhandlingar där sådana lärområden skulle ha studerats där språkbadslärare medverkar i genomförandet av dem. Jag har inte heller hittat avhandlingar där två- eller flerspråkiga lärområden skulle ha studerats – varken sådana som har att göra med språkbad eller sådana som inte har någonting att göra med det. Att jag inte kunde hitta en sådan utesluter dock inte möjligheten att sådana undersökningar har gjorts. Jag vågar därmed endast påstå att min studie är en bland de första som bidrar till att beskriva hur ett mångvetenskapligt lärområde kan genomföras tvåspråkigt och som samarbete mellan språkbad och reguljär undervisning. Som blivande språkbadslärare är jag inför denna undersökning intresserad att se hur lärarna språkligt går tillväga när de genomför ett tvåspråkigt lärområde. Jag har själv ingen erfarenhet om att genomföra mångvetenskapliga lärområden så det blir också av den anledningen intressant att se hur ett sådant kan genomföras.

1.2 Material

Undersökningen som denna avhandling bygger på är en fältundersökning som lämpar sig bra vid studier av sociala och kulturella mönster i grupper, bland andra i klassrum. Fältundersökningar bygger på att forskaren observerar den verksamheten som står i fokus för undersökningen och kan därmed själv registrera de sociala handlingar som undersöks. Deltagandet möjliggör att man utöver egna observationer kan insamla flera olika slag av information. När man går tillväga på det här sättet kan man ge en så omfattande bild som möjligt av det som studeras. (Elvstrand, Högberg & Nordvall 2009: 178–179) När det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* var forskningsobjektet samlades data in i form av observationsanteckningar, fotografier och lärarintervjuer samt ljud- och videoinspelade lektioner. Materialet till undersökningen samlades in på vårterminen 2018 i en finskspråkig grundskola i Nyland där det finns såväl språkbadsklasser som reguljära klasser. Materialinsamlingen gjordes av en projektforskare i projektet *Språkmedveten helhetsskapande undervisning i skolor med språkbad* där forskare vid Jyväskylä universitet och Åbo Akademi etnografiskt undersöker språkmedveten helhetsskapande undervisning i språkbad (Mård-Miettinen & Björklund 2016: 2). Den delen av materialet som i denna avhandling analyseras utgörs av lärarintervjuer samt ljud- och videoinspelade lektioner. Till följande diskuteras båda typer av material var för sig.

1.2.1 Lärarintervjuer

De lärare som deltog i undersökningen är klasslärare till tre parallellklasser vars elever vid tiden för materialinsamlingen gick i årskurs 5. I avsnitt 4.1 finns närmare uppgifter om de intervjuade lärarna. Lärarintervjuerna är två till antalet. Den första intervjun spelades in med en diktafon och den andra dokumenterades genom att under intervjun skriva upp huvudpunkterna i lärarnas svar. Intervjuerna varade sammanlagt lite under en timme, den ena cirka 30 minuter och den andra cirka 20 minuter. I den första intervjun intervjuades alla tre lärare samtidigt, dock så att en av lärarna var tvungen att lämna intervjusituationen i mitten av den. Lärarna intervjuades också i den andra intervjun samtidigt men då var endast två av lärarna på plats. Vid gruppintervjuer som denna är forskaren i mindre utsträckning intervjuare och mer en samtalsledare (Bell 2006: 163),

vilket var fallet också här. När den första intervjun genomfördes hade lärområdet redan kommit igång och den andra intervjun var cirka en vecka efter den första vid lärområdets slut. Fakta om de två lärarintervjuerna är sammanställda i tabell 1.

Tabell 1. Lärarintervjuerna

Datumet för intervjun	De intervjuade lärarna	Längden på intervjun
13.4.2018	alla tre lärare	cirka 30 minuter
19.4.2018	två av tre lärare	cirka 20 minuter

Intervjuerna skilde sig åt genom att lärarna i den första ombads att berätta generellt om lärområdet och dess tvåspråkighet samt hur lärarsamarbetet ser ut vid planeringen och genomförandet av undervisningen och vid bedömningen av elever. I den andra intervjun fick lärarna evaluera lärområdet och samarbetet kring det. Enligt Patel och Davidson (2011: 81) har kvalitativa intervjuer så gott som alltid en låg grad av strukturering och utgörs därmed av frågor som ger utrymme för den intervjuade personen att svara med egna ord. I en kvalitativ intervju kan intervjuaren välja om den ställer frågorna i en bestämd ordning eller i den ordning som faller sig bäst i det enskilda fallet. Detta val avgör om graden av standardisering är hög eller låg.

Intervjuerna i min studie hade hög grad av standardisering. Med grad av standardisering avses hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren att formulera frågorna och bestämma över deras inbördes ordning. Sådana intervjuer där intervjuaren formulerar frågorna under intervjun och ställer dem i den ordning som är lämplig för en viss intervjuperson har en låg grad av standardisering. Vid intervjuerna som analyseras i min avhandling hade frågorna emellertid formulerats i förväg och ställdes i den ursprungliga formen och enligt den förutbestämda ordningen. Detta gör att intervjuerna var helt standardiserade. (Patel & Davidson 2011: 75–76) Eftersom lärarna intervjuades samtidigt var frågornas formulering och inbördes ordning inte av lika stor betydelse som den skulle ha varit om lärarna hade intervjuats var för sig.

De i hög grad standardiserade intervjuerna hade låg grad av strukturering. Med grad av strukturering avses i vilken utsträckning frågorna är fria för intervjupersonen att tolka fritt, det vill säga vilket svarsutrymme den intervjuade personen ges. Skillnaden mellan helt strukturerade och ostrukturerade intervjuer är att man vid de förstnämnda lämnar ett mycket litet svarsutrymme medan man vid de sistnämnda lämnar ett maximalt svarsutrymme. (Patel & Davidson 2011: 75–76) Intervjufrågorna som ställdes till de samarbetande lärarna i min studie var öppna och bara några av dem sådana som kunde besvaras med endast ett ord och därmed var intervjuerna tämligen ostrukturerade.

Enligt Patel och Davidson (2011: 81–82) föreligger det vissa otydligheter i språkbruket kopplat till kvalitativa intervjuer. De har skilt på begreppen standardisering och strukturering men konstaterar att andra författare inom fältet ofta använder benämningen ”semistrukturerade intervjuer”. Med den benämningen syftar man på intervjuer där forskaren gör en lista över specifika teman som ska beröras men den intervjuade personen har stor frihet att utforma svaren. Enligt Saaranen-Kauppinen och Puusniekka (2006) påminner en intervju med förutbestämda teman och specifika, i förväg formulerade frågor en semistrukturerad intervju. Jag tolkar därmed att också intervjuerna i min studie kan betraktas som semistrukturerade. Frågorna som ställdes i de båda intervjuerna finns i bilagorna 1 och 2.

1.2.2 Ljud- och videospelade lektioner

Vid forskning i klassrumsinteraktion består undersökningsmaterialet typiskt av ljud- eller videospelat material från äkta lektioner (Nikula & Käätä 2011: 61). Den andra delen av undersökningsmaterialet som i denna avhandling analyseras består av ljud- och videospelade lektioner. Lektionerna spelades in med en GoPro-kamera. Ytterligare spelades en del av klassrumsinteraktionen in med diktafoner så att några elever per lektion hade mikrofoner på sig. Eftersom lärarna inte hade mikrofoner på sig hörs deras röst när de är i klassrummet där kameran fanns eller i närheten av eleverna som bar mikrofonerna. Enligt Nikula och Käätä (2011: 61) är det viktigt innan materialinsamlingen att noggrant tänka på hurdan interaktion som man vill granska och hurdan lektion som är mest ändamålsenlig med tanke på det som studeras. Eftersom detta material inte samlades in

för denna undersökning utan var insamlat i förväg har materialet några begränsningar, vilket diskuteras senare.

De ljud- och videoinspelade lektionerna är sex till antalet och skiljer sig från varandra i fråga om vem som undervisar i dem, vilka elever som undervisas och vad som är undervisningsspråket. I tabell 2 har fakta om de inspelade lektionerna sammanställts. Som framgår av tabellen undervisades en hel lektion och slutet av en annan lektion av vikarier. Även om vikarierna inte är en del av lärarsamarbetet som studeras i denna avhandling har jag valt att ta med också den lektionen som helt undervisades av en vikarie som en del av undersökningsmaterialet. Detta har jag gjort för att alla dessa lektioner oberoende av vem som undervisar är en del av det tvåspråkiga lärområdet. Det känns därför värdefullt att även granska om och hur lärområdets tvåspråkighet syns i undervisningen när eleverna undervisas av en vikarie.

Tabell 2. De ljud- och videoinspelade lektionerna

Datum	Lärare	Elever	Undervisningsspråk
6.4.2018 (en lektion)	vikarie	både språkbads elever och elever i reguljär undervisning	finska och svenska
6.4.2018 (en lektion)	lärare till reguljär klass	både språkbads elever och elever i reguljär undervisning	finska
13.4.2018 (två lektioner)	språkbadslärare	både språkbads elever och elever i reguljär undervisning	finska och svenska
19.4.2018 (två lektioner)	språkbadslärare, vikarie i slutet av den andra lektionen	språkbads elever	svenska

Under fyra av lektionerna bestod den inspelade elevgruppen av både språkbads elever och elever i reguljär undervisning medan två av lektionerna hade endast språkbads elever som deltagare. Detta har sin grund i att lärarna under lärområdet blandade sina klasser till tre nya grupper och undervisade en och samma blandade grupp elever under tolv lektioner. Utöver detta ingick det i lärområdet sådana lektioner en gång i veckan där lärarna behandlade på varierande sätt med sina egna klasser det som eleverna i de blandade grupperna senast hade gått igenom. Som framgår av tabellen varierade även

undervisningsspråket mellan olika lektioner, vilket diskuteras närmare i avsnitt 4.5. Eftersom lärarna undervisade både sin blandade elevgrupp och sin egen klass ensam är lärarsamarbetet inte något som analyseras genom de inspelade lektionerna. Med hjälp av inspelningarna analyseras hur lärområdets tvåspråkighet syns i undervisningen. Detta görs genom att se på lärarnas språkbruk under lektionerna.

Av tre olika anledningar går det inte att ge en heltäckande bild av lärarnas språkbruk under hela lärområdet. För det första spelades bara en bråkdel av alla lektioner in. För det andra skiljer sig lektionerna från varandra i vilken mån de var lärarledda, det vill säga hur mycket läraren talade under lektionen. Ser man på de inspelade lektionerna där lärarna undervisade en blandad elevgrupp är de som undervisades av språkbadsläraren mycket mer lärarledda än de andra lektionerna. Under de lektioner där en blandad elevgrupp undervisades av en lärare till reguljär klass eller en vikarie gjorde eleverna gruppuppgifter och läraren hade största delen av tiden rollen som handledare. I anslutning till detta är det en begränsning att det var bara eleverna som hade mikrofonerna på sig. När eleverna arbetade i grupper eller parvis fick de under ett par lektioner arbeta utanför klassrummet i korridoren vilket gjorde att också läraren lämnade klassrummet då och då. Detta resulterade i att lärarens tal inte hördes på videoinspelningen där klassrummet filmades och inte heller på ljudinspelningarna om hen inte var nära de elever som hade mikrofonerna. Ytterligare finns det i materialet ingen sådan lektion där den andra av de två lärarna till reguljär klass undervisade sin blandade grupp elever. Materialet består därmed av en lektion där en blandad elevgrupp undervisades av en lärare till reguljär klass och två lektioner där en sådan undervisades av språkbadsläraren. På grund av allt detta är språkbadslärarens språkbruk överrepresenterat i materialet.

Även om det inspelade materialet till en viss del är begränsat anser jag att dess kvalitet och omfattning är tillräcklig med tanke på min undersökning. Enligt Nikula och Kääntä (2011: 61) är det många olika faktorer som tillsammans avgör ifall ett undersökningsmaterial är tillräckligt. Dessa faktorer har att göra med hurdana teoretiska och metodiska val som gjorts samt vilka fenomen som undersöks och i vilket mån de förekommer i materialet. Ytterligare påverkas materialets tillräcklighet av vad som är syftet med undersökningen och hurdana forskningsfrågor som har ställts. I denna

avhandling har jag inte som avsikt att beskriva lärarnas språkbruk detaljerat utan på ett allmänt plan redogöra hur ett lärområdets tvåspråkighet möjligen kommer till uttryck i lärarnas språkbruk. För varje lektions del är majoriteten av lärarnas tal inspelat så det är möjligt att skapa en helhetsbild över lärarnas språkbruk under de lektionerna.

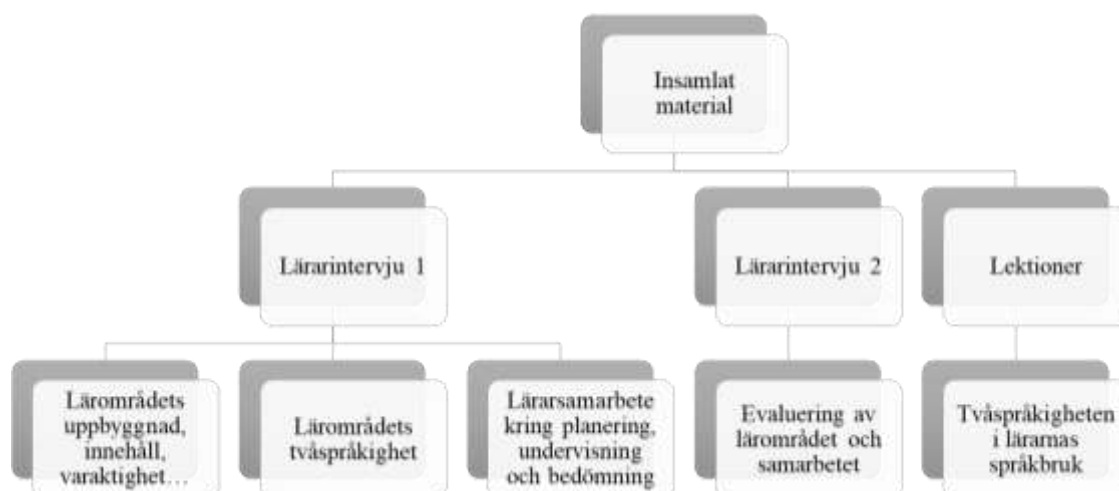
1.3 Metod

Det undersökningsmaterialet som denna avhandling bygger på har bearbetats kvalitativt. När man gör en kvalitativ bearbetning arbetar man oftast med ett textmaterial, till exempel då man efter att ha genomfört en intervju bearbetar den utskrivna texten. Också en video- eller ljudinspelning går att bearbeta och analysera kvalitativt. När video- eller ljudinspelningar fungerar som undersökningsmaterial är det vanligt att i form av text ange det som händer eller sägs på inspelningarna så att man har en text att arbeta med. (Patel & Davidson 2011: 120) Som framkom av avsnitt 1.2 består undersökningsmaterialet i denna avhandling av lärarintervjuer samt ljud- och videoinspelade lektioner. Det finns ingen bestämd metod för hur man gör en kvalitativ bearbetning vilket gör att det är viktigt att redovisa hur man metodiskt har gått tillväga vid bearbetningen av materialet (Patel & Davidson 2011: 122).

Enligt Patel och Davidson (2011: 121) är det ofta praktiskt att göra löpande analyser när man arbetar med en kvalitativ undersökning. Att detta överhuvudtaget är möjligt är något som skiljer kvalitativa undersökningar från kvantitativa där man i regel väntar med bearbetningen tills allt material har samlats in. En fördel med att göra löpande analyser är att det är lättare att få ett "levande" förhållande till materialet när en intervju eller observation är i färskt minne. Eftersom jag inte var med om att samla in materialet i min avhandling, kunde jag inte göra löpande analyser utan bekantade mig med materialet först efter att allt material redan hade samlats in. Som första steg bekantade jag mig med allt det material som hade samlats in i anslutning till det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* för att få en så bra helhetsbild av lärområdet som möjligt. I detta sammanhang bekantade jag mig även med sådant material som lämnats utanför analysen i den här undersökningen, det vill säga fotografier som tagits och observationsanteckningar som förts under lektionerna.

När jag bekantade mig med lärarintervjuerna och lektionerna i denna avhandling, började jag med att lyssna igenom inspelningarna utan att föra några anteckningar. Detta gjorde jag för att kunna följa med det som sägs och görs i dem utan att ständigt behöva avbryta dem så som man måste göra när man transkriberar. Denna arbetsfas anser jag till en viss grad ha kompenserat att jag inte var på plats när materialet samlades in. Först när jag lyssnade på inspelningarna för den andra gången transkriberade jag dem. Den första lärarintervjun transkriberade jag i sin helhet. Den andra bekantade jag mig med genom att läsa en sammanställning över intervjun i form av ett textdokument där huvudpunkterna i lärarnas svar angående varje fråga angavs. Också den intervjun hade planerats att spelas in men eftersom den genomfördes under lektionstid då alla diktafoner var placerade hos eleverna kunde detta inte göras. De lektioner där lärarna undervisade en blandad grupp elever har å sin sida transkriberats för den del som varit relevant för undersökningen, det vill säga när läraren och eleverna har talat om det som har med lektionen att göra. Jag gjorde en grov transkription av lektionerna där jag inte antecknade sådana drag i samtalet som till exempel intonation, betoning, pauser och tempo. En noggrannare transkription var inte behövlig eftersom jag hade som avsikt att upptäcka tvåspråkigheten i lärarnas språkbruk och inte analysera interaktionen närmare. De två lektioner där elevgruppen utgjordes endast av språkbads elever har inte transkriberats eftersom de inte är lika väsentliga som de övriga lektionerna med tanke på undersökningens syfte.

Efter att ha transkriberat de delar av inspelningarna som var relevanta för min undersökning läste jag igenom det transkriberade materialet flera gånger. Vid analys av lärarintervjuerna granskade jag ett förutbestämt tema i taget. De teman som analysen byggde på har sammanställts i figur 1. Först läste jag igenom intervjumaterialet för att sammanställa allt fakta om lärområdet såsom dess uppbyggnad, innehåll och varaktighet. Därefter läste jag igenom intervjumaterialet för att excerpera alla ställen där lärarna nämnde sådant som hade att göra med lärområdets tvåspråkighet. På samma sätt gick jag tillväga när jag granskade vad lärarna berättade om samarbete vid planering och genomförande av undervisningen samt elevbedömning. Ytterligare läste jag igenom intervjumaterialet för att upptäcka hur lärarna evaluerade själva lärområdet och samarbetet kring det.



Figur 1. Teman för analys av det insamlade materialet

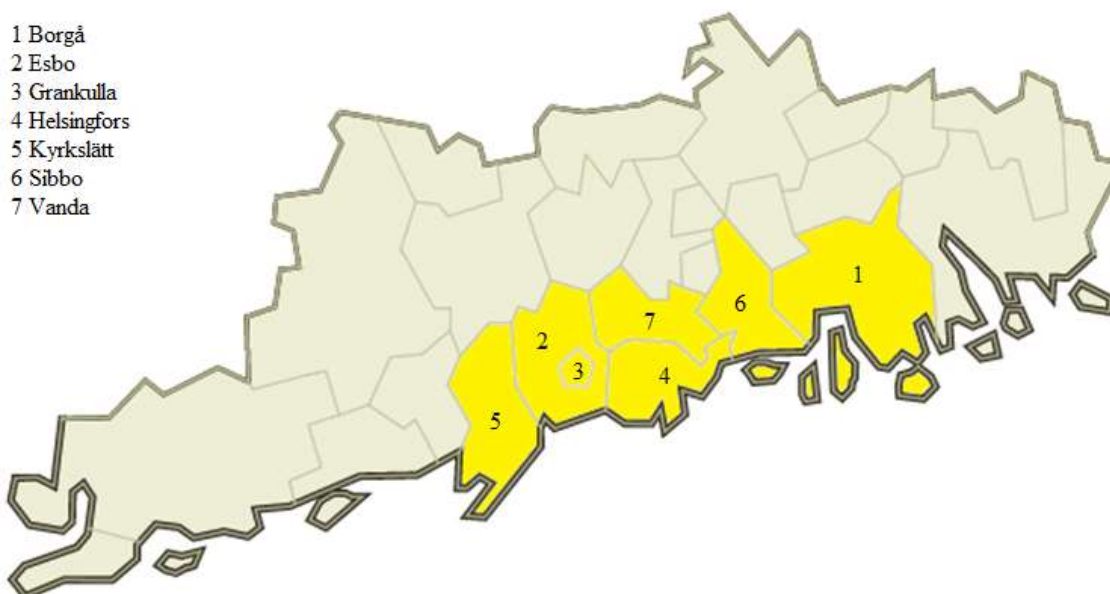
Praktiskt gick jag till väga så att jag i ett och samma dokument under olika rubriker samlade alla citat som berörde de olika teman. Några av citaten lämnades sedan kvar som sådana och de övriga formulerades med egna ord och blev en del av den löpande texten. Vid analys av de transkriberade lektionerna gick jag tillväga så att jag läste igenom varje lektion en i taget och markerade ställen där lärområdets tvåspråkighet kom till uttryck i lärarnas språkbruk. Ett sådant ställe var till exempel när läraren med undervisningsspråket finska sade ett ord på svenska under sin lektion. Enligt Patel och Davidson (2011: 121) är slutprodukten av en kvalitativ bearbetning ofta en text där ”citat från intervjuer eller observationsanteckningar varvas med egna kommentarer och tolkningar”. De anser även att citaten och den kommenterande texten ska vara i balans. I enlighet med detta har jag i min text tagit med citat från intervjuer och utdrag av tvåspråkigheten i lärarnas språkbruk och strävat efter att de samt mina egna kommentarer och tolkningar är i balans. Intervjucitaten har jag översatt från finska till svenska. De ursprungliga citaten anges i bilaga 3.

2 SPRÅKBAD OCH MÅNGVETENSKAPLIGA LÄROMRÅDEN

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensramen för undersökningen för språkbadets och de mångvetenskapliga lärområdenas del. Först ges en översikt över språkbadets nuläge i Nyland eftersom skolan där lärarsamarbetet kring lärområdet *Människan* sker ligger där. Därefter diskuteras det finländska språkbadsprogrammet ur språklig synvinkel. Utöver detta presenteras hur språkbadsundervisningen typiskt ser ut. I detta kapitel behandlas utöver språkbad även mångvetenskapliga lärområden, det vill säga fenomenet kring vilket lärarna i denna studie samarbetar.

2.1 Språkbadsundervisning på grundskolenivå i Nyland

Under läsåret 2018–2019 erbjuder sju av Nylands 26 kommuner språkbadsundervisning i årskurserna 1–6. Dessa kommuner är Borgå (1), Esbo (3), Grankulla (1), Helsingfors (6), Kyrkslätt (1), Sibbo (1) och Vanda (2). Talet i parentes anger antalet sådana skolor per kommun. Det finns därmed sammanlagt 15 skolor som i Nyland erbjuder språkbadsundervisning i grundskolans sex första årskurser. En av skolorna är en språkbadsskola med enbart språkbadsklasser medan alla andra är finskspråkiga skolor som utöver reguljär undervisning också erbjuder språkbadsundervisning. Alla de 15 skolorna ligger i tvåspråkiga kommuner och är finskspråkiga skolor, vilket stämmer överens med påståendet att språkbad i tvåspråkiga kommuner nästan utan undantag erbjuds i finskspråkiga skolor (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018: 62). Kommuner som i Nyland erbjuder språkbadsundervisning i årskurserna 1–6 är sammanställda i figur 2.



Figur 2. Kommuner i Nyland med språkbadsundervisning i årskurserna 1–6

2.2 Språkbadsprogrammets olika undervisningsspråk

I språkbad följer man de nationella grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen samt lokala och skolvisa läroplaner som skapats utgående från de nationella grunderna (Bergroth 2015: 3). Det här betyder att eleverna ska uppnå målen i de nationella läroplansgrunderna i alla läroämnen (Utbildningsstyrelsen 2014: 89). I språkbad undervisas alla läroämnen under hela den grundläggande utbildningen på både språkbadsspråket och skolans undervisningsspråk, dock inte på båda språken samtidigt. Undervisningsmaterialet är på samma språk som undervisningen. I tidigt fullständigt språkbad utgör andelen undervisning som ges på språkbadsspråket minst 50 % av hela programmet. Beräknat utifrån årskursens totala timantal är andelen undervisning på språkbadsspråket närmare 100 % i småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen, cirka 90 % i årskurserna 1–2, cirka 70 % i årskurserna 3–4 och i medeltal 50 % i årskurserna 5–9. (Utbildningsstyrelse 2014: 91) Språkbadseleverna är i början av språkbadsprogrammet en homogen grupp angående språkbadsspråket eftersom alla har inga eller knappa kunskaper i språket. I Finland har en språkbadselev oftast finska som modersmål. (Bergroth 2015: 1)

Bedömningen i de olika läroämnena följer de allmänna bedömningsgrunderna som har fastställts i läroplansgrunderna. Detta är fallet oberoende av på vilket språk läroämnena undervisas. (Utbildningsstyrelsen 2014: 90) Även om en stor del av undervisningen ges på språkbadspråket i språkbad baserar bedömningen av elevers kunskaper i de olika läroämnena inte på språket utan på hur eleven har uppnått de innehållsliga målen. I en bra språkbadsundervisning görs därmed en skillnad mellan uppföljningen av hur språket utvecklas och bedömningen av inlärningsresultat. Det är viktigt för språkbadslärare att kunna följa hur elevers språkkunskaper utvecklas för att se till att kunskaperna är på den nivå som behövs för att eleven ska kunna ta till sig lärostoffet. Uppföljningen är viktig även för att läraren ska kunna uppmärksamma om eleven behöver stöd på något område av språket, vilket kräver ett språkmedvetet grepp av läraren. Ett centralt tillägg i språkbadslärares arbetsuppgifter är därmed att förstå undervisningsspråkets roll vid den kontinuerliga bedömningen av elevernas prestationer. Språket får inte inverka när läraren bedömer elevernas kunskaper i de olika läroämnena. Detta är dock inte helt okomplicerat eftersom språk och innehåll inte alltid går att skilja åt. (Bergroth 2015: 75) Att det inte är helt okomplicerat att skilja mellan språk och innehåll återspeglas av att bedömningen enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 90) ska ta hänsyn till hur det ämnesspecifika språket har utvecklats i relation till de språkliga målen som fastställts i den lokala läroplanen.

Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 28) är alla vuxna i en språkmedveten skola både språkliga modeller och lärare av språket i det läroämnet som de undervisar. Språkbadslärarna är språkmodeller antingen för språkbadspråket eller för skolans undervisningsspråk, vilket betyder att språkbadsläraren har en enspråkig roll i en språkbadsgrupp. Byte av undervisningsspråk betyder därmed byte av lärare. (Utbildningsstyrelsen 2014: 91) Att man i språkbad håller de två undervisningsspråken svenska och finska isär har sin grund i principen *en person – ett språk* av den franska språkforskaren Maurice Grammont. Trots att denna princip är den mest centrala i språkbad är den också till en viss del kritiserad. Lärarens användning av endast ett visst språk med eleverna har som mål att skapa flera situationer där eleverna kan antingen med hjälp av läraren eller självständigt kommunicera på språkbadspråket så enspråkigt som möjligt. En fördel med beslutet att hålla undervisningsspråken isär anses vara att den ger

eleverna så många tillfällen som möjligt att höra och använda språkbadspråket. En annan fördel med klara språkliga roller hos lärare är att det kan kännas mer naturligt för eleven att tala språkbadspråket med läraren ifall hen förknippar språkbadsläraren med språkbadspråket. Detta kan bidra till ökad användning av språkbadspråket. (Bergroth 2015: 3) Undervisning i olika läroämnen på språkbadspråket förutsätter att läraren antar ett språkmedvetet och språkpedagogiskt perspektiv och behärskar språket tillräckligt bra. (Utbildningsstyrelsen 2014: 90) En lärare som undervisar på språkbadspråket ska antingen ha språket som modersmål eller ha modersmålsaktiga kunskaper i det så att hen kan både hålla sig till språkbadspråket och vara en bra språklig modell för eleverna. En språkbadslärare ska ytterligare förstå elevernas förstaspråk. (Bergroth 2015: 57)

Eftersom språkbadseleverna vanligen undervisas av olika lärare på olika språk kan språkbadslärare delas in i två kategorier: de som undervisar på språkbadspråket och de som undervisar på elevernas modersmål, som i många fall är finska. Enligt Bergroth (2015: 55) fästs det i litteratur och forskning varierande mängd uppmärksamhet vid språkbadslärare som undervisar på språkbadspråket och språkbadslärare som undervisar på elevernas modersmål. Bergroth antar detta bero på hur speciellt man uppfattar lärarnas arbete att vara. Deras arbete som undervisar på språkbadspråket anses mest skilja sig från det arbetet som en lärare i en reguljär enspråkig skola gör, medan språkbadslärare som undervisar på skolans språk kan sägas bara göra sitt vanliga arbete. Av denna anledning är det vanligen språkbadslärare som undervisar på språkbadspråket som behandlas i litteratur och forskning fast det i ett tvåspråkigt program som språkbad är alla lärares insats som gör att programmet är framgångsrik. Fungerande språkbadsundervisning präglas enligt Bergroth (2015: 57) av starkt horisontellt och vertikalt samarbete. Med det förstnämnda avses exempelvis samarbete mellan lärare till parallellklasser. Vertikalt samarbete är däremot samarbete exempelvis mellan lärare som undervisar elever av olika årskurser. För att eleverna ska kunna uppnå funktionell tvåspråkighet är det en speciellt viktig uppgift för alla språkbadslärare att samarbeta över språk- och årskursgränser (Bergroth 2015: 55).

2.3 Temaundervisning som ett typiskt arbetssätt i språkbåd

I språkbåd lär sig eleverna parallellt ämnesinnehåll och andraspråk. Innehållet står i fokus och språket är ett medel med hjälp av vilket eleverna lär sig det. (Sipola 2007: 152) I språkbådsundervisningen strävar man efter åskådlighet och konkretion och undervisningen präglas av elevcentrerade arbetssätt och kommunikation (Utbildningsstyrelsen 2014: 90). Typiskt arbetssätt i språkbåd är temaundervisning där flera olika läroämnen tillsammans bildar en undervisningshelhet – ett tema där språk och ämne integreras. Åtminstone en kommun i Finland (se Porvoon kaupunki 2019a) som erbjuder språkbådsundervisning har utarbetat ett för utomstående tillgängligt dokument som innehåller exempel på olika teman som kan förverkligas på olika årskurser. I dokumentet anges för varje tema hur stort lärostoff och hurdana arbetssätt som ingår samt vilka mål som eftersträvas med undervisningen. I dokumentet konstateras att lärarna kan, om de vill, göra undervisningen helhetsskapande genom att förverkliga teman som består av olika läroämnen.

Längden på ett tema kan sägas variera från omkring två till fem veckor beroende på hur omfattande den är och hur obekant den är för eleverna. Målet med temaundervisningen är att eleverna på ett naturligt sätt tillägnar sig både språket och ämnesinnehållet. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995: 5, 7) Syftet med temaundervisning är därmed att skapa en undervisningshelhet som gör att eleverna under en längre period och genom mångsidiga arbetssätt bekantar sig med ett visst tema och upprepade gånger i olika sammanhang använder sig av samma vokabulär. Exempel på arbetssätten är bland annat stationsundervisning samt användningen av temakort och -häften (Grandell m.fl. 1995). Temaundervisningens innehåll och mål är på samma sätt som innehållet och målen för all undervisning i språkbåd hämtade från de nationella läroplansgrunderna, eller från lokala eller skolavisa läroplaner som grundar sig på de nationella grunderna. Temaundervisningen ska vara noggrant planerad och ha specifika språkliga och innehållsliga mål för att på bästa möjliga sätt träna språkkunskaperna utan att tiden för tillägnandet av ämnesinnehållet minskas. I bästa fall är temaundervisningen så planmässigt att man i skolans läsårsplan antecknar vilka teman man ska ha under läsåret och hur lång tid de ska ta. (Bergroth 2015: 70–71)

Temaundervisning är på samma sätt som mångvetenskapliga lärområden (se närmare i avsnitt 2.4) ett sätt att förverkliga helhetsskapande undervisning. Temaundervisning nämns i läroplansgrunderna som ett sätt att genomföra helhetsskapande undervisning även om själva ordet temaundervisning inte används. Läroplansgrunderna listar sex olika exempel på hur helhetsskapande undervisning kan genomföras, varav ett är mångvetenskapliga lärområden. Två av dem lyder "skapa helheter där många läroämnen samverkar" och "samma tema studeras parallellt i två eller flera läroämnen samtidigt" (Utbildningsstyrelsen 2014: 31). Båda två kan enligt min uppfattning tolkas åsyfta det för språkbadsundervisningen typiska arbetssättet temaundervisning. Även om teman och mångvetenskapliga lärområden påminner om varandra, finns det dock åtminstone en skillnad mellan ett tema och ett mångvetenskapligt lärområde. Till skillnad från teman är de mångvetenskapliga lärområden obligatoriska för skolor att förverkliga. Annars anser jag att de båda är lika. I språkbadskontexten har lärarna samma uppgift i dem, det vill säga att vid planeringen och genomförandet av undervisningen utöver ämnesinnehållet också fästa uppmärksamhet vid språket. Man kunde tänka sig att mångvetenskapliga lärområden skulle kännas mer speciella än teman för språkbadslärare på grund av att de uppmärksammas mer på hela skolans nivå då skolans alla lärare är med att förverkliga den typen av helhetsskapande undervisning.

2.4 Mångvetenskapliga lärområden

Eftersom man i språkbadsprogrammet efterföljer de nationella läroplansgrunderna påverkar det som där fastställs även språkbadsundervisningen. Ett sätt på vilket de nuvarande nationella läroplansgrunderna skiljer sig från de föregående är att de introducerar helhetsskapande undervisning som en del av verksamhetskulturen. Helhetsskapande undervisning går ut på att "olika teman eller företeelser i den verkliga världen" studeras som helheter "inom undervisningen i varje läroämne och i synnerhet över läroämnesgränserna" (Utbildningsstyrelsen 2014: 31). Helhetsskapande undervisning kan förverkligas på flera olika sätt vilket syns bland annat i att det i de gällande läroplansgrunderna finns en lista över sex olika sätt att förverkliga sådan undervisning. De listade sätten fungerar endast som exempel vilket betyder att det utöver dessa sex sätt även kan finnas flera. Ett av de listade sätten att förverkliga helhetsskapande

undervisning är mångvetenskapliga lärområden som ”omfattar en längre period och flera läroämnen” (Utbildningsstyrelsen 2014: 31). Mångvetenskapliga lärområden ges följande detaljerad definition (Utbildningsstyrelsen 2014: 33):

Mångvetenskapliga lärområden (ML) är helhetsskapande studieperioder som grundar sig på samarbete mellan läroämnena. Lärområdena ska avspegla skolans värden och syn på lärande. De ska återspegla principerna för utvecklandet av verksamhetskulturen i den grundläggande utbildningen och stödja utvecklingen av mångsidig kompetens.

Enligt de nuvarande nationella läroplansgrunderna som trädde i kraft hösten 2016 ska man i alla grundskolor i Finland se till att varje elev får delta i minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. Några kommuner i Nyland som erbjuder språkbadsundervisning i årskurserna 1–6, nämligen Grankulla, Helsingfors och Sibbo, har i sina lokala läroplaner preciserat antalet lärområden per läsår vara mer än ett, det vill säga minst två (Helsingin kaupunki 2016, Kauniaisten kaupunki 2016, Sipoon kunta 2016: 39). En plan för genomförandet av lärområden ska, enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 32), beslutas i den lokala läroplanen och preciseras i skolans läsårsplan.

Skolorna har tämligen fria händer vid planering och genomförande av mångvetenskapliga lärområden. Åtminstone i en kommun i Nyland (se Porvoon kaupunki 2019b) som erbjuder språkbasundervisning har utbildningstjänsten dock utarbetat ett för alla gemensamt tema som under läsåren 2016–2018 var *Finland 100 år* och som under läsåret 2018–2019 är *Fred*. Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 32) är ramarna för arbetet med mångvetenskapliga lärområden att det ska ”främja den grundläggande utbildningens mål och i synnerhet utvecklingen av mångsidig kompetens” samt ha de lokala resurserna och möjligheterna som utgångspunkt. Att eleverna tas med i planeringen anses vara viktigt. Innehållet i lärområden ska följa principerna för verksamhetskulturen, vara intresserande för eleverna samt lämpa sig för samarbete mellan läroämnen och lärare. Härtill finns det i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 32) en lista över sju mål som ska uppnås vid arbetet kring lärområden:

- stärka elevernas delaktighet och ge dem möjligheter att vara med och planera målen, innehållet och arbetssätten i studierna
- lyfta fram frågor som eleverna upplever som viktiga och skapa tillfällen att behandla och påverka dem
- öka elevernas möjligheter att studera i olika grupper och med elever i olika åldrar och att arbeta med många olika vuxna
- ge eleverna möjligheter att kombinera lärande utanför skolan med skolarbetet
- ge utrymme för intellektuell nyfikenhet, upplevelser och kreativitet samt skapa många olika slag av kommunikations- och språksituationer
- göra det möjligt att tillämpa kunskaper och färdigheter i praktiken och ge övning i att handla i enlighet med en hållbar livsstil
- sporra eleverna att handla på ett sätt som gynnar skolgemenskapens och samhällets bästa.

Längden på ett mångvetenskapligt lärområde kan variera. Liinamaa, Luostarinen och Peltomaa (2016: 15) konstaterar i en handbok om mångvetenskapliga lärområden det vara rekommenderat att använda minst en årsveckotimme av lektioner, det vill säga 38 timmar, för ett lärområde. I läroplansgrunderna tas inte ställning till hur lång tid ett mångvetenskapligt lärområde ska ta utom att eleverna ska ha tid att “fördjupa sig i innehållet” samt “arbeta målinriktat, mångsidigt och uthålligt” (Utbildningsstyrelsen 2014: 32). Viktigt att notera är att mångvetenskapliga lärområden inte är något extra skolarbete utan en del av undervisningstiden reserverat för vanliga skolämnen. Innehållet som behandlas under lärområden kunde alternativt behandlas under vanliga lektioner. Detta betyder att eleverna inte under de så kallade vanliga lektionerna behöver lära in på nytt det som de har lärt sig under ett mångvetenskapligt lärområde. Således är tiden som används för lärområden inte bort från undervisningstiden reserverat för skolämnen. (Liinamaa m.fl 2016: 8)

Liinamaa m.fl. (2016: 15–19) presenterar fyra typiska sätt att rytmisera mångvetenskapliga lärområden. Modellerna har finskspråkiga namn som inte riktigt går att översätta till svenska, så jag har valt att i den här avhandlingen kalla dem för modell 1, 2, 3 och 4. Modellerna har numrerats på samma sätt också i handboken vilket borde

minska förvirring. När ett mångvetenskapligt lärområde rytmiseras enligt modell 1 varar det i en vecka så att alla lektioner under veckan används för det ändamålet. Då ett mångvetenskapligt lärområde rytmiseras enligt modell 2 sträcker det sig över en längre tid, till exempel en period på 4–6 veckor så att inte alla lektioner under den tidsperioden ägnas åt det. Modell 3 utgör ett tredje sätt att rytmisera mångvetenskapliga lärområden. Väljer man det alternativet reserveras det veckovis tid för arbetet kring det så att de reserverade lektionstiderna är de samma i alla de lärares och elevers läsordning som genomför samma lärområde. Det fjärde och sista sättet att rytmisera lärområden är kanske det mest osystematiska. Modell 4 går ut på att vissa dagar då alla skolans elever arbetar kring mångvetenskapliga lärområden antecknas i kalendern. Dessa tillfällen kan falla på olika veckodagar beroende på vecka.

Eftersom arbetet med mångvetenskapliga lärområden inte är verksamhet som skiljer sig från vanlig undervisning bedöms elevernas inläring under dem på samma sätt som i vilket läroämne som helst. Eleverna ska under lärområdet ges respons om sitt arbete. De kunskaperna och färdigheterna som de uppvisar under lärområdets gång ska även beaktas när man ger verbal bedömning eller vitsord i ämnen som varit med i lärområdet. (Utbildningsstyrelsen 2014: 32). Enligt Liinamaa m.fl. (2016: 27) är arbetsprocessen det huvudsakliga föremålet för bedömningen och inte slutprodukten. Fokus vid bedömningen av eleverna under lärområdet ligger på kontinuerlig respons samt själv- och kamratbedömning.

Att planera och genomföra en ämnesöverskridande undervisningshelhet kräver samarbete lärarna emellan vilket gör det väsentligt för lärare att lita på både sig själva och sina kolleger. Att skapa en trygg stämning är viktigt för att tillsammans kunna såväl hantera misslyckanden som glädjas över framgång. Samarbetet inom skolan och med andra skolor ger möjlighet att som lärare utveckla sig själv med hjälp av andra. Det gör det möjligt också att erbjuda eget specialkunnande för andra att dra nytta och lära sig av. Utöver möjligheten att gynna lärare föregår lärarsamarbetet eleverna med ett exempel på hur man kan arbeta tillsammans. (Liinamaa m.fl. 2016: 8) I arbetet med mångvetenskapliga lärområden är det enligt Liinamaa m.fl. tillåtet att överskrida gränser, till exempel så att lärare till parallellklasser samarbetar eller så att lärare som undervisar elever i olika

årskurser samarbetar. Som framgår av detta kapitel liknar det för språkbad typiska arbetssättet temaundervisning på många sätt arbetet med mångvetenskapliga lärområden.

3 LÄRARSAMARBETE I FORM AV KOMPANJONUNDERVISNING

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensramen för undersökningen för kompanjonundervisningens del. Först diskuteras vad kompanjonundervisning är genom att kort behandla dess historia och nuläge då den används som ett sätt för lärare att samarbeta kring planering och genomförande av undervisning samt bedömning av elever (Malinen & Palmu 2017: 10). I det här sammanhanget presenteras de olika termerna som på olika språk används för företeelsen *kompanjonundervisning* och diskuteras hur dessa står i förhållande till varandra. Därefter redogörs för hur kompanjonundervisning ser ut i undervisningsfasen genom att presentera vilka som är de vanligaste sätten att genomföra det. Ytterligare diskuteras hur samarbete i form av kompanjonundervisning kommer till uttryck i planerings- och bedömningsfaserna.

3.1 Olika perspektiv och benämningar på kompanjonundervisning

Enligt Sundqvist (2014: 139) har kompanjonundervisning länge använts i USA som en inkluderande arbetsform. Detta konstaterande stöds av att nordamerikansk litteratur om kompanjonundervisning ofta fokuserar på samarbete mellan en lärare till reguljär klass och en speciallärare. I USA och England rekommenderades kompanjonundervisning som ett sätt att omorganisera högskolorna redan på 1960-talet. En form av kompanjonundervisning, som på engelska kallades *team teaching*, användes i USA på 1970-talet av lärare som delade ansvaret för undervisningsplaneringen men undervisade skilt. Först senare började kompanjonundervisning ses som ett sätt för lärare till reguljära klasser och speciallärare att samarbeta för att kunna bemöta klasser i reguljär undervisning där elever i behov av specialundervisning var inkluderade. Som följd av detta diskuterades kompanjonundervisning från slutet av 1980-talet först och främst som ett sätt för speciallärare att bemöta elevers behov i reguljära klasser. (Cook & Friend 1995: 1).

Enligt den rådande synen på kompanjonundervisning ska lärare som utövar kompanjonundervisning genom att samarbeta kring undervisningen av en elevgrupp såväl planera och genomföra undervisningen som bedöma eleverna tillsammans (Saloviita 2016: 165). Samarbete i form av kompanjonundervisning förekommer idag i olika

former, vilket diskuteras närmare i avsnitt 3.2. Den här samarbetsformen kan utöver kompanjonundervisning även kallas *samundervisning* på svenska. I Finland används vanligtvis termen kompanjonundervisning för att beskriva samarbetet kring undervisningen mellan en klasslärare och en speciallärare men det finns inte någon enhetlig term för samarbetsformen som skulle användas i Sverige (Sundqvist 2014: 139–140). Termen *samundervisning* används bland annat i en bok av den finländska pedagogie doktorn Christel Sundqvist (2014: 11) där arbetssättet först och främst betraktas som en samarbetsform mellan en klasslärare och en speciallärare som gynnar inkluderande undervisning. Samundervisning beskrivs således av Sundqvist som en möjlig samarbetsform för de som vill ”utveckla differentierad undervisning för att kunna möta olika behov i klassen” (Sundqvist 2014: 11). I en vidare bemärkelse handlar samundervisning om att “två eller flera lärare arbetar tillsammans i klassrummet och delar ansvaret för att undervisa elever” (Sundqvist 2014: 139). Enligt min tolkning syftar de båda svenska termerna därmed på samma typ av lärarsamarbete och kan anses som synonyma. De finska motsvarigheterna till de svenska termerna är *yhteisopetus* och *samanaikaisopetus* medan termen *co-teaching* används på engelska för att benämna samma företeelse. Termen *kompanjonundervisning* används i den svenskspråkiga versionen av de nuvarande läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014) och termen *samanaikaisopetus* i den finskspråkiga.

På samma sätt som de två svenskspråkiga termerna kan de två finskspråkiga betraktas som synonyma då de båda används i litteraturen för att beskriva samma företeelse. I en del finskspråkig litteratur har man dock skilt dem åt och betraktar *yhteisopetus* som mer övergripande samarbete än *samanaikaisopetus*. Malinen och Palmu (2017: 12) jämför termerna och konstaterar *yhteisopetus* syfta på övergripande ansvar över gemensamma elever medan *samanaikaisopetus* är ett sätt att förverkliga det andra. Pulkkinen och Rytivaara (2015: 5) upplever *yhteisopetus* bättre motsvara den engelskspråkiga termen *co-teaching*. Enligt dem har man i Finland blivit van vid att använda termen *samanaikaisopetus* men de vill betona innebörden av den engelska motsvarigheten och använder därför termen *yhteisopetus*. Trots det tolkar jag bland annat Saloviita (2016) skriva om samma övergripande samarbete som Pulkkinen m.fl. (2015) och Malinen m.fl. (2017) även om han använder den alternativa termen *samanaikaisopetus*. På grund av att

termen *kompanjonundervisning* förekommer i de nuvarande läroplansgrunderna väljer jag att i den här avhandlingen använda den när jag beskriver den teoretiska referensramen om lärarsamarbete.

3.2 Olika former av kompanjonundervisning

År 1995 introducerade Lynne Cook och Marilyn Friend (1995) i tidskriften *Focus on Exceptional Children* fem former av kompanjonundervisning. Murawski (2010: 194) använder sig av dessa i sin bok om kompanjonundervisning och konstaterar dem vara de mest citerade formerna i litteraturen. Trots att Cook och Friend framförde i artikeln att alla lärare kan utöva kompanjonundervisning fokuserade de på samarbete mellan lärare till reguljära klasser och speciallärare. Också i deras nyare publikationer diskuterar Friend och Cook (2014: 130) kompanjonundervisning först och främst som en metod att bemöta elever med varierande inlärningsförmågor. De fem formerna av kompanjonundervisning som 24 år sedan beskrevs av dem har senare blivit sex: 1) en lärare undervisar, den andra observerar, 2) stationsundervisning, 3) parallellundervisning, 4) alternativ undervisning, 5) teamundervisning och 6) en lärare undervisar, den andra assisterar. De definierar fyra för alla formerna gemensamma särdrag. Det första är att de som genomför kompanjonundervisning är lärare eller andra fackmän. De som genomför kompanjonundervisning kan ha olika expertisområden men måste ha likvärdig status, vilket betyder att en lärare och till exempel en lärarassistent (eng. *paraprofessional*) inte kan genomföra kompanjonundervisning enligt deras definition av det. De övriga tre särdragen är att båda lärarna aktivt deltar i undervisningen, att elevgruppen är heterogen vilket innebär att det finns med elever i behov av specialundervisning och att lärarna företrädesvis undervisar i ett och samma utrymme. (Friend & Cook 2014: 127–130)

Ett bredare perspektiv på kompanjonundervisning har bland andra Villa, Thousand och Nevin (2013: 21) som utöver lärare anser att även lärarassistenter, volontärer och eleverna själva kan genomföra kompanjonundervisning. De presenterar i sin artikel de fyra vanligaste formerna av kompanjonundervisning till skillnad från Friend m.fl.'s sex: 1) assisterande undervisning, 2) parallellundervisning, 3) komplementär undervisning och 4) teamundervisning (Villa m.fl. 2014: 5). Enligt deras definition innebär

kompanjonundervisning att två eller flera personer delar ansvaret för att undervisa alla elever i en klass och bär gemensamt ansvar för planeringen och differentieringen av undervisningen samt för uppföljningen av elevernas utveckling (Villa m.fl. 2013: 4).

Till skillnad från kompanjonundervisning i Nordamerika, som enligt min tolkning nästan uteslutande åsyftar på samarbete mellan lärare till reguljära klasser och speciallärare, omfattar kompanjonundervisning i Finland även samarbete två klasslärare emellan. Enligt en undersökning gjord av Saloviita och Takala (2010: 393) år 2009 bedrev klasslärare i Helsingfors (N=25) kompanjonundervisning oftast med en annan klasslärare (64 %) och en speciallärare (32 %) och minst sällan med ämneslärare (4 %). Kompanjonundervisningen definierades i undersökningen som undervisning av samma elever tillsammans med en annan lärare i samma klassrum, lärarpraktikanter exkluderade. Kompanjonundervisning är enligt Sundqvist (2014: 140) ingen ny arbetsform utan något som klasslärare till parallellklasser länge har använt sig av till exempel när de har arbetat med gemensamma projekt. Skillnaden mellan den här typen av kompanjonundervisning och en sådan kompanjonundervisning som främjar inkluderande undervisning ligger i lärartäthet. När två klasslärare utövar kompanjonundervisning är lärartätheten fortfarande 1/20, eftersom två lärare undervisar det dubbla antalet elever. När klasslärare och speciallärare undervisar tillsammans ökar däremot lärartätheten till 2/20. (Sundqvist 2014: 140) Trots att lärarsamarbete alltid har varit närvarande i skolan speciellt vid ordnandet av olika temadagar som skolfester har en mer systematisk samarbetsverksamhet varit sällsynt. På samma sätt som i Nordamerika har kompanjonundervisning också i Finland historiskt betraktats först och främst som ett sätt att stödja de svagaste eleverna i klassen. (Saloviita 2016: 8–9) Detta konstaterande stöds av att kompanjonundervisning också i de nuvarande läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014) endast nämns i kapitlet där stöd för lärande och skolgång diskuteras.

Rytivaara, Pulkkinen, Palmu och Kontinen (2017: 16) indelar kompanjonundervisning i tre huvudsakliga former: 1) assisterande och komplementär undervisning, 2) parallellundervisning och 3) teamundervisning. Indelningen gjord av Saloviita (2016: 17) består till skillnad från den ovannämnda indelningen av fem huvudsakliga former.

Assisterande undervisning och komplementär undervisning ses i den som två skilda former av kompanjonundervisning och stationsundervisning utgör ännu en separat form. Saloviita konstaterar att det finns motsvarande indelningar i litteraturen som avviker från varandra beroende på vilka tyngdpunkter som man har valt att ha. Jag väljer här efter att presentera mer grundligt formerna beskrivna av Saloviita eftersom de härstammar från finländsk kontext. Jag föredrar den indelningen över de andra också på grund av att Saloviitas indelning grupperar formerna i två kategorier: former där eleverna är tillsammans och former där eleverna är delade i grupper. Tabell 3 innehåller dessa två kategorier och fem former av kompanjonundervisning definierade av Saloviita (2016: 19) som jag har översatt från finska till svenska.

Tabell 3. Fem olika former av kompanjonundervisning enligt Saloviita (2016: 19)

Kompanjonundervisningsform		Beskrivning
KATEGORI 1. ALLA ELEVER TILLSAMMANS		
1. Assisterande undervisning		En lärare undervisar, den andra går runt i klassen och assisterar
2. Komplementär undervisning		Lärarna undervisar turvis, den lediga kan assistera
3. Teamundervisning		Ett friktionsfritt samarbete, lärarna har samma roll
KATEGORI 2. ELEVERNA DELADE I GRUPPER		
4. Stationsundervisning		Eleverna roterar mellan stationer som har olika övningar
	som differentierad undervisning	Olika grupper, undervisningen annorlunda för olika grupper
5. Parallellundervisning		Klassen indelad, undervisningen likadant i alla grupper
	som differentierad undervisning	Klassen indelad, undervisningen annorlunda i olika grupper
	delvis som individuell undervisning	Hela klassen tillsammans, någon får individuell undervisning

Som framgår av tabellen hör formerna assisterande undervisning (avustava opetus), komplementär undervisning (täydentävä opetus) och teamundervisning (tiimiopetus) till den första kategorin där alla elever är tillsammans. Den andra kategorin där eleverna är delade i grupper utgörs däremot av formerna stationsundervisning (pysäkkiopetus) och parallellundervisning (rinnakkaisopetus). Det är ansvarsfördelningen lärarna emellan

som skiljer de tre första formerna åt, från det att en av lärarna ansvarar för hela undervisningen, till det att lärarna turvis ansvarar för undervisningen och slutligen till det att ansvaret hela tiden är odelat. I de två övriga formerna parallellundervisning och stationsundervisning undervisar lärarna mindre elevgrupper. Det är viktigt att notera att ingen form av kompanjonundervisning är bättre än den andra. Vid val av form är målet alltid att gynna elevernas inläring. De som är nybörjare i kompanjonundervisning väljer ofta att använda sig av assisterande undervisning och parallellundervisning eftersom de förutsätter mindre samordning av de samarbetande parterna. Komplementär undervisning och teamundervisning är kompanjonundervisningsformer som däremot i regel används av dem som redan är vana vid arbetssättet, eftersom de kräver mer tid och samordning samt kunskap om och förtröstan på varandras färdigheter. (Thousand, Villa & Nevin 2006: 243)

3.2.1 Kompanjonundervisning där alla elever är tillsammans

Som konstaterat tidigare är det ansvarsfördelningen lärarna emellan som skiljer de tre formerna av kompanjonundervisning åt där alla elever är tillsammans. I assisterande undervisning ansvarar den huvudsakliga läraren oftast ensam för både lektionsplaneringen och genomförandet av undervisningen. Till den assisterande lärarens uppgifter hör att gå runt i klassen, hålla ett vakande öga på eleverna samt ge kortvarig individuell handledning då eleverna arbetar självständigt. (Saloviita 2016: 20) Enligt Saloviita ska den assisterande läraren komma överens med den huvudsakliga läraren om rollen och uppgifterna som hen har i klassen samt diskutera gemensamma spelregler. Att den andra läraren endast har en assisterande roll kan ses både som en för- och en nackdel. Å ena sidan är det en fördel att den assisterande läraren kan använda all sin tid för att vara eleverna till hjälp och handleda dem. Hen har en bra möjlighet att följa elevernas utveckling och hjälpa till med saker som känns svåra för eleverna. Å andra sidan finns det en risk för att ansvaret fördelas alltför ojämnt och den assisterande läraren endast följer med i undervisningen vilket är ett problem eftersom kompanjonundervisning borde grunda sig på jämlikhet mellan lärarna. I sådana fall där lärarnas roller är i obalans är det egentligen inte frågan om riktigt samarbete. (Saloviita 2016: 20–21, 35)

Komplementär undervisning går ut på att båda lärarna turvis ansvarar för undervisningen av hela klassen och har lite olika, i förväg planerade ansvarsområden. Den läraren som inte står i tur att undervisa kan beroende på situationen antingen vänta på sin tur eller ha en assisterande roll. Fördelen med arbetssättet är att båda lärarnas starka sidor kan utnyttjas och eleverna får uppleva två olika synpunkter till saker och två olika undervisningsstilar. (Saloviita 2016: 22) Det som skiljer teamundervisning från komplementär undervisning är att i teamundervisning har inte lärarna längre olika ansvarsområden. Kännetecknande för teamundervisning är istället dialog lärarna emellan och snabba byten av tur. Lärarna kan avbryta och komplettera varandra när som helst. Teamundervisning är enligt många den bästa av alla fem former eftersom den baserar sig på ett så tätt samarbete. Det täta samarbetet erbjuder lärarna möjlighet att kontinuerligt lära sig av varandra. Ytterligare möjliggör arbetssättet att lärarna får så mycket hjälp och stöd av varandra som möjligt. Lärarna som undervisar på det här sättet har oftast rikligt med erfarenhet av kompanjonundervisning. (Saloviita 2016: 23–24)

3.2.2 Kompanjonundervisning där eleverna är delade i grupper

Stationsundervisning går ut på att det i klassrummet finns två eller flera stationer med olika uppgifter. Eleverna är delade i grupper och elevgrupperna roterar mellan stationerna där de arbetar antingen självständigt eller under ledning av läraren. Ifall många av stationerna är sådana där eleverna arbetar självständigt kan man ha flera stationer och därmed mindre elevgrupper. Trots att en lärare också ensam kan förverkliga stationsundervisning passar det speciellt bra som arbetssätt då flera lärare samarbetar. Saloviita (2016: 26) Vid parallellundervisning delas eleverna lärarna emellan så att grupperna är inbördes likadana. Trots att grupperna har olika lärare har undervisningen samma innehåll. Som invändning mot parallellundervisning lyfts fram hur vettigt det är att slå samman två klasser om eleverna ändå ska delas i två grupper och undervisas skilt. Fördelen med parallellundervisning ligger dock i samplanering och flexibilitet i gruppindelning då eleverna till exempel i hopp om bättre arbetsro kan delas i mer lämpliga grupper. (Saloviita 2016: 31)

Som framgår av tabell 3 kan såväl stations- som parallellundervisning genomföras som differentierad undervisning. Vid stationsundervisning kan detta göras exempelvis genom att i varje grupp ha en elev som behöver mer hjälp än vanligt eller genom att bilda hela grupper av inbördes likartade elever. (Saloviita 2016: 30) Vid parallellundervisning kan differentiering ta sig uttryck exempelvis genom att målen och uppgifterna är olika beroende på grupp. Differentiera kan man antingen neråt eller uppåt, det vill säga så att innehållet antingen repeteras eller fördjupas. Den ena gruppen kan alltså repetera medan den andra gruppen fördjupar kunskaperna i samma ämne. En möjlighet är också att båda grupperna under ledning av respektive lärare fördjupar kunskaper inom samma ämnesområde med lite olika infallsvinklar. (Saloviita 2016: 32) Ännu ett sätt att differentiera inom ramen för parallellundervisning är att den delvis sker som individuell undervisning. Då undervisar den ena läraren en elev i klassen som behöver intensivt stöd samtidigt som den andra läraren undervisar de övriga eleverna. Det största problemet med detta ur lärarsamarbetets synvinkel är att läraren som undervisar den enskilda eleven kan hamna att ensam ansvara för undervisningen av den eleven utan att den andra läraren alls är delaktig. Sådant arbetssätt anses inte ännu vara samarbete. (Saloviita 2016: 33–34)

3.3 Undervisningsplanering och elevbedömning vid kompanjonundervisning

Oberoende av vilken form av kompanjonundervisning som används när undervisning genomförs omfattar kompanjonundervisning samarbete även vid planering och bedömning. Samplanering är en ytterst viktig del av kompanjonundervisning (Palmu, Kontinen & Malinen 2017: 66). Samarbete i form av kompanjonundervisning börjar långt före lärarna stiger in i klassrummet (Pratt, Imbody, Wolf & Patterson 2017: 243–244). Samplanering betraktas som en väsentlig del av kompanjonundervisning men de olika formerna av kompanjonundervisning förutsätter samplanering i varierande grad. Saloviita (2016: 35) har uppskattat behovet av gemensam planeringstid som de olika formerna kräver. Hans uppskattning har sammanställts i tabell 4.

Tabell 4. Behovet av gemensam planeringstid vid olika kompanjonundervisningsformer

Kompanjonundervisningsform	Behov av gemensam planeringstid	
ALLA ELEVER TILLSAMMANS		
1. Assisterande undervisning	Lite	
2. Komplementär undervisning	Medelnivå	
3. Teamundervisning	Mycket	
ELEVERNA DELADE I GRUPPER		
4. Stationsundervisning	Medelnivå	
	som differentierad undervisning	Mycket
5. Parallellundervisning	Lite	
	som differentierad undervisning	Medelnivå
	delvis som individuell undervisning	Lite eller medelnivå

Som det framgår av tabellen kräver assisterande undervisning minst gemensam planering av de kompanjonundervisningsformerna där alla elever är tillsammans. Detta beror på att det i assisterande undervisning oftast är läraren med större roll i undervisningssituationen som ansvarar för lektionsplaneringen (Saloviita 2016: 20). Eftersom arbetssättet kräver endast lite gemensam planering av de samarbetande lärarna är det därför ett bra sätt att börja med då man för första gången prövar på kompanjonundervisning. Komplementär undervisning kräver mer gemensam planering än assisterande undervisning men ändå inte lika mycket som teamundervisning. Av de arbetssätten där eleverna är tillsammans förutsätter teamundervisning således mest gemensam planering av lärarna. Vid de två kompanjonundervisningsformerna där eleverna är delade i grupper uppskattar Saloviita (2016: 35) behovet av gemensam planeringstid variera från lite vid parallellundervisning till medelnivå vid stationsundervisning. Genomförs undervisning som differentierad ökar behovet av gemensam planeringstid.

Enligt Murawski och Dieker (2008: 42) är det bättre i nya situationer att planera för mycket än för lite. Att lärarna vid kompanjonundervisning delar ansvaret över undervisningsplaneringen betyder dock inte att allt borde göras tillsammans. Om ansvaret för att förbereda undervisningsmaterialet delas mellan lärare minskar det på allas arbetsbörda. Även om lektionerna skulle planeras utförligt tillsammans betyder inte heller det att allt skulle göras fysiskt tillsammans. Ansvaret för planeringen kan delas till exempel så att en lärare ansvarar för att skissera de stora linjerna genom att tänka på undervisningsinnehållet och -målen och en annan ansvarar för att fundera på hur

undervisningen kan differentieras så att den passar för de svagare eleverna. Vad den gemensamma planeringen omfattar varierar vid olika tidpunkter samt mellan olika par eller grupper som genomför kompanjonundervisning. Ibland planerar man kommande undervisningsperioder på ett allmänt plan genom att tänka på vad de skulle kunna innehålla och hur de skulle kunna förverkligas. Ibland planeras däremot enskilda lektioner tillsammans mycket noggrant. Inga rätta eller felaktiga sätt att planera finns utan alla par eller grupper går tillväga på det sättet som bäst passar för dem. (Palmu m.fl. 2017: 67)

I anslutning till undervisningsplanering vid kompanjonundervisning kan nämnas en undersökning från 2009 där Saloviita och Takala (2010: 394–395) ställde en sluten fråga till 317 resurslärare, klasslärare, ämneslärare och specialklasslärare i Helsingfors om vad som enligt dem utgör de största hindren för kompanjonundervisning. Resultaten visade att bristen på gemensam planeringstid upplevdes vara det klart största hindret för kompanjonundervisning. Detta svarsalternativ valdes av 70 % av informanter, medan 29 % ansåg det vara svårt att hitta en lämplig samarbetspartner, 16 % ansåg att de inte har tillräckligt med kunskap om kompanjonundervisning och 10 % ansåg att de inte har tid för det. Svaret att bristen på gemensam planeringstid utgör ett hinder för kompanjonundervisning var vanligast bland resurslärare (83 %) och minst vanlig bland klasslärare (63 %). Känslan av om det finns tillräckligt med tid för planering varierade beroende på vilka lärarkategorier som samarbetade kring undervisning. Av de klasslärare som utövade kompanjonundervisning med en annan klasslärare rapporterade 61 % att bristen på gemensam planeringstid utgör problem för dem. Av de klasslärare som undervisade tillsammans med en resurslärare upplevde däremot 86 % bristen på gemensam planeringstid som ett hinder. Saloviita (2016: 154) anser att det att bristen på gemensam planeringstid är det vanligaste hindret kan vara lite förvirrande på grund av att det å ena sidan träffar rätt men å andra sidan verkar som förevändning. Han konstaterar att lärare som är intresserade av kompanjonundervisning verkar hitta tid för samplanering och tror att de som inte gör det inte vill ge upp sin självständighet.

När de samarbetande lärarna planerar kompanjonundervisningen ska de utöver den egentliga undervisningsplaneringen diskutera hur elevernas prestationer bedöms (Rytivaara m.fl. 2017: 20) Den här delen av kompanjonundervisning diskuteras inte i

samma mån i litteraturen som samarbetet i planerings- och undervisningsfaserna. I den litteratur där detta diskuteras handlar det nästan uteslutande om hur lärarna kan evaluera själva lärarsamarbetet. Malinen och Palmu (2017: 80) har dock gjort en lista över vad läraren som planerar att genomföra kompanjonundervisning ska tänka på. En av punkterna berör planeringen och innehåller följande fyra frågor:

Hur följer vi elevernas framåtskridande?
Hur bedömer vi och ger vitsord?
Vem bedömer vilken elevgrupp?
Görs allas bedömning tillsammans eller delas eleverna mellan lärare?

De här frågorna är sådana som kan tillämpas till vilken kontext som helst oberoende av vilka som undervisas och vad de undervisas i när lärarna genomför kompanjonundervisning. Att bedömningen av elever vid kompanjonundervisning inte i samma utsträckning diskuteras i litteratur som planeringen och genomförandet av undervisningen tolkar jag bero på att såväl bedömningsgrunderna som hur de tillämpas vid bedömningen varierar i olika kontexter. Detta gör att det inte är lätt att generalisera hur de samarbetande lärarna vid bedömningen av eleverna ska gå tillväga. Eftersom lärarna i undersökningen som denna avhandling bygger på undervisade i Finland, ska det till följande i korthet presenteras vad läroplansgrunderna säger om bedömningen av elever.

Enligt de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014: 50) ska bedömningen av elever fokusera på deras lärande, arbete och uppförande. I läroplansgrunderna delas bedömning i bedömning under studierna och slutbedömning. Bedömning under läsåret omfattar all bedömning och respons som ges före slutbedömningen och utgörs av bedömningen under läsåret och vid läsårets slut. Merparten av bedömningen under studierna ges som en del av den dagliga undervisningen och det dagliga arbetet och är till sin karaktär formativ. Med formativ bedömning avses därmed en löpande bedömning som sker under hela lärprocessen och har som syfte att istället för att summera elevens kunskaper vid ett givet tillfälle bidra till lärande (VGR Akademin 2018). Förutsättningen till detta är att läraren observerar lärprocessen och kommunicerar med eleverna. Som konstaterat utgörs bedömningen under läsåret även av

bedömning vid läsårets slut. Då bedöms elevens kunskapsnivå efter lärprocessen i form av betyg eller bedömningsinformation. Bedömning av detta slag är summativ. (Utbildningsstyrelsen 2014: 52) Genom summativ bedömning summeras alltså elevens samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle. Till skillnad från formativ bedömning har den inte som främsta syfte att bidra till lärandet. (VGR Akademin 2018)

4 LÄRARSAMARBETE KRING DET MÅNGVETENSKAPLIGA LÄROMRÅDET MÄNNISKAN

I det här kapitlet beskrivs först hur det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* var uppbyggt, såsom vilka läroämnen och hurdant lärostoff som ingick i det samt hur många lektioner den omfattade och hur länge den varade. Utöver praktiska arrangemang beskrivs bakgrunden till lärområdet. I detta sammanhang diskuteras vad som fick lärarna som vanligtvis undervisar på olika språk att samarbeta och förverkliga ett tvåspråkigt lärområde. Ytterligare presenteras på vilka sätt lärarsamarbetet kring lärområdet kom till uttryck och hur lärarna reflekterade över samarbetet. Lärarsamarbetet kring lärområdet granskas i följande tre faser: planering, undervisning och bedömning. Utöver detta utreds vad som gjorde lärområdet tvåspråkigt och hur de olika språken syns i undervisningen. Detta görs genom att granska undervisningsmaterialet och lärarnas språkbruk. I den språkliga granskningen står lärarna i fokus men det tangeras också vad lärområdets tvåspråkighet betyder för eleverna. I detta kapitel har jag för enkelhetens skull valt att kalla lärare till reguljära klasser till klasslärare och på det sättet göra en skillnad mellan dem och språkbadsläraren fast språkbadsläraren också är en klasslärare.

4.1 Bakgrunden till lärområdet och dess uppbyggnad

Det mångvetenskapliga lärområdet *Människa*, som på finska kallades *Ihmisen biologia*, förverkligades under läsåret 2017–2018 i samarbete av tre lärare. Lärområdet fokuserade människans utveckling och biologi. Lärområdet var det första i sitt slag som dessa tre lärare samarbetade kring. En av de samarbetande lärarna är en språkbadslärare som i normala fall undervisar skolämnena för sin egen språkbadsklass på svenska och de två andra är klasslärare som undervisar skolämnena för sina egna klasser på finska. Vid tiden då lärområdet i fråga förverkligades gick alla tre klasser i årskurs fem. Eftersom det i den ifrågavarande skolan finns tre klasser per årskurs betyder detta att alla klasslärare till årskurs fem samarbetade kring lärområdet. Eftersom det ifrågavarande samarbetet sker mellan lärare till parallellklasser, är det frågan om horisontellt samarbete (Bergroth 2015: 57). Enligt Liinamaa m.fl. (2016: 8) är det i arbetet kring mångvetenskapliga lärområden tillåtet att överskrida gränser exempelvis så att lärare till parallellklasser samarbetar,

vilket uttryckligen gjordes här. Ett sådant här horisontellt samarbete skulle inte ha varit möjligt för språkbadsläraren i den här skolan om hen inte hade samarbetat med de här klasslärarna. Den huvudsakliga motiveringen bakom det gemensamma lärområdet var att den genomfördes som samarbete mellan språkbad och reguljär undervisning. Tanken bakom detta var att lärarna ville lära sig att samarbeta över klass- och språkgränser och ville att också eleverna skulle lära sig detta (citrat 1). Ytterligare var lärarna intresserade om kompanjonundervisning som arbetssätt (citrat 2). Lärarna ville att lärområdets tvåspråkighet skulle kännas naturligt för elever (citrat 3).

- (1) Det är kanske det mest centrala för oss att nu det här samarbetet mellan språkbad och finskspråkiga klasser på det sättet. Och sedan egentligen om man tänker på mer än läroämnena så ligger idén här också i att vi blandar de här klasserna att de är i blandade grupper. Att vi lär oss att göra ett sådant här samarbete över klassgränserna. Samarbete mellan lärare och elever.
- (2) Ja vi var nog mycket intresserade av tanken om kompanjonlärarskap på sätt och vis att vi gör tillsammans och att vi gör en sådan här mångvetenskaplig helhet tillsammans.
- (3) Att fast vi har den där arbetsboken eller här den här diskussionen är på båda språken så att det skulle vara alldeles naturligt för dem. Att det inte är så att nu gör vi skilt på finska och sedan skilt på svenska utan att samvaron och samarbetet skulle vara naturligt att svenskan inte skulle kännas som något extra där.

Temat för lärområdet var människan och det valdes på grund av att detta ska enligt läroplanen behandlas i årskurs fem. I de gällande läroplansgrunderna och i de lokala och skolvisa läroplanerna som grundar sig på dem är 'Jag som människa' ett av de sex centrala innehållen som anknyter till målen för omgivningslära i årskurs 3–6. I läroämnet omgivningslära ingår biologi tillsammans med geografi, fysik, kemi och hälsokunskap. (Utbildningsstyrelsen 2014: 242). Att lärarna valde temat för lärområdet från läroplanen avspeglar det som Liinamaa m.fl. (2016: 8) konstaterar karaktärisera mångvetenskapliga lärområden: de är inget extra skolarbete utan innehållet som inom dem behandlas kunde alternativt behandlas under vanliga lektioner. Lärområdet *Människan* bestod av tolv lektioner, två per vecka under en och en halv månad, under vilka varje lärare undervisade

en blandad elevgrupp. Lektionerna handlade om människans biologi och innehöll enligt lärarintervjuer även inslag av bildkonst, matematik, musik, historia och religion samt språken finska, svenska och engelska.

Utöver tolv lektioner som lärarna höll för var sin blandade elevgrupp omfattade lärområdet undervisningstillfällen där varje lärare en gång i veckan undervisade sin egen klass. De här lektionerna gick ut på att repetera lärostoffet som eleverna senast hade gått igenom i de blandade grupperna, fördjupa kunskaperna i temat eller hålla små tester om innehållet som senast behandlats i de blandade grupperna. Ytterligare höll lärarna ett avslutningstillfälle på två lektioner som gör att hela lärområdet omfattade fjorton kompanjonlektioner samt de lektioner där läraren undervisade sin egen klass. Jag har valt att inte analysera de lektioner där lärarna undervisade sina egna klasser. Detta beror på att fast de i teorin ingick som en del av lärområdet är de inte egentligen en del av lärarsamarbetet. Trots att temat för lektionerna var det samma för alla, det vill säga människans utveckling och biologi, behandlade lärarna under dessa lektioner temat på olika sätt med eleverna. Således skiljer sig dessa lektioner från de övriga lektionerna där alla lärare följde samma lektionsplan. I enlighet med detta ansåg även de samarbetande lärarna att samarbetet omfattar 12+2 lektioner, det vill säga de lektioner där eleverna var i blandade grupper.

Det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* hade både innehållsliga, språkliga och sociala mål. Det sociala målet med lärområdet var att eleverna skulle utveckla sina sociala färdigheter genom att arbeta med elever som de vanligtvis inte arbetar med. Det innehållsliga målet var att eleverna skulle lära sig det mest centrala inom människans biologi. Det var också det som lärarna fäste mest uppmärksamhet vid när de planerade lärområdet. Det gemensamma språkliga målet för språkbadsleverna och eleverna i reguljär undervisning var att de skulle lära sig vissa begrepp som har att göra med människokroppen och deras svenska benämningar. En skillnad var dock att språkbadsleverna förväntades lära sig de svenska benämningarna medan eleverna i reguljär undervisning kunde lära sig dem. Denna nyansskillnad syns också vid bedömningen av lärområdet, vilket diskuteras närmare i avsnitt 4.4. I de följande citaten

talar lärarna om de språkliga målen för eleverna i reguljär undervisning (citat 4) och språkbads eleverna (citat 5).

- (4) Idéen är just där att sedan några ord skulle fastna i minnet hos våra finskspråkiga. Sådana här centrala saker. Jag satte nu också att tre ord ska du komma ihåg om de här sakerna och det räcker.
- (5) Förstås har språkbads eleverna nu det att så som i vilket annat ämne som helst så målet med språklig inlärnin g är det att de förstår vissa begrepp och lär sig de där vissa sakerna nu om den här människokroppen att förstå på svenska och det är ju den röda tråden i allt arbete hela tiden.

Trots att de olika språken var en central del av läromådet var det primära målet ändå att eleverna skulle lära sig om människans biologi och först det sekundära målet att de skulle lära sig svenska. Min tolkning om innehållet som en mer väsentlig del av lärområdet än språket baserar sig bland annat på följande utdrag ur lärarintervjun:

- (6) Vi funderade tillsammans lite om alla de här områden som vi indelade hjärnan och ben och andra så på sätt och vis funderade på det att vilka som är de mest centrala sakerna som man måste behärska att de här både på svenska och på finska att vissa saker ska man kunna de där grundbegreppen. Och närmast har vi funderat på just det där biologinnehållet att vad som gällande det är sådant som man ska.

Av de fyra typiska sätten, modellerna, att rytmisera mångvetenskapliga lärområden som Liinamaa m.fl. (2016: 15–19) presenterar tolkar jag det här sättet att rytmisera lärområdet motsvara modell 2. När ett mångvetenskapligt lärområde rytmiseras enligt modell 2, sträcker det sig över en längre tid, till exempel en period på 4–6 veckor så att inte alla lektioner under den tidsperioden ägnas åt det. I enlighet med detta sträckte sig lärområdet *Människan* över en period på en och en halv månad under vilken eleverna undervisades också i andra ämnen. Sådana lektioner inom lärområdet där eleverna undervisades i blandade grupper var sammanlagt 14, som utgör under hälften av de 38 timmarna som Liinamaa m.fl. (2016: 15) rekommenderar att ska användas för genomförandet av mångvetenskapliga lärområden. Om man ännu räknar med de lektioner där lärarna inom ramen för lärområdet undervisade sina egna klasser blir det totala timantalet omkring 20. Det är dock viktigt att notera att 38 timmar bara är en enstaka rekommendation medan läroplansgrunderna inte tar ställning till den tidsmässiga omfattningen av

mångvetenskapliga lärområden. I läroplansgrunderna nämns endast att de ska vara så långa att eleverna har tid att “fördjupa sig i innehållet” samt “arbeta målinriktat, mångsidigt och uthålligt” (Utbildningsstyrelsen 2014: 32).

4.2 Lärarsamarbetet vid planering av undervisningen

Enligt Pratt m.fl. (2017: 243–244) börjar samarbete i form av kompanjonundervisning långt före lärarna stiger in i klassrummet. Detta var fallet också när de tre lärarna i min studie genomförde ett mångvetenskapligt lärområde tillsammans. Lärarna berättar i intervjun att planeringen av det gemensamma lärområdet hade börjat med att de funderade på lärområdet ”i flera timmar”. Detta gjordes så att lärarna var fysiskt i samma utrymme. Efter att lärarna hade inlett planeringen av lärområdet upptäckte de att det erbjuds en fortbildning om mångvetenskapliga lärområden som de alla anmälde sig till. Under fortbildningen fick lärarna tid att fortsätta med planeringen av lärområdet i fråga och olika tips. I citat 7 berättar en av lärarna om planeringsprocessen.

- (7) [...] mycket har vi suttit ner och funderat på att vad allt hur skulle vi få det att bli mångvetenskapligt och sedan att hur det är vettigt att indela. Och sedan kom vi fram till att vi indelar den gör så att du har de där och jag har de här och du har de där och du ansvarar för huvudsakliga planeringen av dem att så var det. Det var en bra lösning.

Av citat 7 framgår att lärarna gick tillväga så att de först planerade tillsammans hurdant lärostoff som ska ingå i lärområdet och indelade det därefter i flera teman. Varje lärare ansvarade för planeringen av två teman. Även om lärarna inte gjorde hela planeringen från början till slut tillsammans besvarade de jakande på frågan om de har gjort hela planeringen tillsammans. Lärarnas känsla om att de har gjort hela planeringen tillsammans kan tolkas basera sig på att varje lärare bidrog med sin arbetsinsats till planeringen och det som varje lärare hade gjort på egen hand bildade sedan slutprodukten. Då är slutprodukten planerad tillsammans även om lärarna inte fysiskt har planerat det tillsammans. Detta sätt att gå tillväga är enligt Palmu m.fl. (2017: 67) helt möjlig när lärare som genomför kompanjonundervisning samplanerar. Vad den gemensamma planeringen omfattar varierar nämligen mellan olika par eller grupper som genomför kompanjonundervisning. Palmu m.fl. (2017: 27) poängterar att inga rätta eller felaktiga

sätt att planera finns utan alla par eller grupper ska gå tillväga på det sättet som bäst passar dem. Det sättet på vilket de samarbetande lärarna i min studie planerade undervisningen ansåg de själva fungera, vilket framkommer av den sista meningen i citat 7 ovan. Också under lärarintervjun som genomfördes i slutet av lärområdet framförde lärarna att planeringen fungerade bra.

I planeringsarbetet ingick också tillverkandet av undervisningsmaterial. Som huvudsakligt undervisningsmaterial användes tvåspråkiga häften som lärarna själv tillverkade. Praktiskt gick lärarna tillväga så att språkbadsläraren lånade sina svenskspråkiga läroböcker till klasslärarna och fick låna deras finskspråkiga läroböcker (citat 8). Svenskan och finskan var jämnt fördelat i de själv tillverkade häftena som byggde på de teman som lärarna hade bestämt att skulle ingå i lärområdet. Detta betyder att häften bestod av sex olika teman och en lärare ansvarade för planeringen och sammanställningen av två häften. I citat 9 berättar en av lärarna om de tvåspråkiga häftena.

- (8) Och sedan förstås finns läroböckerna att vi har alla delat vårt läroboksmaterial med varandra. Att de har haft våra svenskspråkiga läroböcker och det material som jag har haft och jag har haft deras.
- (9) Vi har delat de här enligt teman i olika helheter och sedan ansvarar vi alla på sätt och vis för två teman. Och sedan har var och en gjort ett sådant där häfte som vi också idag har i användning [...] Så de där häftena är både på finska och på svenska nästan hälften och hälften.

När lärarna på det här sättet delar ansvaret för tillverkandet av undervisningsmaterial minskar det enligt Palmu m.fl. (2017: 67) på deras arbetsbörda. Det som konstateras av Palmu m.fl. tolkar jag syfta på att arbetsbördan minskar vid planeringsskedet. Det finns dock inget bevis på om lärarna i denna undersökning upplevde det så. Det finns emellertid kunskap om att lärarna upplevde samplanering ha positiva följder under lärområdets gång. Även om lärarna ansåg att planeringen var mycket tidskrävande underlättade det deras arbete då lärområdet hade kommit igång. Detta beror troligen på att lärarna inte behövde planera varje lektion själv utan endast se vad de andra lärarna hade planerat och genomföra undervisning enligt det:

- (10) Men nog kräver det här mycket samplanering att genomföra ett sådant här men å ena sidan underlättar det sedan vid det här skedet att när vi idag hade *Lärarens namn* grejer så inte har jag behövt alls tänka på det här annat än att kolla att vad är *Lärarens namn* material och vad har hen tänkt att ska göras. Att det nog underlättas sedan i den ändan att inte behöver jag börja planera lektioner vid det här skedet.

Lärarnas uppfattning om att samplaneringen var tidskrävande överensstämmer inte helt med den uppskattningen som Saloviita (2016: 35) gjorde. Den formen av kompanjonundervisning som lärarna i min undersökning använde sig av, det vill säga parallellundervisning, uppskattade han förutsätta endast lite gemensam planering jämfört med de flesta andra kompanjonundervisningsformerna. Lärarna i min studie genomförde inte heller parallellundervisningen som differentierad undervisning, vilket enligt Saloviita skulle öka behovet av gemensam planeringstid. Det går dock inte att veta om lärarna skulle ha upplevt planeringen som ännu mer tidskrävande om de hade genomfört kompanjonundervisningen på ett annat sätt. Därmed kan det inte här tas ställning till om lärarnas känsla om planeringens arbetsamhet helt avviker från det som konstateras av Saloviita (2016: 35). Av undersökningsmaterialet framkommer inte hur många timmar det tog för lärarna att planera undervisningen men redan det att söka efter undervisningsmaterial berättade en av lärarna hade tagit två kvällar:

- (11) Två kvällar gick åt det att man har kartlagt videorna i stort sett vad som finns.

Även om lärarna ansåg att planeringen var mycket tidskrävande uttryckte de inte att tiden som de hade att ägna åt den inte skulle ha varit tillräcklig. I detta sammanhang kan nämnas Saloviitas och Takalas (2010: 394) undersökning enligt vilken bristen på gemensam planeringstid upplevs som största hinder för kompanjonundervisning. De lärare som i min studie samarbetade kring lärområdet *Människan* är alla klasslärare som representerar den lärarkategori som också i studien av Saloviita och Takala mest sällan ansåg bristen på gemensam planeringstid som ett hinder för kompanjonundervisning. Saloviita (2016: 154) konstaterar att lärare som är intresserade av kompanjonundervisning verkar hitta tid för samplanering och drog slutsatsen att de som inte gör det inte vill ge upp sin självständighet. De samarbetande lärarna som denna avhandling diskuterar var intresserade av att genomföra kompanjonundervisning och således villiga att samarbeta.

Möjligen av den anledningen nämnde de inte en enda gång att de skulle ha haft brist på gemensam planeringstid trots att de ansåg att planeringen var tidskrävande.

I de nuvarande läroplansgrunderna nämns det att det är viktigt att eleverna deltar i planeringen av mångvetenskapliga lärområden (Utbildningsstyrelsen 2014: 32), vilket inte hände under det aktuella lärområdet i min studie. Lärarna var dock medvetna om detta och berättade i intervjun att de har diskuterat saken i fortbildningen som de deltog i. Att eleverna inte deltog i planeringen ansåg lärarna kompenseras av att eleverna hade valfrihet vid genomförandet av lärområdet (citrat 12). Lärarna uppfyllde således åtminstone delvis det målet med mångvetenskapliga lärområden enligt vilket man ska ”stärka elevernas delaktighet och ge dem möjligheter att vara med och planera målen, innehållet och arbetssätten i studierna” (Utbildningsstyrelsen 2014: 32).

- (12) Ja det diskuterade vi där i fortbildningen då att det har lite lämnats åsido. Men å ena sidan tänkte vi att sedan det där valfrihet kommer ganska mycket här vid förverkligandet. Att sedan på sätt och vis att vissa saker behandlas gemensamt men många saker kan de nog göra i den ordningen på sätt och vis de där stationerna och annat arbete som vi har haft i egen takt.

4.3 Lärarsamarbetet vid genomförande av undervisningen

I citat 13 finns ett utdrag ur lärarnas svar på frågan om varje lärare under lärområdet undervisar eleverna ensam eller om de gör det tillsammans.

- (13) Tillsammans planerad men genomfört för det mesta ensam.

Jag anser detta vara en träffande beskrivning. Lärområdet genomfördes nämligen så att de tre klasserna, en språkbadsklass och två klasser i reguljär undervisning, delades av lärarna i tre blandade grupper som alla bestod av både språkbads elever och elever i reguljär undervisning:

- (14) Alltså alla tre klasser har delats in i tre grupper på det sättet att det i alla grupper jämnt finns elever från A- och B- och C-klassen. Alltså blandade grupper. Och i praktiken har vi alltid tagit ett sådant här två 2x45 minuter för det här gemensamma arbetandet.

Varje lärare ansvarade för undervisningen av en och samma blandade grupp elever under hela lärområdet (citat 15–16). Lärarna undervisade de här elevgrupperna skilt i olika utrymmen, använde sig av samma undervisningsmaterial och behandlade temat på ett likartat sätt. Även om lärarna under dessa lektioner följde samma lektionsplan var det en aspekt som skiljde undervisningen i de olika grupperna åt: undervisningsspråket varierade beroende på lärare vilket diskuteras närmare i avsnitt 4.5. Eftersom de samarbetande lärarna var klasslärare som inom ramarna för samarbetet slog samman sina klasser förblev lärartätheten den samma som den skulle ha varit om lärarna inte hade genomfört kompanjonundervisning (Sundqvist 2014: 140). Det skiljer sig den typen av samarbete där en klasslärare och en speciallärare samarbetar och där specialläraren inte har en egen klass.

(15) [...] en sådan här blandad elevgrupp per lärare.

(16) Samma blandad elevgrupp och hen sköter oftast det så att hen har givits instruktionerna att om det är *Lärarens namn* period så vet jag vad *Lärarens namn* har varit ute efter här.

Av de olika formerna av kompanjonundervisning tolkar jag det huvudsakliga arbetssättet som lärarna i min studie använde sig av under lärområdet motsvara parallellundervisning. När kompanjonundervisning genomförs som parallellundervisning avdelas klassen lärarna emellan så att grupperna är inbördes likadana och undervisningen likadan i alla grupper trots att grupperna har olika lärare (Saloviita 2016: 31). Eftersom undervisningen var likadan i alla de blandade grupperna genomfördes kompanjonundervisningen inte med avsikten att differentiera undervisningen. Undervisningen differentierades dock när lärarna undervisade sina egna klasser eftersom lärarna under de lektionerna behandlade temat på olika sätt. Jag räknar dock inte dessa lektioner som en del av samarbetet i form av parallellundervisning eftersom lärarna undervisade sina egna elever såsom de gör när de inte samarbetar inom ett lärområde. I lärarintervjun framkom att lärarna utöver parallellundervisning också åtminstone vid något tillfälle genomförde stationsundervisning som går ut på att elever roterar mellan stationer med olika uppgifter (citat 17). Om detta gjordes så att lärarna genomförde det ensam med sina egna blandade grupper eller tillsammans för alla de blandade grupperna samtidigt är inte klart. Det är

dock fullt möjligt att det gjordes både individuellt och gemensamt eftersom citat 18 är en del av lärarnas svar på frågan om lärarna under lärområdet undervisar ensam eller tillsammans.

- (17) Och sedan som grund har vi haft alltid ett något sådant här häfte. Och sedan olika videor. Varierande arbetssätt. Det har varit stationsarbetande.
- (18) I själva verket ensam då men både och när vi har de här stationer att nu måste vi tänka alltid sedan att hur den här grejen. Speciellt när det är stationsarbete så då nog.

I språkbadsundervisningen strävar man efter åskådlighet och konkretion och undervisningen präglas av elevcentrerade arbetssätt och kommunikation (Utbildningsstyrelsen 2014: 90). I enlighet med detta användes det i undervisningen under lärområdet enligt lärarna mycket konkretion och åskådliggörande. Detta gjordes förmodligen av den anledningen att en del av undervisningsmaterialet och undervisningen var på svenska. I anslutning till detta syns det också i ett par av de filmade lektionerna hur läraren använder mycket gester när hen talar svenska så att det skulle vara lättare för eleverna att förstå vad hen talar om. Eleverna fick inom ramen för lärområdet göra mycket praktiska övningar, vilket jag antar åtminstone till en viss grad beror på att sådana uppgifter är åskådliggörande och kräver inte lika mycket språkligt av eleverna som till exempel skrivuppgifter. Som undervisningsmaterial hade lärarna många redskap som till exempel en undervisningsdocka med de inre organen som kan plockas ut och studeras. Genom att använda sådana redskap kunde undervisningen göras mer förståelig för eleverna och speciellt för de eleverna om inte behärskade svenska så bra. Av citaten 19 och 20 framgår hur lärarna beskrev arbetssätten som användes under lärområdet:

- (19) Varierande att just stationsarbete. Mycket praktiska övningar. Sedan i olika grupper åtminstone jag delar dem i olika grupper där ofta att om när vi gör pararbete. Att ganska sällan har det gjorts individuellt arbete åtminstone i min grupp.
- (20) Mycket konkretion har använts. Exempelvis benen nyss att det var att sedan gick vi igenom på båda språken [...] så mycket sådant här konkret material har använts. Förstås läser de sedan också texten och gör uppgifter att nog finns också det med.

Under lektionerna gjorde eleverna för det mesta par- eller gruppuppgifter istället för individuella uppgifter. En förklaring till det här är troligen det att lärarna hade som en motivering bakom samarbetet att eleverna skulle lära sig att arbeta med sådana elever som de inte vanligtvis arbetar med. En annan förklaring till varför par- och gruppuppgifter föredrogs av lärare är att eleverna skulle lära av varandra genom metoden kamratlärande.

Även om lärarna inte samarbetade inom ramen för detta lärområde genom att undervisa eleverna samtidigt i samma utrymme ligger fördelen med parallellundervisning enligt Saloviita (2016: 31) i samplanering. I andra former av kompanjonundervisning syns fördelen med lärarsamarbete möjligen mer tydligt även i undervisningsfasen. Saloviita ifrågasätter ifall det är vettigt att kombinera två klasser om eleverna ändå ska indelas i två grupper och undervisas skilt. I förverkligandet av lärområdet i min studie kan fördelen med samarbetet utöver samplanering anses ligga i att lärarna och eleverna genom att förverkliga ett gemensamt tvåspråkigt lärområde fick pröva på att samarbeta över klass- och språkgränser. En möjlig orsak till att lärarna genomförde kompanjonundervisning i form av parallellundervisning är att lärområdet var den första i sitt slag som de samarbetade kring. Enligt Thousand m.fl. (2006: 243) väljer de som är nybörjare i kompanjonundervisning ofta att använda sig av antingen den här formen av kompanjonundervisning eller assisterande undervisning eftersom de förutsätter mindre samordning av de samarbetande parterna än de övriga formerna.

4.4 Lärarsamarbetet vid elevbedömningen

Vid planeringsskedet funderade de samarbetande lärarna gemensamt på vilka de centrala sakerna inom människans biologi är som eleverna under lärområdet ska lära sig. Inlärnigen av ämnesinnehållet testades under lärområdets gång genom att varje lärare veckovis höll små enkla tester under de tillfällen när de undervisade sin egen klass. Det fanns inget slutprov i slutet av lärområdet. I citaten 21 och 22 berättar lärarna om hur elevernas ämneskunskaper testades:

- (21) Och närmast har vi funderat på just det där biologinnehållet att vad som gällande det är sådant som man ska. På tal om det så har vi också om det

haft i egna klasser de där testerna. Att vi har på sätt och vis samma saker några grundläggande grejer med de där små testerna. Att det inte kommer något stort prov.

- (22) Sedan har vi alltid tent nästa vecka och vi har ju nästan alla får fulla poäng. Den är alltså mycket enkel några väsentliga frågor.

När elevernas prestationer vid mångvetenskapliga lärområden bedöms är arbetsprocessen enligt Liinamaa m.fl. (2016: 27) det huvudsakliga föremålet för bedömning istället för slutprodukten. Detta var fallet också i denna studie eftersom elevernas inläring bedömdes under lärområdets gång och de hade inget slutprov i slutet av lärområdet. Bedömningen av eleverna var således formativ till sin karaktär. Liinamaa m.fl. (2016: 27) konstaterar att fokus vid bedömningen av eleverna under lärområdet ska ligga utöver på kontinuerlig respons även på själv- och kamratbedömning. Om eleverna bedömde sina egna eller varandras kunskaper under lärområdet i denna studie kommer inte fram i undersökningsmaterialet.

Även om eleverna bedömdes på likadana grunder vad som gäller ämneskunskaper, varierade språket på vilket ämneskunskaperna bedömdes mellan de tre lärarna. Språkbadsläraren berättade att hen har bedömt språkbads elevernas ämneskunskaper på båda språken och förväntar sig således att eleverna ska kunna vissa saker både på finska och på svenska (cit. 23). Klasslärarna bedömde sina elevers ämneskunskaper uteslutande på finska och konstaterade att de inte alls bedömer elevernas ämneskunskaper på svenska (cit. 24–25). Den ena klassläraren berättade att även om hans elever inte behöver visa sina ämneskunskaper på svenska, får de pluspoäng om de kan något utöver på finska också på svenska.

- (23) Jag har haft de här testerna så att vissa saker ska man kunna både på svenska och sedan på finska.
- (24) Vi har nog bara jag har nog haft helt finskspråkiga test. [...] Sedan har jag gett att om man nu kommer ihåg de här om det är till exempel musklerna och benens de här kommer ihåg på svenska så sedan får man alltid pluspoäng förstås men att nog har vi på finska. Eller åtminstone jag har.
- (25) Vi har inte på det sättet. Jag har inte alls bedömt språkinläringen.

På basis av diskussionen som under lärarintervjun skedde lärarna emellan tolkar jag att lärarna inte grundligt hade diskuterat på vilket språk eleverna ska visa sina ämneskunskaper eftersom det för klasslärarna verkade komma som en liten överraskning att språkbadsläraren bedömer språkbadselevers ämneskunskaper både på finska och på svenska. Att språkbadsläraren testade språkbadselevernars ämneskunskaper på båda språken tolkar jag bero på att svenskan har en central roll i språkbad. Den här centrala rollen hänvisar språkbadsläraren till i följande citat:

- (26) Förstås har språkbadselever nu det att såsom på sätt och vis i vilket ämne som helst så det där målet med språklig inläring är att de förstår vissa begrepp och lär sig vissa saker om nu den här människokroppen att förstå på svenska och det är ju i allt arbete hela tiden den röda tråden.

Eftersom mångvetenskapliga lärområden inte är verksamhet som skiljer sig från vanlig undervisning bedöms elevernas inläring under dem på samma sätt som i vilket läroämne som helst. (Utbildningsstyrelsen 2014: 32) Också det här kan tänkas förklara varför språkbadsläraren bedömde språkbadselevernars ämneskunskaper på svenska. När språkbadseleverna deltar i svenskspråkig undervisning ska de visa sitt kunnande på svenska och när de undervisas i ett ämne på finska ska de visa sitt kunnande på det språket. Av denna anledning var den tvåspråkiga bedömningen av elever en atypisk situation för språkbadsläraren:

- (27) Alltså på sätt och vis har vi nu en undantagssituation i det att för de där testernas del så de alltså nog bedömer jag också de finskspråkiga svaren. I normala fall så om vi har ett prov i språkbadsspråket så då används inte finska språket alls där. Att nu bedömer jag också att om de har lärt sig begreppen på finska.

Av citat 27 framgår att bedömningen av elevernas ämneskunskaper under detta lärområde är en undantagssituation för språkbadsläraren eftersom hen bedömer elevernas ämneskunskaper också på finska, vilket hen inte vanligtvis gör. Detta beror på att den mest centrala principen i språkbad är att hålla de två undervisningsspråken svenska och finska isär (Bergroth 2015: 3). Elevernars kunskaper i olika ämnen bedöms således på finska i vanliga fall av de språkbadslärare som undervisar på finska. Eftersom eleverna största delen av tiden under lärområdet undervisades i blandade grupper kunde

språkbadsläraren inte bedöma de muntliga språkkunskaperna hos de språkbads elever som undervisades av de två andra lärarna. Eftersom det i lärområdet ingick även lektioner där varje lärare undervisade sin egen klass kunde språkbadsläraren under de lektionerna bedöma vilken kunskapsnivå eleverna hade i det som hade behandlats i de blandade grupperna. I citat 28 berättar språkbadsläraren hur hen gick tillväga när hen bedömde språkbads elevernas inläring.

- (28) Nu här när de här är delade i tre grupper så kan jag till exempel inte riktigt bedöma att hur de använder det där språket där i de andra grupperna. Så i praktiken har det varit genom de där små testerna. Och sedan ser jag förstås de gånger när jag jobbar tillsammans med den egna klassen att om någon elev inte har hängtt med. Att där på sätt och vis kan jag där på gemensamma lektioner lite kolla att vad som är nivån på förståelse och muntliga kunskaper. Men att det har varit genom de där testen på sätt och vis den skriftliga delen och sedan på lektioner med egen klass sedan de muntliga kunskaperna samt förståelse av ämnesinnehållet.

Vid elevbedömningen samarbetade lärarna således genom att tillsammans fundera på innehållsliga mål hos lärområdet. Lärarna diskuterade enligt min tolkning inte utförligt på vilket eller vilka språk eleverna ska visa sina ämneskunskaper. Språkbads elevernas ämneskunskaper bedömdes på finska och på svenska av språkbadsläraren medan eleverna i reguljär undervisning bedömdes endast på finska av klasslärarna. Även om språkbads eleverna förväntades att lära sig ämnesinnehållet på båda språken vilade tyngdpunkten i bedömningen på ämneskunskaper. Även om eleverna i reguljär undervisning inte förväntades att visa sina ämneskunskaper på svenska önskade lärarna att också de skulle lära sig svenska under lärområdet.

4.5 De olika undervisningsspråken

4.5.1 Finska och svenska

I det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* ingick två huvudsakliga undervisningsspråk, finska och svenska samt språket engelska som hade en mindre roll än de förstnämnda. Engelskan som en del av lärområdet diskuteras närmare i avsnitt 4.5.2. Även om klasslärarna inte behärskade svenska på samma nivå som språkbadsläraren sågs det som inget hinder för att genomföra ett tvåspråkigt lärområde. Speciellt under de

lektionerna som undervisades av klasslärarna fick språkbads eleverna inta rollen som språkexperter eftersom de, antagligen, behärskar svenska på en högre nivå än klasslärarna och deras elever. Lärarna ville inte själva börja översätta svenska till finska utan ville att eleverna skulle ta stöd av varandra (citrat 29). Språkbads elevernas uppgift var att hjälpa de övriga eleverna med uppgifter som var på svenska (citrat 29). Lärarna ville således att eleverna skulle lära av varandra och lyfte fram kamratlärande som metod (citrat 30). Genom att gå tillväga på det sättet kunde lärarnas språkliga roll i undervisningen minskas.

- (29) Idéen är just där att sedan några ord skulle fastna i minnet på våra finskspråkiga. Sådana här centrala saker. Jag satte nu också att tre ord kommer du ihåg om de här sakerna och det räcker. Och sedan är det alltid de här svenskspråkiga som lär ut dem sedan. [...] Och sedan när det är uppgifter på svenska så sedan är det språkbads elevens uppgift att berätta det att vad som görs i den här uppgiften.
- (30) Ja och sedan uttryckligen det att det nu inte är läraren som här översätter till finska utan att det skulle komma från elever. Sådant här kamratlärande på sätt och vis. Och just i naturliga situationer inte lösgjort från saken utan just där på samma gång och också lite halvt av misstag kunde faktiskt språket här fastna i minnet.

Som det har framkommit av de föregående avsnitten tog lärarsamarbetet under lärområdet sig uttryck i parallellundervisning. Parallellundervisning genomfördes så att varje lärare undervisade en blandad elevgrupp där det fanns elever från alla tre klasser. Varje lärare undervisade en och samma blandade grupp elever under tolv lektioner. Utöver detta höll varje lärare lektioner för sin egen klass om samma ämne som behandlades i de blandade grupperna. Dessa lektioner som lärarna hade med sina egna klasser tolkar jag likna vanlig enspråkig undervisning som eleverna utanför lärområdet oberoende av undervisningsprogram tar del av. Åtminstone under de inspelade lektionerna där språkbadsläraren undervisade sina egna språkbads elever talade hen uteslutande svenska med dem. Undervisningen i de blandade grupperna var däremot språkligt och pedagogiskt mer speciellt eftersom lärarna fick anpassa den så att den gynnar både språkbads elever och elever i reguljär undervisning. I vilken grad de olika undervisningsspråken svenska och finska användes i undervisningen varierade mellan lärarna.

Språkbadsläraren talade både finska och svenska till sin blandade grupp elever medan klasslärarna undervisade sina blandade grupper huvudsakligen på finska.

Undervisningsspråket varierade således mycket i de blandade grupperna och den som undervisades av språkbadsläraren fick mycket mer input på svenska under lärområdet än de grupper som undervisades av klasslärarna. Eftersom undervisningsmaterialet delvis var svenskspråkigt gav det upphov till diskussioner om språket också under de lektioner där svenskan inte var ett undervisningsspråk. I undersökningsmaterialet finns bara en inspelad lektion där en klasslärare undervisar sin blandade grupp elever. Under denna lektion undervisade hen eleverna annars på finska, men sade ett ord på svenska. Detta gjorde hen när hen instruerade eleverna om vad grupparbetet som de gör ska ha som titel:

Exempel 1. Klasslärarens tvåspråkiga språkbruk

Lärare: Eli otsikko on verenkiertoelimistö tai
 sitten tuo blodomloppet

Orsaken till att titeln sades på båda språken var att språkbadseleverna skulle göra arbetet på svenska och de övriga eleverna på finska. Även om den andra klasslärarens språkbruk inte finns inspelat tolkar jag på basis av lärarintervjuerna att de båda klasslärarna undervisade också de blandade elevgrupperna huvudsakligen på finska, med undantag av enskilda ord på svenska. Att klasslärarna inte i större utsträckning talade svenska under lektionerna tolkar jag bero på att de inte har tillräckliga kunskaper i svenska för att göra så. Detta diskuteras inte explicit av lärarna men det går att läsa mellan raderna under intervjutillfällena. En av klasslärarna berättade att hen både inför och under lektionerna har fått använda sig av hjälpmedel som ordbok och Google översätt -tjänsten. Det förstnämnda använde hen när hen skapade ett diagram och behövde kontrollera att hen använt sig av det rätta ordet och om böjningen av det var rätt. Det sistnämnda hjälpmedlet använde hen under en lektion när hen inte kunde besvara en elevs fråga om vad något betyder. I citaten nedan presenteras hur läraren berättade om dessa situationer:

- (31) Och jag har ju hördu studerat ganska mycket själv också. *Skrattar*. Var det inte nu senast utan förra gången när *Elevens namn*: “Vad betyder det här?” och jag då att nå inte vet jag! *Skrattar*. Sedan slår vi upp det i Google översättare. *Skrattar*.
- (32) Alltså jag var helt på riktigt tvungen jag var tvungen att vara med ordbok när jag började göra ett sådant diagram att hur tusan går det här och hur gick den här böjningen rätt och sedan jag att nå inte gör det i och för sig något om böjningen är rätt bara ordet är.

Citat 31 och 32 tyder på att klassläraren inte upplevde svenska språkets närvaro i undervisningsmaterialet som något alltför ansträngande utan såg det som en positiv utmaning att hen inte genast visste allt. Hen ansåg det som mer viktigt att ämnesinnehållet är rätt och förstås av elever än om orden böjs helt rätt. Ett sådant här tankesätt anser jag vara förutsättningen för tvåspråkigt samarbete av det slag som denna avhandling diskuterar. De samarbetande lärarna behärskade svenska språket på mycket olika nivåer. Om man förutsatte att alla lärare hade lika bra kunskaper i svenska som språkbadsläraren med undervisningsspråket svenska skulle horisontalt samarbete som det här endast kunna ske mellan två eller flera språkbadslärare som undervisar på svenska. Att klasslärarna hade positiv inställning till svenska språket framgår redan av det faktumet att de ville förverkliga ett tvåspråkigt lärområde. Den här positiva inställningen till svenskan noterades under lärområdets gång av språkbadsläraren. Hen konstaterade att en positiv inställning som detta inte är en självklarhet:

- (33) Jag berömde er om det att ni är så öppna mot språket. Att hur ni så ivrigt började gå igenom vårt svenskspråkiga material och hur du genast märkte därifrån att uppgifterna är alldeles olika på sätt och vis. Eller alldeles och alldeles men mycket olika. Att alla är verkligen inte lika öppna mot det att nu borde jag ta en svenskspråkig bok varifrån jag börjar leta fram uppgifter.

Under de två inspelade lektionerna som språkbadsläraren höll för sin blandade grupp elever arbetade de i helklass och gjorde tillsammans ett arbetsblad med 19 olika påståenden på svenska. Uppgiften gick ut på att språkbadseleverna en i taget läste högt påståenden på svenska och sedan började språkbadsläraren och eleverna tillsammans diskutera vad det betyder. Det här lärarledda arbetssättet var idealiskt med tanke på min undersökning eftersom läraren riktade sig samtidigt till alla elever och var därmed tvungen att anpassa sitt språk så att alla elever skulle såväl förstå lärostoffet som utmanas. Nedan finns ett exempel på hur språkbadsläraren balanserade mellan de två undervisningsspråken finska och svenska:

Exempel 2. Språkbadslärares tvåspråkiga språkbruk

- Lärare: Sedan har vi kommit till sjutton. Ollaan tultu seitsemääntoista. *Språkbadselevens namn* läser du igen?
- Elev: Det finns vissa växter som har hjärnor.
- Lärare: Växter? *Pekar på en växt i klassrummet.* Där är en växt.
- Elev: Lääkekaappi.
- Lärare: Nä. Den gröna.
- Elev: Vihree.
- Lärare: Ja. Växt? Vad är det?
- Elev: Kukkaruukku.
- Lärare: Nä.
- Elev: Kasvi.
- Lärare: Just det. Växt. Vissa växter har hjärnor.
- Elev: Kasveilla on aivot.
- Lärare: Vissa. Inte alla. Joillain kasveilla on aivot. Sant eller falskt?

Till skillnad från lektionerna som klasslärarna höll för sina blandade elevgrupper var språkbadslärares lektioner som hen höll för sin blandade grupp elever starkt tvåspråkiga. Språkbadsläraren talade därmed flera språk i en och samma undervisningssituation, vilket inte är ett tillvägagångssätt som vanligtvis används i språkbad. Att hålla undervisningsspråken isär är den mest centrala principen i språkbad (Bergroth 2015: 3). Även om språkbadsläraren är van vid att följa principen *en person-ett språk* anser jag att hen i undervisningen smidigt växlade mellan de olika språken. Hen växlade mellan finskan och svenskan både så att hela meningar var enspråkiga och så att båda språken ingick i en och samma mening. Det fanns dock ett genomgående drag i hens språkbruk. Även om språkbadsläraren under lärområdet inte var en enspråkig språkmodell talade hen ändå svenska med språkbadseleverna. Varje gång när hen riktade sitt tal till en eller flera

språkbads elever talade hen svenska. Detta kommer till uttryck i följande exempel där läraren ger instruktioner till eleverna:

Exempel 3. Språkbadslärares tvåspråkiga språkbruk

Lärare: Joo eli sit sielt löytyy teksti. Lukekaa ne teksti. Sielt löytyy sekä ruotsinkielinen että suomenkielinen. Språkbads eleverna ni läser på svenska så klart först och suomenkieliset oppilaat te voitte aloittaa siitä suomenkielisest tekstistä ja käydä sitä läpi.

Utöver detta systematiska drag präglades språkbadslärares lektioner av att hen talade svenska så mycket som möjligt. Det här tillvägagångssättet måste antingen ha varit ett medvetet val eller något som läraren gjorde så att säga av gammal vana. Ifall det var ett medvetet val ville hen kanske se till att mängden språklig input på svenska är så stor som möjligt. Orsaken till detta kunde vara att hen ville se till att både språkbads eleverna och eleverna i reguljärundervisning har möjligheten att lära sig svenska under lärområdet. Skillnaden där är dock att språkbads eleverna förväntades lära sig vissa saker på svenska medan det för eleverna i reguljärundervisning var ett trevligt tillägg. Balansgången mellan språken är dock viktigare anser jag vid sådana här lärområden än att lärarna talar svenska mycket mer än finska. Undervisningen kan inte genomföras enbart på svenska i sådana här situationer där elevgruppen utöver språkbads elever utgörs av elever i reguljär undervisning. Också eleverna i reguljär undervisning som inte har lika bra kunskaper i svenska måste kunna ta till sig och lära sig lärostoffet på sitt modersmål finska.

Under en hel inspelad lektion undervisades en blandad elevgrupp av en vikarie som använde svenska i större utsträckning än klasslärarna men inte lika mycket som språkbadsläraren. Detta berodde dock till stor del på att språkbadslärares lektion genomfördes som helklassundervisning och var därför mer lärarledd än vikariens. Under vikariens lektion arbetade eleverna i smågrupper vilket erbjöd inte lika många möjligheter till att tala till alla elever samtidigt och växla mellan språken. På samma sätt som språkbadsläraren talade vikarien svenska till språkbads eleverna men talade också ibland finska till dem och var därmed inte lika konsekvent i sitt språkbruk. Att språkbadsläraren

var mer konsekvent i sitt språkbruk upplever jag inte vara en stor överraskning eftersom språklig konsekvens är ett av kännetecknen på bra undervisning som ges på språkbadspråket (Bergroth 2015: 57). Språkbadsläraren här är därmed van vid att tala bara ett språk, det vill säga svenska, till sina egna elever. Enligt Bergroth (2015: 2) ska språkbadslärare vara språkligt medvetna vilket förespråkar att språkbadsläraren är den av de samarbetande lärarna som är språkligt mest medveten. Detta stöds av påståendet att språkbad med sina två undervisningsspråk kräver språkligt medvetet arbete (Bergroth 2015: 8).

Exempel 4. Vikariens tvåspråkiga språkbruk

Vikarie: Ja nyt palataan siihen tämän näkösel-
sivulle missä lukee verenkiertoelimistön
osia ja veren rakenne. Och den här sidan
där är både finska och svenska. Siel on
suomeks ja ruotsiks sitten näitä asioita.

4.5.2 Engelska

Utöver finskan och svenskan var även engelskan en del av det mångvetenskapliga lärområdet *Människan*. Lärarna hade ursprungligen planerat att engelskan skulle ha en större roll i lärområdet än det sist och slutligen hade. När lärarna i den första intervjun blev tillfrågade vilka ämnen som ingår i lärområdet räknade en av dem upp tre språk i följande ordningsföljd: finska, svenska och engelska. Vid tiden för den första intervjun hade engelskan varit med som en del av lärområdet i form av korta videor som visades för eleverna (cit. 34). Utöver videor hade eleverna åtminstone i en av de blandade grupperna engelskspråkiga böcker till användning (cit. 35).

(34) Engelskan har varit med närmast vid sådant att vi har just tittat på några korta videoklipp hittills.

(35) Och faktiskt videor också på engelska. Och nog finns det där bokmaterial. Jag har åtminstone här böcker också som de sedan får använda så är på engelska.

Även om eleverna under lärområdet mest tränade sina receptiva språkkunskaper i engelska, det vill säga hör- och läsförståelse, hade lärarna planerat att även produktiva

språkkunskaper skulle tränas. Lärarna förklarade att engelskan möjligen skulle användas av elever i rollekar där de skulle få gå igenom lärostoffet i form av drama och använda sin kreativitet. Utöver detta hade lärarna innan läromådet började tänkt som ett mål att termerna skulle introduceras också på engelska. Detta visade sig dock vara ett för ambitiöst mål, vilket uttrycktes på följande sätt av den andra klassläraren:

- (36) Alltså ett fint mål var också det att vi skulle ta också på engelska de här termerna men åtminstone för min del har det blivit ogjort. Jag känner att vi nu med den här svenskan har alldeles tillräckligt med jobb.

Språkbadsläraren höll med om denna åsikt även om det för henne inte torde vara krävande att genomföra en svenskspråkig undervisningshelhet. Lärarna hade haft som tanke i planeringsskedet även att ämnesläraren i engelska skulle ha behandlat temat människans utveckling och biologi under sina lektioner med eleverna och gått igenom till exempel kroppsdelarna på engelska med dem. Detta förverkligades dock inte.

Under de inspelade lektionerna var det endast språkbadsläraren som talade engelska och även hen endast som stöd och inte som ett egentligt undervisningsspråk. Språkbadsläraren använde engelskan som stöd för att hjälpa eleverna att förstå vissa ord på svenska som påminde om deras motsvarigheter på engelska. Två tredjedelar av eleverna i de blandade grupperna var sådana som inte behärskade svenska på en lika hög nivå som språkbadseleverna. Jag tolkar att språkbadsläraren använde engelska som stöd eftersom hen antog att eleverna skulle kunna behärska sådana ord på engelska som de inte behärskar på svenska. Genom att ge ett svenskspråkigt ord en engelskspråkig motsvarighet kunde språkbadsläraren undvika att översätta ordet till elevernas modersmål. Genom att gå tillväga så kunde hen utmana eleverna mer än om hen hade använt finskan. Engelskan användes således av språkbadsläraren för att förklara vissa ord på svenska. De här ordparen var *transplantera-transplant*, *dö-die*, *hälften-half* och *operera-operation*. Nedan presenteras alla de olika tillfällen där engelskan användes av språkbadsläraren som stöd i undervisningen:

Exempel 5. Engelskan som stödspråk i undervisningen

- Lärare: Transplantera. Tää on vähän sama sana englanniks jos tiedätte englanniks tän sanan.
- Lärare: Mitähän on dö? Die? Dö? [...] Dö? Mitä se tarkottaa? Die på engelska.
- Lärare: Operation. Englantia.
- Lärare: Hälften. Halv. Half.

Av dessa utdrag framgår att språkbadsläraren hänvisar till engelskan på tre olika sätt. Verbet *transplantera* sägs inte på engelska utan det konstateras likna det svenskspråkiga. Däremot sägs verbet *dö* explicit vara *die* på engelska. Verbet *operera* förklaras genom det engelskspråkiga substantivet *operation* och sägs explicit heta så på engelska. Det tredje sättet gäller ordet *hälften* som ges en engelskspråkig motsvarighet utan att explicit nämna att det heter så på engelska. Även om engelskan var med som ett språk i lärområdet var det inte en lika väsentlig del av lärområdet som de två andra språken, vilket är anledningen till att jag har valt att kalla lärområdet för tvåspråkigt och inte flerspråkigt.

4.6 Lärarnas åsikter om hur lärområdet och samarbetet kring det lyckades

Utdraget ur lärarintervjun i citat 37 anser jag på ett träffande sätt sammanfatta hur lärarna upplevde det tillsammans förverkligade tvåspråkiga lärområdet.

- (37) Men mycket givande allt i allt tycker jag. Men alltid lär man något nytt och sedan vet man för nästa gång att vad skulle göras på ett bättre sätt.

Allt som allt tyckte lärarna att lärområdet och samarbetet kring det var lyckat men de kunde också identifiera saker som inte fungerade så bra som de hade kunnat. Något som lärarna tyckte att fungerade bra under lärområdet var själva lärarsamarbetet. Lärarna tyckte att det var ”jätteskönt” att genomföra ett gemensamt lärområde. Enligt dem var det lätt att samarbeta eftersom de förstod varandra bra (citat 38) och alla gjorde sitt (citat 39). De ansåg sig vara likartade och arbeta bra ihop. De betraktade samarbetet som kraft. Samarbetet gjorde att det kändes tryggt att arbeta tillsammans eftersom de delade ansvaret för elever och kunde annars också ta stöd av varandra. En fördel med delat ansvar ansåg

lärarna vara att de hade kollegialt stöd vid bedömningsprocessen. Lärarnas åsikt att det kollegiala stödet var en fördel med samarbetet är i linje med konstaterandet att en fördel med kompanjonundervisning är att det erbjuder lärarna möjlighet att ta stöd av sina kolleger (Malinen & Palmu 2017: 11).

- (38) [...] vi har så lätt att arbeta tillsammans när vi på något sätt förstår varandra hemskt bra.
- (39) [...] det är så naturligt. Att inte går det så här med alla. Att alla gör sitt och sedan tänker vi alltid just att ja så här ska vi göra det här. Någon föreslår och sedan börjar det att så där ja så här ska vi göra det här. Att det är hemskt lätt.

Utöver detta tyckte lärarna att det kändes naturligt att arbeta på två språk, vilket är en aning överraskande eftersom både språkbadsläraren och klasslärarna vanligtvis genomför enspråkig undervisning. När lärarna frågades vad som fungerade speciellt bra lyfte de fram det att eleverna under lärområdet arbetade i blandade grupper. Eleverna njöt av gruppindelningen och det var omväxling speciellt för språkbadseleverna. Enligt lärarna är det värdefullt för elever att få vara med sådana elever som de vanligen inte arbetar med. Lärarna berättade att eleverna under lärområdet hade en positiv attityd och att de lärde sig nya ord på svenska. Språkbadseleverna märkte att också andra elever kan svenska när man ger dem tips.

Lärarna ansåg att de kunde ha haft mer tid för genomförandet av lärområdet. De konstaterade att de under lärområdets gång märkte att tiden inte räcker till för att grundligt behandla det planerade innehållet, vilket framkommer av citat 40.

- (40) [...] nu märker man alltid att den här är för kort den här tiden att man borde lämna tid för diskussion. På samma sätt som nu när man rentav är tvungen att gå igenom det här och det här och det här att jag kan inte när det finns miljoner av frågor.

I citat 40 berättar läraren att det inte fanns tillräckligt med tid för diskussioner kring temat eftersom det tar så mycket tid att gå igenom det planerade lektionsinnehållet. Med ”miljoner av frågor” tolkar jag läraren antingen mena att uppgifterna innehåller flera frågor som man under lektionen ska hinna behandla eller att eleverna har flera frågor som

berör ämnet. Oberoende på vilken som är den rätta tolkningen är lärarnas uppfattning att tiden inte räcker till för att på ett mer djupgående sätt diskutera ämnet under lektionerna, eftersom tiden är begränsad och måste användas till att behandla det planerade innehållet. I anslutning till detta berättade lärarna under den lärarintervjun som genomfördes i slutet av lärområdet att det tog mycket tid att behandla begreppen på finska och på svenska. Lärarnas uppfattning om att tiden inte räcker till kan också ha påverkats av att lärostoffet som de hade planerat att behandla under lärområdet var för omfattande. Lärarna tyckte att de kunde bättre i förväg ha definierat vilka de mest centrala sakerna inom ämnet är. Med anknytning till detta ansåg lärarna att de tvåspråkiga häftena kunde ha innehållit bara det mest väsentliga om människans biologi:

- (41) [...] nu när man skulle göra nästa gång så ännu mindre det där häftet säkert att nu när jag tänker på det egna så mer koncist att helt i onödan har man satt mycket av det dit.

I detta sammanhang måste det tas upp att det var också andra faktorer som bidrog till känslan om att tiden som reserverats för lärområdet inte kändes som tillräcklig. Under tidsperioden då lärområdet genomfördes gjorde förskoleeleverna ett besök till skolan och denna tid var borta från tiden som borde ha använts till genomförandet av lärområdet. På grund av detta anser lärarna att tidsperioden inte var den bästa för genomförandet av detta lärområde:

- (42) [...] det har råkat att vi under den här samma tidsperioden har haft förskoleelever på besök, vilket ännu har slukat en del av våra gemensamma. Vi har här haft så mycket allting att göra att det här har i vissa avseenden varit en dålig period att göra detta.

En möjlig lösning till den upplevda tidsbristen ansåg lärarna kunna vara att ordna lärområdet enligt modell 3 av Liinamaa m.fl. (2016: 15–19). Enligt den modellen reserveras veckovis tid för arbetet med lärområdet. Genom att göra så skulle det i läsordningen placeras på ett visst ställe vissa klassers och vissa lärares vissa lektioner. Problemet att hitta gemensam tid för arbete med lärområden skulle då försvinna. Detta skulle dock förutsätta planering redan under föregående läsår (citrat 43). Alternativt borde lärområdet vara mycket längre än det nu var (citrat 44).

- (43) [...] sådant skulle kräva planering redan under föregående året för att man skulle få vissa lektioner i samhällslära samtidigt och att vi själv skulle hålla de lektioner att det är en ganska krävande grej.
- (44) Eller sedan skulle det vara så det där temat skulle vara så lång att det skulle vara i till exempel ett havt år.

Lärarna ansåg att lärområdet inte var så mångvetenskapligt som det skulle ha kunnat vara. När de blev tillfrågade om ämnena var integrerade eller om de hade olika uppgifter i olika ämnen så tyckte en av lärarna att de har gjort uppgifter som har varit kopplade till ett visst ämne (citat 45). Lärarna tyckte dock att några uppgifter som de gjorde om människans biologi var matematiska och gymnastiska så på det sättet var också andra ämnen involverade i lektionerna om människans biologi (citat 46–47). Att lärområdet inte var så mångvetenskapligt som det skulle ha kunnat vara ansåg lärarna bero på att det här var den första gången som de gjorde ett större projekt och att man nästa gång skulle kunna fundera mer på hur lärområdets tema skulle kunna integreras i andra ämnen (citat 48).

- (45) Olika uppgifter. Åtminstone jag har haft om matte det som har haft och sedan i bildkonst har vi förstås vi har redan tidigare haft det här med beskrivning av människan.
- (46) Men att några av de här matematikens på sätt och vis matematiska uppgifter har de fått tänka på att hur många har något eller sådana här saker.
- (47) Och sedan på sätt och vis i de där praktiska stationerna kommer det ganska mycket annorlunda arbetande till exempel idrott när de skulle de där pulserna mäta och annat.
- (48) Men det uteblev på sätt och vis det där förädling av mångvetenskaplighet [...] Men det här var nu den första gången ett sådant här större projekt. Till det nästa gången att vi skulle ännu mer noggrant tänka på att hur kopplar jag det här till alla andra ämnen. Att vi hade nu bara sådant där lite flummigt.

Eftersom språkbadseleverna under lärområdet intog rollen som språkexperter tyckte lärarna att lektioner i de blandade grupperna är bäst att ha i slutet av veckan så att språkbadsläraren med sina elever hinner lite i förväg behandla det som senare i veckan ska behandlas i de blandade grupperna (citat 49–50). Språkbadsläraren var av den åsikten att man inte kan förvänta att språkbadseleverna skulle behärska kroppsdelarna på svenska

och således kunna hjälpa eleverna i reguljär undervisning om läraren inte först har behandlat dem med eleverna (citat 51).

- (49) Att oftast när vi har haft på onsdag så har jag inte i början av veckan hunnit behandla med dem så de kommer till ett helt nytt bord och de där begreppen är nya också för dem vid det skedet. Att de får också börja i den situationen när de måste börja förklara dem för de andra så fundera att hmm blodpropp.
- (50) [...] med tanke på fortsättningen att fredagens lektioner är mycket bättre eftersom man där har hunnit att man hinner förbereda.
- (51) Det är en ny situation och de måste lite utmana sig själva där [...] Men att i det avseendet är det också för dem på sätt och vis en lite orättvis situation att inte kan språkbads eleverna heller veta de där svenskspråkiga kroppsdelarna om de inte på något sätt har behandlats.

5 SLUTDISKUSSION

Syfte med avhandlingen var att redogöra vad som kännetecknar lärarsamarbetet kring ett tvåspråkigt mångvetenskapligt lärområde och beskriva hur lärområdets tvåspråkighet kommer till uttryck i lärarnas språkbruk. Ett syfte var även att framföra lärarnas åsikter om lärområdet och samarbetet kring det. Detta gjordes med avsikt att skapa en så heltäckande bild över lärområdet som möjligt med fokus på lärarna. Trots att undersökningsmaterialet till en viss del var begränsat anser jag att undersökningen gav mångsidiga resultat. Med ett mer omfattande material kunde man givetvis ha analyserat framför allt lärarnas språkbruk mer grundligt. Eftersom liknande tvåspråkiga mångvetenskapliga lärområden inte har studerats tidigare ville jag oberoende av materialets begränsningar studera lärarsamarbetet kring lärområdet och dess tvåspråkighet.

Under det mångvetenskapliga lärområdet *Människan* samarbetade lärarna först och främst när de planerade lärområdet men i någon mån även vid genomförande av undervisningen och bedömning av elevernas inläring. Lärarna delade ansvaret för undervisningsplaneringen genom att indela lärostoffet i flera teman så att varje lärare ansvarade för planeringen av två teman. Parallellundervisning var den av de olika kompanjonundervisningsformerna som företrädesvis användes under lärområdet. Lärarna bildade nya blandade grupper av sina elever och ansvarade alla för undervisningen av en och samma blandad elevgrupp under hela lärområdet. Undervisningsinnehållet och -materialet var likadant i alla grupper men undervisningsspråket varierade mellan olika lärare. Språkbadsläraren undervisade sin blandade grupp elever både på finska och på svenska och klasslärarna undervisade sina blandade elevgrupper på finska. Också i de grupper där undervisningsspråket var finska diskuterades det spontant om svenska språket eftersom en del av undervisningsmaterialet var svenskspråkigt. De innehållsliga målen var samma för alla elever men språkbadseleverna förväntades att lära sig ämnesinnehållet både på finska och på svenska. Eleverna i reguljär undervisning bedömdes endast på finska men de hoppades också lära sig svenska under lärområdet. Enligt lärarna fungerade samarbetet bra och det kändes naturligt för dem att genomföra ett tvåspråkigt lärområde fast de inte vanligtvis brukar genomföra tvåspråkig undervisning. Trots att lärarna

upplevde att lärområdet var lyckat kunde de också identifiera saker som kunde göras på ett annat sätt i framtiden.

För mig som blivande språkbadslärare var det ifrågavarande samarbetet ett intressant forskningsobjekt eftersom det skedde mellan en språkbadslärare och två lärare till reguljära klasser. Detta gjorde att undervisningen för en blandad elevgrupp av språkbadselever och elever i reguljär undervisning skedde på två olika språk och undervisningsmaterialet för alla de blandade grupperna var tvåspråkigt, vilket inte är vanligt i språkbad där de två undervisningsspråken i regel hålls isär. Genom att förverkliga lärområdet på det här sättet kunde lärarna uppfylla flera mål som i läroplansgrunderna ställs för mångvetenskapliga lärområden, varav de två mest tydligt uppfyllda var att ”öka elevernas möjligheter att studera i olika grupper [...] och att arbeta med många olika vuxna” samt ”skapa många olika slag av kommunikations- och språksituationer” (Utbildningsstyrelsen 2014: 32).

Den formen av kompanjonundervisning som användes av lärarna i denna fallstudie var parallellundervisning. Parallellundervisning är bara ett av flera sätt att förverkliga kompanjonundervisning och således också bara ett sätt att förverkliga mångvetenskapliga lärområden. Den för språkbadslärare och -elever unika situationen att två undervisningsspråk används under en och samma undervisningssituation är en aspekt som diskuterats genom hela avhandlingen. Det hur unikt det är att lärområden organiseras tvåspråkigt för språkbadselever finns det inte kunskap om. I Nyland, där också skolan där denna studie gjordes ligger, finns sju kommuner och 15 skolor som erbjuder språkbadsundervisning i årskurserna 1–6. Det skulle vara intressant att utöver enskilda lärområden undersöka mångvetenskapliga lärområden med ett mer kvantitativt grepp. Genom att göra så skulle man kunna upptäcka hur många olika sätt som finns att förverkliga mångvetenskapliga lärområden för språkbadselever inom ett och samma landskap. Två aspekter som vid en sådan undersökning skulle vara av största intresse är vilka elever i en skola som deltar i ett lärområde och på vilket eller vilka språk det genomförs. Med andra ord skulle frågeställningarna då gälla huruvida lärområden genomförs skilt eller integrerat för språkbadselever och elever i reguljär undervisning och vilket eller vilka språk används i undervisningen av sådana lärområden där

språkbads eleverna och eleverna i reguljär undervisning integreras. Bara en av de 15 skolorna i Nyland är en skola med enbart språkbads elever medan det i de övriga skolorna finns såväl språkbads elever som elever i reguljär undervisning. Det finns därmed likadana förutsättningar som i den skolan där denna fallstudie gjordes för samarbete mellan språkbadsklasser och reguljära klasser.

Det skulle även vara intressant att ta reda på om mångvetenskapliga lärområden genomförs enhetligt i en och samma skola eller om tillvägagångssätten varierar beroende på de samarbetande lärarna. I den här studien var det lärarna själva som hade bestämt sig för att samarbeta kring ett lärområde. Det hur de övriga språkbadslärarna i skolan har gått tillväga har jag inte kunskap om. Att genomföra ett lärområde på samma sätt som i denna studie har gjorts kan anses ha både för- och nackdelar men de intervjuade lärarna upplevde att fördelarna är flera till antalet än nackdelarna. I språkbad hålls de två undervisningsspråken svenska och finska isär för att erbjuda eleverna så många meningsfulla situationer som möjligt att höra och använda de båda språken (Bergroth 2015: 16). Även om undervisningen under det undersökta lärområdet inte var enspråkig, anser jag det inte vara en negativ sak eftersom lärområdet utgjorde en så liten del av all undervisning under ett läsår. I det här fallet varade lärområdet i en och en halv månad och innefattade bara 14 lektioner i de blandade elevgrupperna. Enligt de nuvarande läroplansgrunderna ska alla elever delta i minst ett mångvetenskapligt lärområde under ett läsår, och några skolor i Nyland har bestämt att erbjuda sina elever minst två sådana. Trots att mångvetenskapliga lärområden enligt läroplansgrunderna inte har någon i förväg bestämd längd är minst 38 timmar en rekommendation som ges i en handbok i mångvetenskapliga lärområden (se Liinamaa m.fl. 2016: 15). Även om språkbads eleven under ett läsår skulle delta i två lärområden som är tvåspråkiga utgör de ändå en så liten del av all undervisning under läsåret att det inte borde ha en negativ inverkan på elevernas språkkunskaper. Vid tvåspråkiga lärområden där eleverna utgörs av både språkbads elever och elever i reguljär undervisning kan språkbads eleverna inta rollen som språkexperter. Expertrollen utmanar språkbads eleverna på ett nytt sätt när de har som uppgift att hjälpa de övriga eleverna med svenskan. Den kunde tänkas konkretisera för språkbads elever hur duktiga de är på svenska jämfört med elever som inte har deltagit i språkbad.

En av de positiva följderna med tvåspråkiga lärområden kunde vara ett ökat samarbete mellan lärare med undervisningsspråket svenska och lärare med undervisningsspråket finska, vilket å sin sida resulterar i ökade kontakter mellan språkbads elever och elever i reguljär undervisning. Jag anser att man inte bör förbigå de sociala fördelarna med ett sådant här samarbete. De faktumen att undervisningsspråken i språkbad i regel hålls isär och att svenskspråkig undervisning ännu i årskurserna 5–9 utgör i medeltal 50 % av all undervisning (Utbildningsstyrelsen 2014: 91) skapar inte de bästa förutsättningarna för lärare med olika undervisningsspråk att genomföra kompanjonundervisning. För de tre lärarna som tillsammans för sina klasser genomförde lärområdet *Människan* var samarbetet mellan språkbadsklasser och klasser i reguljär undervisning i själva verket en central motivering till att förverkliga det gemensamma lärområdet. De ansåg att det gynnar båda typer av eleverna eftersom de utsätts för nya situationer.

Av den anledningen skulle det vara intressant att utöver lärarperspektivet undersöka samarbetet kring tvåspråkiga lärområden från elevers synvinkel. Detta kunde göras till exempel genom att utreda hur eleverna upplever den tvåspråkiga undervisningen och hur deras språkbruk ser ut i undervisningssituationerna. Det skulle även vara intressant att se hur ett tvåspråkigt lärområde som detta syns i elevernas inlärningsresultat: I vilken mån lär sig eleverna i reguljär undervisning svenska under ett tvåspråkigt lärområde? Hur syns lärområdets tvåspråkighet i språkbads elevernas inlärningsresultat? Även om de innehållsliga målen är viktiga såväl i det undersökta lärområdet som i all undervisning är det viktigt enligt mig att forska i mångvetenskapliga lärområden från en språklig synvinkel. Detta är speciellt betydelsefullt när det språkliga tillvägagångssättet skiljer sig från det som i vanliga fall används i språkbad och i reguljär undervisning.

Jag hoppas att jag med denna avhandling har bidragit med att inspirera lärare att se mångvetenskapliga lärområden som en möjlighet till tvåspråkigt samarbete mellan språkbad och reguljär undervisning. Utan att ta ställning till om lärområden borde förverkligas just på det sättet som de undersökta lärarna gjorde hoppas jag att avhandlingen får lärare att betrakta mångvetenskapliga lärområden som undervisningshelheter som erbjuder möjlighet till samarbete mellan sådana lärare och sådana klasser som vanligen inte samarbetar kring undervisning. Mångvetenskapliga

lärområden verkar vara bra tillfällen att pröva på nya tillvägagångssätt eftersom de omfattar en så liten del av all undervisning som man har i skolan under ett läsår. Om det arbetssättet som under dem prövas inte fungerar så kan man pröva på något annat sätt eftersom det finns så många möjliga sätt att förverkliga mångvetenskapliga lärområden på.

LITTERATUR

- Aho, Jasmin & Viivi Jurvelin (2016). *Luokanopettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta opetuksesta*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik. (Doing Your Research Project, översättning av Björn Nilsson)*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Cook, Lynne & Marilyn Friend (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. I: *Focus on Exceptional Children*. 28:3, 1–16. Tillgänglig: <https://journals.ku.edu/FOEC/issue/view/759>
- Elvstrand, Helene, Ronny Högberg & Henrik Nordvall (2009). Analysarbete inom fältforskning. I: Andreas Fejes & Robert Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Friend, Marilyn & Lynne Cook (2014). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Essex: Pearson.
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Helsingin kaupunki (2016). *Helsingin opetussuunnitelma*. Tillgänglig: <http://ops.edu.hel.fi/ops/>
- Kauniaisten kaupunki (2016). *Kauniainen OPS 2016*. Tillgänglig: <https://kauniainen.net/ops/>
- Liinamaa, Liisa, Aki Luostarinen & Iida-Maria Peltomaa (2016). *Repullinen vinkkejä – opas monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin*. Tillgänglig: https://static1.squarespace.com/static/5837fa4ff7e0abfee6d752a0/t/589351b4b8a79bad7a126cfe/1486049742005/MOK-opas_210x210_web2.pdf
- Långström, Ilkka (2017). ”Hyppää sinne veteen niin opit uimaan”. *Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Malinen, Olli-Pekka & Ines Palmu (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Murawski, Wendy (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!*. Thousand Oaks: Corwin.
- Murawski, Wendy & Lisa Dieker (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher. Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. I: *Enhancing Student Outcomes*. 40:4, 40–48. Tillgänglig: <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/004005990804000405>
- Mård-Miettinen, Karita & Siv Björklund (2016). *Projektplan. Språkmedveten helhetsskapande undervisning i dagens skola – etnografiska fallstudier i språkbad*.
- Nikula, Tarja & Leila Kääntä (2011). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. I: Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Palmu, Iines, Juha Kontinen & Olli-Pekka Malinen (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. I: Olli-Pekka Malinen & Iines Palmu (red.). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Porvoon kaupunki (2019a). *Kielikylpyopetuksen opetuskokonaisuudet*. [Online]. [Citerat 21.4.2019]. Tillgänglig: <https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/opetussuunnitelma/ops-ty%C3%B6/olm/kielikylpyopetus2>
- Porvoon kaupunki (2019b). *Monialaiset oppimiskokonaisuudet*. [Online]. [Citerat 22.4.2019]. Tillgänglig: <https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/opetussuunnitelma/ops-ty%C3%B6/olm/mo2>
- Pratt, Sharon M., Sarah M. Imbody, Lindsay D. Wolf & Amanda L. Patterson (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. I: *Intervention in School and Clinic*. 52:4, 243–249. Tillgänglig: <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1177/1053451216659474>
- Pulkkinen, Jonna & Anna Rytivaara (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/1/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf>
- Rapala, Aino (2018). *Aineenopettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rytivaara, Anna, Jonna Pulkkinen, Iines Palmu & Juha Kontinen (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. I: Olli-Pekka Malinen & Iines Palmu (red.). *Tavoitteena*

yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Saaranen-Kauppinen, Anita & Anna Puusniekka (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [Online]. [Citerat 24.2.2019]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tillgänglig: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html
- Saloviita, Timo (2016). *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, Timo & Marjatta Takala (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. I: *European Journal of Special Needs Education.* 25:4, 389–396. Tillgänglig: <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1080/08856257.2010.513546>
- Sipola, Sirpa (2007). Ett dopp i vuxenspråkbad – några aspekter på språk och innehåll, vuxenspråkbadets uppkomst, didaktiska principer och arbetssätt. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadets boken.* Vasa: Vasa universitet. 151–157. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Sipoon kunta (2016). *Sipoon kunnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – yleinen osa 2016.* Tillgänglig: <https://sites.google.com/view/unelmienoppimaisemasipoossa/ops-lp>
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sundqvist, Christel (2014). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Thousand, Jacqueline S, Richard A. Villa & Ann I. Nevin (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. I: *Theory Into Practice.* 45:3, 239–248. Tillgänglig: https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1207/s15430421tip4503_6
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- VGR Akademin (2018). *Formativ och summativ bedömning* [Online]. [Citerat 24.4.2019]. Tillgänglig: <https://www.vgregion.se/ov/vgr-akademin/pedagogik--larande/natbaserat-larande/examinera/formativ-och-summativ-bedomning/>

Villa, Richard, Jacqueline Thousand & Ann Nevin (2013). *A Guide to Co-Teaching. New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Bilaga 1. Intervjufrågorna för intervju 1

1. Kertokaa omat nimenne ja mitä aineita opetatte.
2. Mikä on yhteisen teeman nimi?
3. Mistä teeman aihe on valittu tai syntynyt? (Onko se otettu esim. joidenkin aineiden opetussuunnitelmasta? Onko se otettu jostain oppikirjasta?)
4. Mitkä kaikki oppiaineet muodostavat teeman?
 - a. Miksi juuri nämä oppiaineet?
5. Kuinka pitkä teema on oppitunteina?
 - a. Montako oppituntia kussakin aineessa?
6. Miten tämän kaksikielisen teeman opetuskielet jakaantuvat teeman aikana?
7. Teeman suunnittelu:
 - a. Kertokaa, miten teeman toteuttamista on suunniteltu.
 - b. Oletteko tehneet koko suunnittelun yhdessä?
 - c. Ovatko oppilaat osallistuneet suunnitteluun?
8. Teeman tavoitteet ja arviointi:
 - a. Mitkä ovat teeman sisällölliset tavoitteet?
 - b. Miten/millä sisältöä arvioidaan?
 - c. Arvioidaanko sisältöä molemmilla kielillä?
 - d. Mitkä ovat teeman kielelliset tavoitteet?
 - e. Miten/millä kieltä arvioidaan?
 - f. Arvioidaanko molempia kieliä?
9. Työskentelytavat:
 - a. Kertokaa, miten teema toteutetaan käytännössä.
 - i. Opettaako kukin opettaja oppilaita yksin vai opetetaan yhdessä?
 - ii. Mitä oppilaat tekevät teeman aikana?
 - iii. Onko vierailuja tai vierailijoita?
 - b. Mikä on kunkin opettajan rooli teeman aikana?
10. Oppimateriaali:
 - a. Millaista oppimateriaalia teemassa käytetään?
 - b. Tehdäänkö molemmissa/kaikissa oppiaineissa yhteisiä (samoja) tehtäviä?
 - c. Millä kielellä/kielillä oppimateriaali on?

11. Miten teema aloitetaan ja lopetetaan (päätetään)?

12. Mitä muuta haluatte kertoa teemasta?

Bilaga 2. Intervjufrågorna för intervju 2

1. Miten yhteinen teemanne teidän mielestä onnistui?
2. Minkä lisäarvon yhteinen teema tuotti oppiaineesi opettamiseen ja oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen?
3. Missä määrin oppiaineen sisällölliset ja kielelliset tavoitteet saavutuivat teemassa?
4. Mikä toimi erityisen hyvin?
5. Miten teemaa voisi kehittää seuraavaan kertaan?

Bilaga 3. De ursprungliga lärarcitaten

(1) – – se on se ehkä se keskeisin oikeastaan meillä että nyt tämä kielikylyyn ja sitten tämän suomenkielisten luokkien yhteistyö sitten sillä tavalla. Ja sitten oikeastaan kun ajattelee enemmän kuin oppiaineita niin meillä on tämä idea myös tässä että me sekoitetaan nämä luokat että ne on sekaryhmissä. Että opitaan tekemään tällöinen yhteistyö yli luokkarajojen. Opettajien ja oppilaiden yhteistyö.

(2) Niin kyllä meitä kovasti innosti se ajatus tästä yhteisopettajuudesta tavallaan että tehdään yhdessä ja että tehdään tällöinen monialainen kokonaisuus yhdessä.

(3) Että vaikka meillä on se työkirja tai täällä tämä keskustelu on molemmilla kielillä niin että se olisi niille aivan luontevaa. Että se ei ole mikään että nyt me tehdään erikseen suomen kielellä ja sitten erikseen ruotsin kielellä vaan että se olisi sellaista luontevaa yhdessä olemista ja tekemistä että se ruotsin kieli ei tuntuisi mitenkään semmoiselta ekstralta tavallaan siinä.

(4) Idea just siinä että sitten muutama sana tarttuisi meidän suomenkielisille. Tällöisiä keskeisiä asioita. Mäkin nyt laitoin että kolme sanaa muistat näistä asioista niin se riittää.

(5) Tietysti kielikylypyoppilaillahan on nyt se että niin kuin tavallaan ihan missä tahansa muussakin aineessa niin se kielellisen oppimisen tavoite on se että he ymmärtävät tietyt käsitteet ja oppivat ne tietyt asiat nyt tästä ihmiskehosta ymmärtämään ruotsin kielellä ja sehän on kaikessa tekemisessä koko ajan se punainen lanka.

(6) Me yhdessä vähän jokaisesta näistä alueista jotka me jaettiin aivot ja luut ja muut niin tavallaan pohdittiin sitä justiin että mitkä on ne keskeisimmät asiat jotka pitää handlata että nämä sekä på svenska että på finska että tietyt asiat pitää osata ne peruskäsitteet. Ja lähinnä me ollaan tarkemmin ajateltu just sitä biologian sisältöä että mikä sieltä on sellaista mitä pitää.

(7) – – paljon on istuttu alas ja mietitty että mitä kaikkea miten me saataisiin siitä monialainen ja sitten että miten se on järkevä jaotella. Ja sitten päädyttiin siihen että jaetaan se nakitetaan että sulla on noi ja mulla on nämä ja sulla on noi ja sä vastaat niiden pääasiallisesta suunnittelusta että silleen se oli. Se oli hyvä ratkaisu.

(8) Ja sitten tietysti on oppikirjat että me ollaan jaettu kaikki toisillemme meidän oppikirjamateriaalit. Että heillä on ollut meidän ruotsinkieliset oppikirjat ja se materiaali mitä mulla on ollut ja mulla on ollut heidän.

(9) Me ollaan jaettu nämä teemoittain eri kokonaisuuksiin ja sitten vastataan jokainen tavallaan kahdesta teemasta. Ja sitten jokainen on tehnyt tuommoisen yhden vihkosen mikä meillä tänäänkin on käytössä – – Niin noi vihkoset on sekä suomeksi että ruotsiksi aika lailla puoliksi ja puoliksi.

(10) Mutta kyllähän tämä yhteissuunnittelua vaatii tämmöisen vetäminen hirveästi mutta se toisaalta helpottaa sitten tässä kohtaa että kun tänään oli *Opettajan nimi* jutut niin ei mun ole tarvinnut miettiä yhtään tätä muuta kun katsoa että mikä on *Opettajan nimi* matsku ja mitä se on tähän miettinyt. Että kyllähän se sitten siellä päässä helpottaa että ei mun tarvitse alkaa suunnittelemaan tunteja tässä kohtaa.

(11) Pari iltaa meni siinä että on kartoittanut videot suurin piirtein mitä löytyy.

(12) Joo siitähän me puhuttiin siellä koulutuksessa silloin että se vähän on jäänyt. Mutta toisaalta sitten me ajateltiin että sitten sitä niiden valinnanvapautta tulee aika paljon tässä toteutuksessa. Että sitten tavallaan että tiettyjä juttuja käydään yhdessä mutta monia asioitahan he voivat tehdä siinä järjestyksessä tavallaan niitä pisteitä ja muita työskentelyjä mitä meillä on ollut omaan tahtiin.

(13) Yhdessä suunniteltu mutta toteutus pääosin yksin.

(14) Eli kaikki kolme luokkaa on jaettu kolmeen ryhmään niin että jokaisessa ryhmässä on tasaisesti A:lta ja B:ltä ja C:ltä porukkaa. Eli sekaryhmät. Ja käytännössä siis olemme

ottaneet aina tällöisen kahden 2x45 minuuttia tämä yhteinen työskentelyaika per viikko.

(15) – – yksi tällöinen sekaryhmä per opettaja.

(16) Sama sekaryhmä ja hän yleensä hoitaa sen sitten niin että hänelle on annettu ohjeet että jos on *Opettajan nimi* jakso niin minä tiedän mitä *Opettajan nimi* on ajanut takaa tässä näin.

(17) Ja sitten pohjana on ollut aina tällöinen jonkun näköinen vihko. Ja sitten erilaisia videoita. Vaihtelevia työtapoja. On ollut pistetyöskentelyjä.

(18) Itse asiassa pääasiassa itsekseen silloin mutta sekä että kun meillä on näitä toimipisteitä että kyllähän meidän täytyy aina miettiä sitten että miten tämä homma. Varsinkin silloin kun on pysäkkityöskentelyä niin kyllä me silloin.

(19) Vaihtelevia että just pysäkkityöskentelyä. Paljon toiminnallista tehtävää. Sitten on erilaisissa ryhmissä ainakin mä jaan ne erilaisiin ryhmiin siellä yleensä että jos kun tehdään parityöskentelyä. Että aika harvoin on tehty yksilöllistä työskentelyä ainakaan mun ryhmässä.

(20) Paljon tätä konkretiaa käytetty. Esimerkiksi luita justiin että oli että sitten käytiin molemmilla kielillä – – niin paljon siis tällaista konkreettista materiaalia on käytetty. Toki he myös ihan sitten lukevat sitä tekstiä ja tekevät tehtäviä että onhan sitäkin.

(21) Ja lähinnä me ollaan tarkemmin ajateltu just sitä biologian sisältöä että mikä sieltä on sellaista mitä pitää. Ja niihin viitaten niin niistä meillä on myöskin ollut sitten omissa luokissa ne testit. Että ollaan tavallaan samoja asioita joitain perusjuttuja testattu sitten pienillä testeillä. Että mitään isoa koetta niin ei tule.

(22) Sitten meillä on tentti aina seuraavalla viikolla ja meillä on kyllä lähes kaikki saa aina täydet pisteet. Se on kyllä siis vaan hyvin simppele muutama olennainen kysymys.

(23) Mulla on ollut nämä testit niin että tietyt asiat pitää osata sekä på svenska että sitten på finska.

(24) Siis no meillä on kyllä ihan mulla on ollut ihan suomenkieliset testit – – Sitten mä olen antanut että jos muistaa nyt näitä jos on esimerkiksi lihakset ja luiden näitä muistaa ruotsiksi niin sitten saa aina pluspisteitä tietysti mutta että kyllä meillä on suomeksi. Tai ainakin mulla.

(25) Meillä ei kyllä silleen. En ole kielen oppimista kyllä arvioinut yhtään.

(26) Tietysti kielikylpyoppilaillahan on nyt se että niin kuin tavallaan ihan missä tahansa muussakin aineessa niin se kielellisen oppimisen tavoite on se että he ymmärtävät tietyt käsitteet ja oppivat ne tietyt asiat nyt tästä ihmiskehosta ymmärtämään ruotsin kielellä ja sehän on kaikessa tekemisessä koko ajan se punainen lanka.

(27) Siis tavallaan nyt on poikkeustilanne siinä että noiden testin osalta niin ehän siis kyllähän mä arvioin ne suomenkielisetkin vastaukset. Normaalistihan niin jos meillä on ihan kielikylpykielen koe niin silloinhan suomen kieltä ei tavallaan käytetä siellä ollenkaan. Että nythän mä arvion myös että ovatko ne oppineet ne käsitteet suomeksi.

(28) Nyt tässä kun nämä on jaettu kolmeen ryhmään niin mähän en esimerkiksi pysty hirveästi arvioimaan sitä että miten he käyttävät sitä kieltä tuolla muissa ryhmissä. Niin käytännössä se on ollut niiden pienien testien kautta. Ja sitten mä näen tietysti ne kerrat kun mä toimin oman luokan kanssa yhdessä niin silloinhan mä näen että jos joku ei ole pysynyt kärryillä. Että siinä tavallaan mä pystyn siinä niillä yhteisillä tunneilla vähän katsomaan että mikä se ymmärryksen ja sen suullisen osaamisen taso on. Mutta että se on ollut niiden testien kautta tavallaan se kirjoituspuoli ja sitten ihan niiden oman luokan tuntien kanssa sitten sitä suullista osaamista ja sitä sisällön ymmärrystä.

(29) Idea just siinä että sitten muutama sana tarttuisi meidän suomenkielisille. Tämmöisiä keskeisiä asioita. Mäkin nyt laitoin että kolme sanaa muistat näistä asioista niin se riittää. Ja sitten on aina nämä ruotsinkieliset opettaa ne sitten – – Ja sitten kun on tehtäviä

ruotsiksi niin sitten on kielikylvyn oppilaiden tehtävä kertoa se että tuota mitä tässä tehtävässä tehdään.

(30) Niin ja sitten nimenomaan se että se ei ole nyt opettaja joka tässä suomentaa vaan että se tulisi oppilailta. Tällaista vertaisoppimista tavallaan. Ja just luonnollisissa yhteyksissä ei mitenkään asiasta irrotettu juttu vaan että siinä saman tien ja vähän puolivahingossakin voisi tässä tosiaan tarttua.

(31) Ja onhan tuossa tullut aika paljon itsekin nyt kuule opiskeltua. *Nauraa.* Oliko se ei nyt viimeksi kun sitä edellisellä kun *Oppilaan nimi:* ”Mitä tämä tarkoittaa?” ja minä sitten että ”No en minä tiedä!” *Nauraa.*

(32) Siis minun piti aivan oikeastihan minun piti olla sanakirjan kanssa kun mä aloin tekemään sellaista kaaviota että miten hitsi tämä menee ja miten menikö tämä taivutus oikein ja sitten mä, että no taivutuksella ei sinänsä ole kunhan sana on.

(33) Kehuin teissä sitä että te olette niin avoimia sille kielelle. Että kuinka te ryhdyitte niin innolla käymään näitä meidän ruotsinkielisiäkin materiaaleja ja kuinka sä heti huomasi sieltä että tehtävät ovat ihan erilaisia tavallaan. Tai ihan ja ihan mutta hyvin erilaisia. Että kaikki ei todellakaan ole aina niin avoimia sille että nyt mun pitäisi ottaakin ruotsinkielinen kirja josta mä ryhdyn etsimään tehtäviä.

(34) Englanti on lähinnä tuommoisessa että me ollaan just katsottu jotain pieniä videonpätkiä toistaiseksi.

(35) Ja tosiaan videoita myös englanniksi. Ja onhan tuota kirjamateriaalia. Mulla on ainakin täällä näitä kirjoja myös joita he saa sitten käyttää niin on englannin kielellä.

(36) Siis hieno tavoite oli myöskin se että me otettaisi myös englanniksi nämä sanat mutta tuota kyllä mulla on ainakin jäänyt. Musta tuntuu että meillä on tämän ruotsin kanssa nyt ihan tarpeeksi hommaa.

(37) Mutta hirmu antoisaa kaiken kaikkiaan musta tuntuu. Mutta että ainahan sitä oppii uutta ja sitten seuraavaa kertaa varten tietää että mitä tekisi paremmin.

(38) – – meillä on niin helppo tehdä yhdessä töitä kun me jotenkin ymmärretään hirveän hyvin toisiamme.

(39) – – se on niin luontevaa. Että ei se kaikkien kanssa mene näin. Että tuota kaikki tekee hommansa ja sitten me just aina ajatellaan just että niin joo näinhän me tämä tehdään. Joku heittää ja sitten se lähtee että no niin. Että on kauhean helppoa.

(40) – – nyt aina huomaa että tämä on liian lyhyt tämä aika että kun pitäisi jättää sille keskustelulle. Niin kun nytkin kun joutuu kerta kaikkiaan että nyt on pakko mennä näitä asiaa asiaa asiaa että mä en voi kun niitä kysymyksiä on miljoona.

(41) – – nyt kun tekisi seuraavan kerran niin vielä pienempi toi vihko varmasti että nyt itsekin kun mietin sitä omaa niin tiivistetymin että ihan turhaan on laitettu paljon sinne sitä.

(42) – – meillä on sattunut tähän samaan ajanjaksoon niin esimerkiksi meillä on ollut esikoululaisten vierailut jotka on vielä lohkaissut näistä meidän yhteisistä. Että tässä on ollut niin hirveästi kaikkea tekemistä että tämä on tavallaan vähän huono ajanjakso ollut silleen tehdä tätä.

(43) – – sellainen vaatisi suunnittelua jo edellisenä vuonna jotta saisi palkitettua tietyt yhteiskuntaopin tunnit samaan aikaan ja että me itse pitäisimme ne tunnit että se on aika vaativa homma.

(44) Tai sitten se olisi niin se teema olisi niin pitkä että se kestäisi esimerkiksi puoli vuotta.

(45) Eri tehtävät. Ainakin mulla on ollut matikasta mitä on ollut ja sitten kuviksessa on tietysti meillä on ollut jo aiemminkin tätä ihmisen kuvausta.

(46) Mutta että joitain noita matematiikan tavallaan matemaattisia tehtäviähän ne on joutuneet miettimään että kuinka monella on jotain tai tämmöisiä juttuja.

(47) Ja sitten tavallaan noissa toiminnallisissa pisteissähan tulee aika paljon erilaista tekemistä esimerkiksi liikuntaa kun niiden piti niitä pulsseja mittailta ja muuta.

(48) Mutta se meillä jäi tavallaan se monialaisuuden jalostaminen jäi – – Mutta tämä oli nyt ensimmäinen kerta tämmöinen isompi projekti. Siihen seuraavalla kerralla että saataisiin vielä tarkemmin mietittyä että miten mä liitän tämän kaikkiin muihinkin aineisiin. Että meillä nyt oli vaan semmoista vähän ympäripyöreätä.

(49) Että useimmitenhan kun meillä on ollut keskiviikkona niin mä en ole alkuviikosta ehtinyt käymään niiden kanssa niin nehan tulee tavallaan uuteen pöytään ja ne käsitteet on heillekin uusia siinä vaiheessa. Että hekin saavat lähteä siinä tilanteessa kun heidän pitää ruveta avaamaan niitä muille niin miettimään että hmm blodpropp.

(50) – – jatkoa ajatellen että perjantain tunnit on paljon parempia koska siinä on kerennyt että kerkeää pohjustamaan.

(51) Se on uudenlainen tilanne ja ne joutuvat siinä vähän haastamaan itseään mutta että tavallaan – – Mutta että siinä mielessähän se on heille myöskin tavallaan vähän epäreilu tilanne että eihän kielikylypyoppilaatkaan voi tietää niitä ruotsinkielisiä jotain kropan osia ellei niitä ole jollain tavalla käyty läpi.