

Elevers upplevelser och användning av de två
inhemska språken under språk- och
ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex

Karelia Palola

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Författare Palola, Karelia	Årtal 2021
Arbetets titel Elevers upplevelser och användning av de två inhemska språken under språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 61
Ev. Projekt inom vilket arbetet gjorts Alla språk med! Kaikki kielet mukaan!	
Referat <p>Syftet med denna studie är att redogöra för hur sjätteklassare upplever sin användning av de två inhemska språken under temadagar samt analysera elevernas språkanvändning.</p> <p>Forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplevde eleverna i studien sin användning av de inhemska språken under temahelheten som ordnades som språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex inom projektet ”Med på noterna”?2. Hur används de två inhemska språken av elever som har olika erfarenheter av undervisning i och på svenska och finska i smågruppsarbete under temadagarna?3. Finns det skillnader i hur eleverna upplevde att de använde de inhemska språken och hur eleverna verkligen använde dem i inspelat material? <p>Materialet som använts i studien har samlats in inom projektet ”Alla språk med! Kaikki kielet mukaan!” och består av 114 enkäter som eleverna fyllt i efter temahelheten, samt videomaterial av fyra grupper (N=24) från temadagarna som ordnades hösten 2019. Respondenterna är sjätteklassare som har olika erfarenheter av undervisning i och på finska och svenska. I temadagarna deltog elever från reguljära finsk- och svenskspråkiga skolor samt språkbadsklasser. Språkbadsklasserna består av finskspråkiga elever som språkbadar i svenska (se vidare avsnitt 3.3) medan de finsk- och svenskspråkiga eleverna har undervisats i det andra inhemska språket, men med skillnader i fråga om antal år och antal timmar.</p> <p>Studien har utförts som metodtriangulering. Den kvalitativa forskningsansatsen är en kombination med drag ur hermeneutiken och etnografin, medan den kvantitativa analysen är deskriptiv. Enkätresultaten har sammanställts grafiskt som tabeller och videomaterialet har analyserats och tolkats med fokus på språkval, kommunikation och icke-verbal kommunikation. Tolkningarna har först gjorts om en grupp åt gången och sedan har de enskilda grupperna jämförts med varandra.</p> <p>Resultaten visar att majoriteten av eleverna upplevde att de använde sig av de båda inhemska språken under temadagarna. En överraskande stor del av de finskspråkiga eleverna, som</p>	

undervisats i svenska endast under ett års tid, upplevde att de använt sig av båda språken. I alla språkgrupper fanns det elever som enbart använde sig av antingen finska eller svenska.

Kommunikationen i de fyra grupperna varierade. I två grupper var kommunikationen mångsidig och eleverna stötte varandra språkligt, medan kommunikationen i de två andra grupperna var försiktig och knapp. Både finska och svenska användes som kommunikationsspråk i alla grupper, men i varierande mängd.

Majoriteten av eleverna upplevde temahelheten och det språköverskridande samarbetet positivt och tyckte om att två språk användes i undervisningen. Av resultaten kan man dra slutsatsen att språköverskridande undervisning där gemensam problemlösning krävs uppmuntrar eleverna till att använda sina kommunikativa språkkunskaper och att det inte krävs flera års studier av ett språk för att kunna använda det i kommunikationssituationer.

Sökord / indexord

Språkinläring, kommunikativ språkundervisning, språköverskridande undervisning, de inhemska språken.

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.1.1. Språk och kultur i en globaliserad och digital värld	6
1.1.2. ”Alla språk med! Kaikki kielet mukaan”	7
1.2 Syfte	8
1.3 Centrala begrepp	9
1.4 Avhandlingens upplägg	10
2. Språkinlärning	11
2.1 Allmänt om språkinlärning	11
2.2 Språkinlärning nationellt och lokalt	13
3. Kommunikativ språkundervisning och språk- och ämnesöverskridande undervisning	15
3.1 Kommunikativ språkundervisning och språkinlärning	15
3.2. Språk- och ämnesöverskridande undervisning	16
3.3 Språkbadsundervisning	17
4. Metoder och arbetssätt	19
4.1 Forskningsansats och forskningsmetoder	19
4.2 Enkäter och videomaterial	21
4.3 Informanter och material	23
4.4 Undersökningens genomförande och analys av data	29
4.5 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter	30
5. Resultatredovisning	33
5.1 Elevernas upplevelser av sin användning av språk under temahelheten	33
5.1.1 Fördelningen mellan språkanvändningen hos eleverna	33
5.1.2 Elevernas upplevelser av användningen av två språk i undervisningen	35
5.1.3 Elevernas upplevelser av inlärning under temahelheten	37
5.2 Elevernas användning av de inhemska språken under temadagarna	38
5.2.1 Språkanvändningen i grupp A	39
5.2.2 Språkanvändningen i grupp B	41
5.2.3 Språkanvändningen i grupp C	43
5.2.4 Språkanvändningen i grupp D	44
5.2.5 Jämförelse av språkanvändningen i de olika uppgiftsmomenten mellan grupperna A, B, C och D	47
5.3 Skillnader mellan verklig användning av språken och elevernas upplevelser av sin egen användning	49
6. Diskussion	49

6.1 Resultatdiskussion	50
6.2 Metoddiskussion	51
6.3 Förslag till fortsatta studier	52
7. Litteratur	53

Bilagor

Bilaga 1: Elevenkät på finska

Bilaga 2: Elevenkät på svenska

Tabeller

Tabell 1. Fördelningen av användning av svenska och finska hos studiens elever ... 33

Tabell 2. Elevernas uppfattning om användning av språk i den egna gruppen 35

Tabell 3 Elevernas inläring under temahelheten 37

Figurer

Figur 1: Pussel och uppgiftsbeskrivning för uppgift ett. 24

Figur 2: Berättelse över jättar, bokstavslådan och uppgiftsbeskrivning för uppgift två. 25

Figur 3: Minnesspelet. 25

Figur 4: Uppgiftsbeskrivning för uppgift tre. 26

Figur 5: Den röda boken med nästa ledtrådar. 26

Figur 6: Information om Replot. 27

Figur 7: Information om Kvarken. 27

Figur 8: Information om Replot. 27

Figur 9: Information om Vallgrund. 28

Figur 10: Information om Valsörarna. 28

Figur 11: Låset som eleverna ska öppna efter att de löst koden..... 29

1. Inledning

I detta kapitel presenteras bakgrunden för avhandlingen och projektet inom vilket den skrivits. Därefter beskrivs undersökningens syfte och forskningsfrågor som skapats för att stöda undersökningen. Centrala begrepp för avhandlingen redovisas och kapitlet avslutas med en beskrivning av hela avhandlingen.

1.1 Bakgrund

Valet av forskningsämnet för den här studien gjordes dels utifrån egna erfarenheter och eget intresse för ämnet kommunikativ undervisning, dels på grund av behov av analys av material inom det projekt som min undersökning hör till (se vidare avsnitt 1.1.2). Jag kommer själv från en finsk ort och en finskspråkig familj men har gått grundskolan och gymnasiet i en svenskspråkig skola. Jag började lära mig mitt andraspråk (för definition av andraspråk, se avsnitt 1.3) när jag var 6 år och sedan dess har mitt liv innehållit två eller flera språk. Språk och språkinläring har alltså alltid varit en stor del av mitt liv och kommer även spela en stor roll i fortsättningen. Den tidiga andraspråksinläringen har troligtvis påverkat mitt intresse för främmandespråksinläring (för definition av främmandespråk, se avsnitt 2.1). Jag upplever att mina språkkunskaper, mest i finska och svenska men även i tyska och engelska, har påverkat min identitet på ett avgörande sätt. Mina egna upplevelser av andra- och främmandespråksinläring väckte intresset för att skriva min avhandling inom projektet *Alla språk med, kaikki kielet mukaan*. (se vidare avsnitt 1.1.2)

Valet att skriva inom ett forskningsprojekt var inte självklart, men när jag hörde om *Med på noterna*, som är en delstudie inom projektet *Alla språk med/Kaikki kielet mukaan*, lät det intressant och givande. Dessutom kändes det mera motiverande att skriva avhandlingen inom ett forskningsprojekt. Patel och Davidson (2011, s. 62) betonar att målet för all forskning är att få fram trovärdig kunskap som är viktig för både enskilda individer och för samhällets utveckling. Jag tror att all forskning om språkinläring hjälper både individer och samhället att utveckla språkinläringen och på det viset uppmuntra flera människor till att lära sig nya språk. Jag har blivit motiverad att lära mig språk efter att jag märkt att de behövs och att jag kan ha nytta av mina språkkunskaper i det dagliga livet. För att på bästa och mest effektiva sätt kunna lära ut nya språk, behöver forskning bedrivas. Som blivande klass- och tysklärare kommer jag troligtvis att ha nytta av den kunskap som jag tillägnar mig genom den här undersökningen.

Främmandespråksinlärning är givande men får inte ställas mot modersmålsinlärning. Alla språk som lärs ut bör behandlas likvärdigt och ska stöda varandra.

1.1.1. Språk och kultur i en globaliserad och digital värld

Abrahamsson (2009, s.18) betonar hur globalisering i olika former gör att språkinlärning blir allt vanligare och till och med en nödvändig aktivitet, inte endast i de stora länderna, utan även i mindre samhällen som hittills har varit starkt enspråkiga och språkligt homogena. Genom att en stor del av människorna i dagens värld lever och effektivt agerar i flerspråkiga kontexter, där de dagligen använder sig av ofta flera olika språk utöver modersmålet, finns det skäl till att intressera sig för och forska kring språkinlärning.

ISIC (International student identity card, 2020) lyfter fram hur mycket mer språk är än endast själva språket. Språk kan föra en människa närmare nya kulturer och människor samt väcka intresset för den kulturella mångfalden i världen. Språkkunskap drar ner väggen mellan en människa och främmande kulturer samt öppnar språkanvändarens ögonen för nya kulturer. För mig har språk öppnat många dörrar bland annat universitetsstudier i Vasa. Möjlighet att jobba på mitt andraspråk och kunskaper i tyska och engelska har även möjliggjort ett sommarutbyte i Tyskland samt flera andra ögonöppnande utlandsresor. Nyttan av att kunna flera olika språk har ökat mycket under senaste tiden eftersom en stor del av underhållning och nöje förekommer på olika språk och internet ger möjlighet till kommunikation med människor runt omkring i världen. Enligt ISIC finns det flera orsaker till att språkinlärning lönar sig, exempelvis ger den nytta i studier, möjlighet till arbete utomlands, förbättrar problemlösningsförmågan och lär oss människor att uppskatta varandras språk och kulturer.

Yle (2017) lyfter i en artikel fram hur teknologin går framåt och berättar att Google publicerat en hörlur som översätter tal från ett språk till ett annat. Hörluren klarar av att tolka på över 40 språk, vilket fick flera människor att ifrågasätta språkinlärningens vikt och behov. Artikeln tar upp positiva sidor med den nya uppfinningen, bland annat hur den kan hjälpa turister med enkla vardagliga händelser, men betonar att den inte minskar behovet av språkinlärning. Språkinlärning behövs om vi verkligen vill förstå varandra. Enligt artikeln kan problem uppstå bland annat när man ska översätta humor, sarkasm eller ge utrymme för den andra partnern i konversationen. Artikeln betonar även hur språk är mycket mera än endast det vi använder för att kommunicera med människor. Genom att man lär sig olika språk kan man i bästa fall få en helt ny syn på saker och ting. Avslutningsvis jämför artikeln språk med verktyg. Användning av ett språk ger en

människa ett verktyg vid problemlösning medan varje nytt språk, som en människa tillägnar sig, ger henne ett verktyg till som hon sedan kan använda i olika situationer.

1.1.2. ”Alla språk med! Kaikki kielet mukaan”

Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! (Åbo Akademi, 2021) är ett av Svenska kulturfondens finansierade forskningsprojekt som sprider och utvecklar forskningsbaserade arbetssätt för språkundervisning. Projektet fokuserar främst på att vidareutveckla tandemundervisning, språkbad och co-teaching, så att dessa på bättre sätt kunde utnyttjas i språkundervisning på de stadier där de inte tidigare använts och med flerspråkiga elevgrupper. Forskare och lärare ansvarar för projektet och utvecklar tillsammans nya sätt att kommunikativt lära sig språk. Forskare vid Åbo Akademi i Vasa samarbetar med Vasa stads utbildningsväsende från dagvården till andra stadiet. Inom projektet finns det flera olika delprojekt och ett av dem är *Med på noterna*, inom vilket den här avhandlingen skrevs. (Åbo Akademi, 2021.)

Delprojektet *Med på noterna* är ett projekt där språk- och ämnesöverskridande undervisning studeras och där ämneskunskaper integreras med konst- och färdighetsämnen. I projektet deltar sex årskurser från två olika skolor inom Vasaregionen. Dessa sex klasser består av tre olika typer av klasser, två reguljära finskspråkiga, två reguljära svenskspråkiga och två språkbadsklasser. Projektet ger eleverna från de reguljära finsk- och svenskspråkiga klasserna möjlighet att öka förståelsen för den andra språkgruppens språk och kultur samt möjlighet till kommunikation på ett främmande eller andraspråk. Eleverna från språkbadsklasserna ges möjligheter att använda sina två språk med jämnåriga elever som i sin tur ges möjlighet att använda det andra inhemska språket.

I min studie ingår data från delprojektet där undervisningen skedde i form av temadagar. Under temadagarna använde man helhetsskapande undervisning på olika sätt. Eleverna träffade varandra flera dagar. Först våren 2019 då de gick i årskurs 5 och då bestod träffen av presentationer av de finskspråkiga eleverna. Under hösten 2019, när eleverna gick i årskurs 6 hade de två temadagar med olika samarbetsövningar. Under temahelheten uppmuntrades eleverna i mindre grupper, som innehöll två elever från reguljär finsk klass, två från reguljär svensk klass och två från språkbadsklass, till samarbete och kommunikation med varandra. Undervisningen under temadagarna löpte på både finska och svenska. De svenskspråkiga eleverna hade haft undervisning i finska redan från årskurs 4, medan de finskspråkiga, icke-språkbadseleverna, hade haft undervisning i svenska från och med årskurs 5. Eleverna från språkbadsklasserna hade haft undervisning

på båda språken från och med daghem. Projektet dokumenterades till exempel genom elevenkäter, videoinspelningar och uppsatser. I min studie använder jag enkäter och videoinspelningar från andra mötet, alltså temadagarna hösten 2019. (Åbo Akademi, 2021.)

1.2 Syfte

Huvudsyftet med min avhandling är att undersöka hur elever från reguljär svenskspråkig och reguljär finskspråkig samt från språkbadsklass använder sig av de båda inhemska språken under den språk- och ämnesöverskridande undervisningen som bestod av temadagar med samarbetsövningar, där eleverna uppmuntras till kommunikation. Samarbetsövningarna finns dokumenterade i form av videoinspelningar. Utöver det undersöks hur eleverna upplevde att de själva använde sig av de två olika språken vid kommunikationen elever emellan. Detta gjordes med hjälp av en enkät. Slutligen jämförs även elevernas upplevelser av språkanvändning med den autentiska användningen som analyseras på basis av inspelat videomaterial under samarbetsövningarna.

Utgående från forskningens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur upplevde eleverna i studien sin användning av de inhemska språken under temahelheten som ordnades som språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex inom projektet ”Med på noterna”?
2. Hur används de två inhemska språken av elever som har olika erfarenheter av undervisning i och på svenska och finska i smågruppsarbete under temadagarna?
3. Finns det skillnader i hur eleverna upplevde att de använde de inhemska språken och hur eleverna verkligen använde dem i inspelat material?

Hypotes

Mina antaganden är att språket fördelas på olika sätt beroende på grupp. Jag tror att användningen av olika språk beror starkt på vilka som är de ledande personerna i gruppen och vad dessa personer har som modersmål. Dock tror jag att båda språken i någon mån används i alla grupper. Syftet för undersökningen valde jag på grund av eget intresse och valet att jämföra analysen med enkätresultaten gjorde jag för att veta hur mycket elevernas egna upplevelser avviker från mina egna tolkningar. Dock kan enkätresultaten inte direkt jämföras med resultaten från det inspelade materialet med samarbetsövningar

eftersom endast en del av eleverna (24 elever av totalt 114 deltagande elever i temadagarna) har dokumenterats med videoinspelningar.

1.3 Centrala begrepp

Två- och flerspråkighet

Tvåspråkighet innebär enligt Abrahamsson (2009, s. 271) en individs eller ett samhälles frekventa användning av två språk. Detta kräver dock inte full kompetens i båda språken eller likvärdig samhällelig status. Ett exempel på en tvåspråkig stat är Finland, som är ett officiellt tvåspråkigt land, men där alla medborgare inte har fullständig kompetens i de båda inhemska språken. Finland har dock officiellt två språk, även om svenskan är mera använd i vissa delar av landet, exempelvis Österbotten.

Flerspråkighet definierar Abrahamsson (2009, s. 259) som antingen en enskild individs eller ett samhälles frekventa användning av två *eller* flera språk. Det är inte nödvändigt att ha full kompetens i båda eller alla de språken, utan kunskaperna i de olika språken kan variera, liksom antalet språk som den flerspråkiga människan använder (Hammarberg, 2016, s. 38). Flerspråkighet berör en stor del av världens befolkning. Det används omkring 6000 språk inom ca 200 stater, vilket betyder att ifall ett språk endast skulle användas i en stat skulle det i varje stat pratas ungefär 30 olika språk. (Koljonen, 2012, s. 40; Hammarberg, 2016, s. 34.) Två- och flerspråkighet är alltså sannolikt vanligare än enspråkighet, vilket betyder att största delen av barnen i världen använder sig av flera än ett språk. (Ladberg, 2000, s. 77; Hammarberg, 2016, s. 34) Hammarberg (2016, s. 35) påpekar att människan av naturen är flerspråkig och att det egentligen är en människas enspråkighet som behöver förklaras.

Det finns två olika sätt att tidigt utveckla två- eller flerspråkighet, antingen simultan tvåspråkighet eller successiv tvåspråkighet. Simultan två- eller flerspråkighet utvecklas när barnet utvecklar två eller flera språk genom att språken konsekvent talas i hans omgivning. Ett typiskt exempel på simultan tvåspråkighet är då föräldrarna har olika modersmål och båda pratar var sitt språk med barnet. Då tillägnar sig barnet två språk samtidigt och parallellt med varandra. Vid successiv två- eller flerspråkighet utvecklas språkkunskaperna ett språk i taget. Först utvecklas förstaspråket, som även kallas för modersmål, och efter att barnet lärt sig sitt modersmål, tillägnar hen sig ett eller flera språk genom att språken på ett eller annat sätt blir en del av barnets identitet. Successiv tvåspråkighet kan utvecklas exempelvis genom språkbad eller annan typ av språkinläring. (Abrahamsson, 2009, s.14.)

I min studie har alltså eleverna i språkbad lärt sig sitt språkbadsspråk (svenska) successivt, efter att de redan lärt sig sitt modersmål. Både bland dem och bland de svensk- och finskspråkiga eleverna kan det ändå finnas elever som är simultant två- och flerspråkiga, men sådana bakgrundsuppgifter finns tyvärr inte om eleverna i min studie. Det är sannolikt att en del föräldrarna talar olika språk med barnet eller att hemspråket kan vara ett annat språk än finska eller svenska.

Två- och flerspråkig identitet

Flerspråkighet är inte endast språkkunskaper i flera olika språk utan flerspråkiga människor har även flerspråkiga identiteter. Flerspråkig identitet kan framkomma på olika sätt beroende på situationen. En människa kan ha olika identiteter beroende på med vem och var hen är. Exempelvis kan en och samma person uppleva sig som en två- eller flerspråkig finländare, en helt finsk person etcetera. Omgivningen påverkar vår identitet. En människas sociala identitet konstrueras enligt Norrby och Håkansson (2007, s. 33) av flera olika komponenter. De första tecknen som ger en fingervisning om en människas sociala identitet kan vara yttre tecken som kön, klädsel eller frisyr men genom samtal och språk som människan använder vid kommunikation lär man känna igen den andras identitet. Hur en människa agerar under ett samtal, berättar mycket om hens sociala identitet eftersom hen använder sig av olika språk, miner, gester och andra icke-verbala tecken beroende på var och med vem hen kommunicerar. De yttre tecknen förblir likadana och ser lika ut åt alla som ser på en, men språket varierar.

1.4 Avhandlingens upplägg

Avhandlingen är uppbyggd på följande sätt. I det inledande kapitlet redovisas för valet av ämnet och projektet samt delprojektet inom vilket avhandlingen skrivs. Sedan presenteras avhandlingens syfte och de tre forskningsfrågor som har skapats utgående från syftet och som ska stöda undersökningen. I det andra och tredje kapitlet sammanfattas teori från tidigare forskning som är relevant för min studie. Där tas upp bland annat teman som språkinläring, kommunikativ språkinläring och ämnes- och språköverskridande undervisning.

Det fjärde kapitlet argumenterar för valet av forskningsansats i ljuset av studiens syfte och forskningsfrågor och redogör för datainsamlingsmetoder och valet av informanter.

Därefter sammanfattas undersökningens genomförande och hur datamaterialet analyseras. Sist diskuteras validitet och reliabilitet i kvantitativa och i kvalitativa

undersökningar samt etiska aspekter som bör tas i beaktande. I det femte kapitlet sammanfattas och diskuteras resultaten från undersökningen. Avhandlingen avslutas med det sjätte kapitlet där forskningens resultat och forskningsmetoden diskuteras och relateras till varandra på ett mera övergripande plan samt ges förslag på fortsatta studier inom ämnet.

2. Språkinläring

I detta kapitel redovisas för tidigare forskning inom ämnet språkinläring. Kapitlet inleds med tidigare forskning kring språkinläring på allmän nivå varpå språkinläring sedan behandlas på nationell och även kort på lokal nivå.

2.1 Allmänt om språkinläring

Språkinläring är en del av varje människas uppväxt och liv. Oberoende om man är en- eller flerspråkig så behöver man kunna något språk för att verbalt kunna kommunicera med människorna runt omkring en. Till språk räknas även teckenspråk och andra språk som kanske inte har språkliga verbala uttryck. Alla normalt utvecklade barn lär sig ett förstaspråk och dess grammatik under de första levnadsåren. Förstaspråket, vilket kan även likställas med modersmål, tillägnar sig barnen naturligt i sin omgivning. Det kan vara föräldrar, syskon eller andra barn som är i interaktion med barnet och som för över språket till barnet. Personliga egenskaper och social bakgrund påverkar inte hur snabbt ett barn tillägnar sig ett modersmål. (Abrahamsson, 2009, s.197, 258.)

Språkinläring kan antingen ske medvetet genom inläring, ofta som formfokuserad inläring i vanligaste fall i klassrumsmiljöer där en lärare lär ut ett nytt språk. Denna form av språkinläring kan även kallas för formell inläring eller explicit metaspråklig kunskap. (Abrahamsson, 2009, s. 15–16; Hammarberg, 2016, s. 36.) Formell inläring används ofta vid främmandespråksinläring. Med främmandespråk avser Abrahamsson (2009, s. 258) ett målspråk som lärs i en miljö där det inte används naturligt. Typiska exempel på främmandespråk som undervisas i Finland är engelska, tyska och franska. Laurén (2008, s.17) betonar att då man pratar om formell språkinläring, så är den medveten och den består av inläring av regler, begrepp och användning av dessa i kommunikationssituationer. Motsatsen till formell inläring är informell inläring. Med den menas inläring eller tillägnande av ett språk utan undervisning (Abrahamsson, 2009.

s. 16; Hammarberg, 2016, s. 36). Tillägnande eller informell inläring sker oftast vid inläring av förstaspråket/modersmålet eller vid andraspråksinläring som påbörjats i tidig ålder. Då lär sig människan, oftast barn, ett språk utan att hen blir medvetet undervisad i detta språk. I stället tillägnar sig barnet språket i omgivningen och lär sig genom att lyssna på då andra människor runt omkring använder sig av språket. Något som karakteriserar tillägnande av ett språk är omedveten inläring. Om man informellt har tillägnat sig ett språk, kan man inte reflektera över hur man har lärt sig språket. (Laurén, 2008, s. 17.) I min studie har eleverna lärt sig det andra inhemska språket både formellt och informellt. Eleverna från språkbadsklasserna har huvudsakligen tillägnat sig svenskan informellt via språkbadsundervisning (se avsnitt 3.3) medan eleverna från de reguljära finsk- och svenskspråkiga klasserna i huvudsak (jfr avsnitt 1.3) har lärt sig det andra inhemska språket formellt.

Språkinläring påminner om inläring av andra kunskaper och förmågor. Språkinläring kan påverkas av flera olika faktorer och människor lär sig språk på varierande sätt och med olika arbetsinsatser. Det som dock är gemensamt är att alla kan lära sig ett språk om man bara ges möjlighet till det. (Laurén, 2008, s.26, 148.) Abrahamsson (2009, s.199–201) lyfter fram flera olika aspekter som har bevisats påverka inläringen av nya språk, till exempel socio-ekonomisk status och dess inverkan på inlärningshastigheten och inlärningsförmågan. En lägre klasstillhörighet har visat sig ha en negativ inverkan på barnens framgång i skolans teoretiska ämnen, därmed även språkämnen, men då framför allt de formella aspekterna. I kommunikativ kompetens visar sig inte tydliga effekter mellan olika sociala klasser. Dock påminner Abrahamsson (2009, s. 198–199) om att det inte är klasstillhörigheten i sig som påverkar inläringen utan bland annat de ekonomiska förutsättningarna, utbildningsbakgrund, erfarenheter och traditioner som människan tar med sig till skolan. Här lyfter Abrahamsson (2009, s. 198–199) även fram påverkan av en människas attityd till målspråket och även attityden mot den egna etniska gruppen.

Annat som påverkar språkinläringen är bland annat tidigare inlärd språk, bland annat modersmål. Det finns föreställningar om att tidigare inlärd språk påverkar andra- och främmandespråksinläring negativt, vilket ibland kan vara fallet, men oftast har tidigare inlärd språk positiva effekter på fortsatt språkinläring. Allmänt erkänt bland forskare är att två- eller flerspråkighet inte står i vägen för vidare språkinläring, utan påverkar tvärtom huvudsakligen främjande. (Laurén, 2008, s.12; Hammarberg, 2016, s. 49.)

Språkinläring är inte en lineär process utan språket utvecklas när man är tvungen att använda och möta det i olika situationer med olika människor. Hur bra man lär sig ett

språk beror på hur bra man blir på att använda språket. Det utvecklas till exempel genom att man försätts i situationer där man blir tvungen att använda det. Omgivningen har en inverkan på vad och hur man lär sig ett språk. När man försätts i situationer där man behöver använda språket med någon, stöttar de mera erfarna de mindre erfarna. I klassrumssituationer är läraren ofta den mera erfarna som stöttar och hjälper eleverna, de mindre erfarna. Målet i samspelet är att de mindre erfarna stöttas så att de så småningom har kunskap att utföra det inlärd utan hjälp. (Gibbons, 2006, s. 26, 29, 32, 60.)

Beroende på vilken förmåga eller kunskap som helst, finns det mindre begåvade och mera begåvade människor. Samma gäller även vid språkinläring. Vissa är mera begåvade och har lättare att tillägna sig språkljud och grammatiska regler än andra. Språkbegåvning är till största delen medfödd och graden av den kan inte påverkas särskilt mycket. Hur språkligt begåvad man är kan variera mycket mellan individerna. De största variationerna finns i hur snabbt och enkelt man uppfattar och tillägnar sig ett nytt språk och dess grammatik. Även om vissa människor är mera begåvade än andra, betyder det inte att de språkligt begåvade automatiskt kan olika språk. De begåvade behöver ha motivation och någorlunda möjligheter till interaktion med språket. De mindre begåvade kan lära sig ett nytt språk och nå samma språkliga nivå som de mera begåvade, men arbetsmängden som krävs för att nå samma språkliga nivå kan vara mycket varierande. (Abrahamsson, 2009, s. 219, 269.)

2.2 Språkinläring nationellt och lokalt

Språkundervisningen i den finska grundutbildningen påbörjas i årskurs ett. Alla barn behöver under den grundläggande utbildningen undervisas i modersmålet och utöver det läsa åtminstone ett långt och ett medellångt språk, varav det ena är det andra inhemska språket och det andra ett främmandespråk. Förr har skolorna själva fått välja i vilken årskurs, mellan årskurs 1–3, de påbörjat undervisningen av A1-språket som är obligatoriskt för alla. Under våren 2020 uppdaterades grunderna för A1-språket, efter statsrådets beslut 20.9.2018 att A1-språket ska börja tidigare, redan i årskurs 1. Därför undervisas A1-språket från och med våren 2020 redan i årskurs ett. (Utbildningsstyrelsen, 2020) Det vanligaste A1-språket i Finland är engelska, men det finns möjlighet att välja andra språk ifall grupperna blir tillräckligt stora, exempelvis svenska, tyska eller franska. Det andra obligatoriska språket i grundutbildningen är B1- språket som påbörjas i årskurs 6. Det är det andra inhemska språket, finska eller svenska, beroende på skolans undervisningsspråk, om eleven inte valt det som A1-språk. Utöver de obligatoriska språkstudierna har eleverna möjlighet att välja valfria studier i språk. Ett A2-språk kan

påbörjas i årskurserna 4 eller 5 och ett B2-språk i årskurserna 7 eller 8. (Språkläraryrket i Finland, 2020.)

I Finland påbörjas språkinlärningen redan i tidig ålder och det är ett livslångt projekt. Flerspråkigheten utvecklas hemma, i skolan och på fritiden. Med språkundervisning strävar man efter att ge barnen färdigheter i användning av olika språk i olika situationer. Med språkundervisning vill man öka språkmedvetenheten hos eleverna och stärka multilitteraciteten, dvs. ge eleverna färdigheter i att bedöma information, påståenden och åsikter samt förmåga att förstå mångfald och olika åsikter. (Utbildningsstyrelsen, 2014) Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) ska språkundervisningen även uppmuntra eleverna till att lära sig språk på många olika sätt och de ska vidare kunna använda sina språkkunskaper för annat lärande, exempelvis för att söka information. Dessutom påpekas i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) att det inte endast är språket i sig som ska läras utan även förståelse för den egna och andras språkliga och kulturella identitet.

Vasa stad, som är ett av de få områden i Finland där de två inhemska språken används nästan lika mycket, har en egen språkstrategi gällande språk och undervisning. I Vasa fungerar 14 finskspråkiga och 5 svenskspråkiga grundskolor. Vasa stad betonar i sin språkstrategi att stadens bildningsväsende strävar efter att erbjuda språk- och kulturöverskridande möten åt sina elever samt utveckla kommunikationsfärdigheter med betoning på växelverkan. Som ett tvåspråkigt område uppmuntrar Vasa inte endast till tvåspråkighet utan även till flerspråkighet och tar de olika kulturerna i beaktande. I Vasa fungerar även andra språkliga undervisningssätt så som tandem- och språkbadsundervisning. Målet med Vasa stads språkstrategi är att skapa en positiv attityd mot två- och flerspråkighet och därför strävar staden efter att bjuda sina medborgare olika alternativ gällande den grundläggande utbildningen. Utöver det strävar Vasa stad efter att skapa så många och rikliga situationer där eleverna uppmuntras till att använda sina språkkunskaper som möjligt. I Vasa stads språkstrategi betonas även vikten av kunnandet av andra språk utöver finska och svenska. Språkkunskap är en rikedom och ger möjlighet till kulturöverskridande möten och förbättrar den kulturella kompetensen hos barnen. Med den kulturella kompetensen avses en förståelse för sin egen kultur och för de andra kulturerna i världen. (Vasa stad, 2018.)

3. Kommunikativ språkundervisning och språk- och ämnesöverskridande undervisning

3.1 Kommunikativ språkundervisning och språkinläring

Bardel (2018, s. 3) definierar begreppet *kommunikativ språkundervisning* som ett perspektiv på språkundervisning som betonar vikten av interaktion i stället för att understryka grammatisk kompetens. Enligt Bardel (2018, s. 3) grundar sig det kommunikativa förhållningssättet på en funktionell språksyn; ”Språk är till för att användas och deras främsta användningsområde är att kommunicera.” (Bardel, 2018, s. 3.) På grund av den ökande kulturella mångfalden kommer användningen av främmandespråk troligtvis öka i framtiden och då ökar betydelsen av direkt kommunikation, vilket gör att man enligt Ylinen och Kurimo (2017, s. 59, 61–62) redan i skolvärlden borde lägga mera fokus på de muntliga språkkunskaperna. Det krävs mycket träning och användning av språket för att automatiserat kunna använda sig av det.

Även om man i dagens värld kan kommunicera skriftligt med hjälp av olika digitala verktyg, är talat språk ändå enligt Ylinen och Kurimo (2017, s. 57–58) det viktigaste kommunikationssättet. Tal är det snabbaste och mångsidigaste sättet att förmedla information till andra människor. Ylinen och Kurimo (2017, s. 57–58) betonar även den sociala aspekten. I sociala sammanhang kan vi påverka åhöraren med andra medel, inte endast innehållet i det man säger. Kroppsspråk, miner, gester och accent, sättet man uttalar, berättar mycket om händelsen eller personen.

Ylinen och Kurimo (2017, s. 62–63) lyfter fram utmaningen med kommunikativ språkinläring. Ifall kommunikation är utgångspunkten för språkinläring, kan det uppkomma problem i kodning av det nya språket ifall det främmande språkets uttal skiljer sig mycket från inlärarens modersmål. Det finns utmaningar med kommunikativt lärande oberoende om barnet är läskunnigt eller inte. Ifall barnet är läskunnigt har hen oftast lättare att hitta och uppfatta ord i texter ifall bokstäverna är bekanta. Däremot påverkar detta uttal eftersom det läskunniga barnets uttal kopplas starkt till modersmålets uttal. När barnet klarar av att läsa ord på ett annat språk, blir det lätt en blandning där uttalet av ord påverkas av modersmålets grammatik. Ifall barnet inte är läskunnigt, har inte stavningen möjlighet att påverka uttalet. Man kan dock på liknande sätt som vid modersmålsinläring senare koppla in stavning till ett främmandespråk. Detta förklarar varför barn som i tidig ålder har påbörjat med inläring av ett främmandespråk har lättare att tillägna sig en accent som inte avviker mycket från infött uttal. Ifall språkinläringen däremot påbörjas

senare, har barnet lättare att koppla ihop ett ord på främmandespråk med ett från modersmålet, men då innehåller uttalet ofta drag som kommer från modersmålet. Grammatiska strukturer kan skapas även genom kommunikativ språkinläring eftersom ett barn genom samtal med en vuxen arbetar och tar till sig de grammatiska strukturerna ur den vuxnes språk (Abrahamsson, 2009, s. 180). Ett litet barn lär sig sitt modersmål genom att tillägna sig språket från människorna i näromgivningen. Forskning har visat att vid tidig inläring av ett andra- eller främmandespråk är kommunikativ språkinläring ett bra sätt att lära barn ett nytt språk och att det kan medföra bättre kunskaper i barnets muntliga språkkunskaper. Kommunikativ språkinläring kan påbörjas med barn genom olika spel, lekar och låtar. Den grammatiska språkinläringen blir meningsfull först när barnet börjar bli läskunnigt. I min studie är eleverna läskunniga och därför är den grammatiska språkinläringen meningsfull för dem.

Kommunikativ språkinläring skiljer sig från annan undervisning, vilket kan orsaka förvirring. Relationen mellan lärare och elev förändras då undervisningen sker via kommunikation. Det kan hända att läromedel inte används, grammatikregler saknas, varje fel korrigeras inte och eleverna uppmuntras till kommunikation med varandra i stället för att sitta tysta och lyssna på läraren. Undervisningen i andra skolämnen har blivit mera elevcentrerad, vilket gör att skillnaderna inte känns så stora. Eleverna har blivit vana vid att samarbeta med varandra och att undervisningen går från lärarcentrerad katederundervisning till elevcentrerad undervisning. (Laurén, 2008, s. 51–52) Målet med kommunikativ språkinläring är ofta att uppmuntra eleverna till att använda språket i olika konkreta sammanhang så att de på bästa möjliga sätt kan utnyttja den kunskap som de har. I kommunikativ språkinläring strävar man efter att lära sig ett språk för att kunna använda det men likaså att använda sig av ett språk för att lära sig det.

Personlighetstypen, utåtriktad/inåtriktad, kan ha eventuella effekter på andraspråksinläringen. Utåtriktade personer tycks ha en fördel i de kommunikativa färdigheterna medan inåtriktade har en fördel när det gäller skriftbaserade och formrelaterade språkfärdigheter. Även personlighetsdrag som till exempel självkänsla, ångslan, empati, tolerans för tvetydigheter och hämningar har visat sig ha en viss inverkan på andraspråksinläring. (Abrahamsson, 2009, s. 214–215.)

3.2 Språk- och ämnesöverskridande undervisning

Med språköverskridande undervisning menar man undervisning som sker genom ett samarbete mellan skolor med olika undervisningsspråk, oftast svenska och finska i

Finland. Samarbetet kan ingå i vilka ämnen som helst genom till exempel klasstandem, språköverskridande samundervisning eller språkduschtandem. (Åbo Akademi, 2021)

Enligt G1gu (Utbildningsstyrelsen, 2014) är målet med helhetsskapande undervisning att få eleverna att förstå förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra. Utöver det ger helhetsskapande undervisning bättre möjligheter att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och strukturera dem till meningsfulla helheter. Man kan genomföra helhetsskapande undervisning på många olika sätt. Det som kanske bäst lämpar sig för språköverskridande undervisning är att man skapar helheter där många läroämnen samverkar eller att samma tema studeras parallellt i två eller flera läroämnen samtidigt. Då kan temaorden läras även på ett andra språk. Utöver dessa aktiviteter kan man ordna aktiverande evenemang såsom exempelvis temadagar som i min undersökning.

Grunderna för lärande för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) lyfter fram flera mål med helhetsskapande undervisning. Mål som stöder språkundervisningen som en del av den helhetsskapande undervisningen är att ”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 eleverna möjlighet att kombinera lärande utanför skolan med skolarbetet”. (eGrunder, 2021)

3.3 Språkbadsundervisning

Språkbad har sitt ursprung i Kanada, där föräldrarna för engelskspråkiga barn ville att deras barn skulle lära sig franska. Man märkte hur barnen lärde sig nya språk genom lek och spel med jämnåriga och detta ville man försöka få in i skolvärlden genom att påbörja inläringen redan i tidig ålder och genom att uppmuntra barnen till att använda målspråket i vardagliga sammanhang. (Laurén, 2008, s. 59.) Språkbadsundervisning kom till Finland först i slutet av 1980-talet och startades i Vasa genom att finskspråkiga barn placerades i svenskt språkbad där undervisningen sker delvis på svenska trots att skolan i övrigt är finskspråkig. Första gruppen med språkbadsundervisning började med sex år gamla elever år 1987 (Laurén, 2008, s. 59). Mängden barn som går i språkbadsklasser varierar. År 2017 erbjöds språkbadsundervisning i de inhemska språken i 23 kommuner (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg, 2017).

Språkbadsundervisning är en undervisningsform som används i vissa delar av Finland. Språkbad är en undervisningsmetod som utmanar barn att lära sig ett andraspråk genom att använda det i naturliga situationer. Språkbad är en form av ett program som ofta inleds då barnet fyller fem år och sedan fortsätter genom hela grundläggande utbildningen. Det är frivilligt, men kriteriet för att bli intagen i en språkbadsklass är att barnet inte har språkbadsspråket som hemspråk. (Laurén, 2008, s. 59.)

Målet med språkbadsundervisning är att utbilda funktionellt två- eller flerspråkiga elever. Centralt i språkbadsundervisning är att varje ämne undervisas endast på ett språk åt gången och varje lärare har som uppgift att agera som språkmodell för endast ett språk och undervisa endast på det språket. I språkbad är det acceptabelt för eleverna att använda sig av alla språkliga resurser för att stödja inläringen. Dock uppmuntras eleverna, under de ämnen som undervisas på språkbadsspråket, att använda språkbadsspråket för att utveckla det språket. (Mård-Miettinen & Björklund, 2019, s. 240–241) Genom språkbad får eleverna ett extra språk i form av språkbadsspråket som blir ett andraspråk för eleverna. Språkbadet har flera fördelar. Exempelvis har forskning visat att barn, som gått i språkbad där målspråket är svenska, upplever främmandespråksinläring lättare än barn som gått enspråkig grundutbildning (Laurén, 2008, s. 59).

Den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) har tydligt definierat hur de två språken i en språkbadsklass ska undervisas. Enligt den är målet med tidigt språkbad att undervisa alla läroämnena på båda inhemska språken, dock inte samtidigt. Lärare som undervisar i språkbad har en viktig roll som språkmodell och vill stödja elevernas språkliga och kulturella utveckling (Åbo Akademi, Språkbad, 2021). Båda inhemska språken ska användas för att fördjupa elevernas kulturella identitet. Huvudsakligen är språkbadsspråket i Finland svenska och barn från finskspråkiga familjer eller familjer där svenska inte är ett av hemspråken ges möjlighet till att lära sig mycket goda kunskaper i det andra inhemska språket. (eGrunder, 2021). Typiskt för språkbad är att man ofta jobbar med övergripande helheter, olika teman och fenomen, för att eleverna lättare ska kunna tillägna sig begreppen och fördjupa sig i ämnet. Alltså är språkbad ett ämnesöverskridande program. Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonar också att språkbadsspråket inte endast är ett objekt för undervisning utan ett redskap vid inläringen av innehållet i de olika läroämnena. Lärarnas samarbete och samplanering har en avgörande roll i en lyckad språkbadsundervisning.

4. Metoder och arbetssätt

Detta kapitel redovisar för valet av forskningsansats och forskningsmetod samt beskriver datamaterialet som använts för undersökningen. I slutet diskuteras även reliabilitet, validitet och etiska aspekter som tas i beaktande i den här undersökningen.

4.1 Forskningsansats och forskningsmetoder

Huvudsyftet med den här avhandlingen är att undersöka hur elever från reguljär svensk- och finskspråkiga klasser och språkbadsklasser använder sig av de inhemska språken samt hur de själva upplever sin användning av språken under en temahelhet. För att på bästa sätt få svar på mina forskningsfrågor har jag valt att använda mig av både kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod. När dessa två ovannämnda forskningsmetoder används för insamling och bearbetning i kombination med varandra kallas det för metodtriangulering (Olsson & Sörensen, 2011, s. 55). Eftersom resultatet i den här undersökningen redovisas både med hjälp av siffror och tabeller samt kategorisering av resultatet från videoanalysen anser jag att metodtriangulering är ett lämpligt sätt att mångsidigt belysa forskningsproblemet i fråga.

Den kvantitativa metoden som används kan kategoriseras som en deskriptiv undersökning, alltså en beskrivande undersökning. Den kvalitativa forskningsansatsen är däremot en kombination som innehåller drag från hermeneutiken och från etnografien. Hermeneutiken försöker genom tolkning förstå människors situationer och deras erfarenheter. Inom hermeneutiken är förförståelse, mening och tolkning centrala. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 64, 79.) En etnografiskt inspirerad forskning undersöker däremot hur medlemmar i en grupp eller kultur beter sig. Materialet samlas ofta in genom observation som sedan ger detaljerade beskrivningar av människor. Etnografi undersöker även hur dessa människor uppfattar sin verklighet och hur de ser och förstår olika saker. (Denscombe, 2018.)

När man väljer forskningsmetod är undersökningens syfte och forskningsfrågorna avgörande. Utgående från vad forskaren vill undersöka, vad hen har för problem som hen vill försöka få ett svar på, gäller det att välja den forskningsmetod som på bästa möjliga sätt kan ge forskaren svar eller lösning på problemet. Om undersökningen som man tänker göra är en utvärdering, ett forskningsprojekt, en utredning eller något annat är det relevant att fundera ifall man ska göra en kvalitativ eller en kvantitativ undersökning. (Trost & Hultåker, 2016, s. 17.) Man kan enkelt skilja på kvalitativa och kvantitativa metoder på följande sätt. Om forskningens resultat kan redovisas med siffror gäller en kvantitativ forskningsmetod och ifall resultatet beskrivs med ord är det kvalitativ forskningsmetod

som gäller. (Eliasson, 2013, s. 21.) Dock utesluter dessa två inte varandra helt. En undersökning med kvantitativ inriktning kan ha kvalitativa inslag och även tvärtom. (Patel & Tebelius, 1987, s. 43.)

Typiskt för en kvantitativ studie är att visa generella samband och skillnader. Den statistiska analysen fungerar som en grundpelare i kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning kan delas in i två grupper, *deskriptiva* alltså beskrivande och *explanativa* som är förankrade eller experimentella projekt. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 130.) Enligt Patel och Tebelius (1987, s. 43) undersöker man med hjälp av kvantitativa studier antingen kunskap som ska beskriva, mäta och förklara olika fenomen i vår verklighet, deskriptiv, eller kunskap som ska uttyda, förstå och inventera fenomen, explanativ. Även om flera forskare definierar kvantitativa forskningsmetoder som metoder där man använder sig av siffror, betonar Trost och Hultåker (2016, s. 18) att det inte behöver vara siffror i mera begränsad mening utan även om man använder sig av ord som fler, mer eller längre är man inne på ett kvantitativt tänkande. Genom kvantitativ forskning kan även generaliseringar utifrån en mindre grupp göras (Eliasson, 2013, s. 21). I den här undersökningen är alltså den kvantitativa delen deskriptiv, vilket framkommer genom att elevenkäternas resultat sammanfattas grafiskt för att beskriva resultatet. Eftersom urvalet är så begränsat och litet i den här undersökningen, kan generaliseringar inte göras. Den här undersökningen kan kategoriseras som en deskriptiv undersökning eftersom den undersöker en viss grupp vid ett visst tillfälle. Enkäter, som dels fungerar som datamaterial för den här undersökningen, är en typisk datainsamlingsmetod inom kvantitativa studier. Av de typiska drag som Olsson och Sörensen (2011, s. 18) tar upp stämmer största delen ihop med den här undersökningen. Forskaren är oftast inte i kontakt med informanterna och ifall sådan förekommer är den oftast ytlig. En kvantitativ undersökning är ofta strukturerad med frågeställningar som formulerats i förväg. Dessutom grundar sig kvantitativa studier ofta på ett stort antal individer och ett begränsat antal variabler. Resultaten som man får från en kvantitativ studie är generella och variablerna entydiga.

Enligt Allwood (2004, s. 53, 58) tar kvalitativa metoden avstånd från mätning och andra kvantitativa metoder och försöker förstå mänskligt beteende. Genom kvalitativa undersökningar strävar man efter att nå djupare eller få en bättre förståelse. Olsson och Sörensen (2007, s. 65, 79) påpekar även att man med kvalitativa metoder försöker få beskrivande data så som observerbara beteenden eller en människas egna skrivande eller tal. Insamlingsmetoderna som oftast används för att samla in kvalitativa data är intervjuer, fallstudie, fokusgrupper, observation och skrivna berättelser, dokument eller texter

(Ahrne & Svensson, 2011, s. 12; Olsson & Sörensen, 2007, s. 79). Kvalitativ forskning har inriktning på unika situationer och händelser och bygger på individuell tolkning eller bearbetning av resultat (Olsson & Sörensen, 2007, s. 130). Detta är även fallet i den här undersökningen. Videomaterialet är det kvalitativa materialet och tolkas för att komma fram till resultat. Dessutom går resultaten av en kvalitativ studie enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 13) på djupet och gäller vid specifika omständigheter så som i den här studien temahelheten som har skapats. Kvalitativ forskningsmetod har olika forskningsansatser. Så som redan i början nämndes är ansatsen för den här studien en kombination av hermeneutik, tolkningsteori, och etnografi, där observation är en vanligt förekommande datainsamlingsmetod och som har fokus på människors beteende.

4.2 Enkäter och videomaterial

I den här undersökningen har datamaterial samlats in på två olika sätt. Materialet består av videoinspelningar och gruppenkäter. Datamaterialet har samlats in inom forskningsprojektet ”Med på noterna” och det är sekundärdata, alltså har forskaren själv inte samlat in materialet. Eliasson (2013, s. 53) betonar att det är helt möjligt att använda sig av andras data, men det kan medföra nackdelar. Ifall någon annan har samlat in datamaterial, har hen samlat in det för att undersöka ett annat sammanhang, vilket gör att det inte är säkert att materialet ger lösningar på andra problemställningar. Dessutom lyfter Eliasson (2013, s. 53) fram att om man väljer att använda datamaterial som redan har använts går ett tillfälle att skaffa nytt datamaterial förlorat. I den här undersökning finns inte den nackdelen, eftersom jag använder mig av material som en annan har samlat in, men som inte har analyserats och undersökts av någon. Inom projektet har mycket material samlats in, men en stor del har ännu inte bearbetats på något sätt. Nackdelen i min undersökning är dock att jag inte själv kan påverka materialet som har samlats in och att det är utmanande att börja samla in extra material i efterhand.

I en kvantitativ undersökning använder man ofta datainsamlingstekniker som bygger på frågor. Sådana är exempelvis intervjuer och enkäter. (Patel & Davidson, 2011, s. 73.) Enkäter är ett sätt att samla in data över en större grupp som sedan sammanställs och tolkas av forskaren. Termen enkät kommer från franskans *enquête*, som betyder rundfråga (Trost & Hultåker, 2016, s. 9). Det finns olika typer av enkäter som lämpar sig för olika ändamål, exempelvis gruppenkäter, webbenkäter och postenkäter. Enkäter är exempelvis lämpliga att användas då forskaren vill få resultat från en mindre grupp som sedan eventuellt kan generaliseras till en större grupp av människor som representerar den stora människogruppen. Då kallas den mindre gruppen *stickprovet* och den stora gruppen

population. Om undersökningens mål är att uttala sig endast om en liten grupp, kan man undersöka hela gruppen, vilket kallas för *totalundersökning*. (Eliasson, 2013, s. 44.) Forskaren behöver ha klart syftet med undersökningen före datainsamlingen.

Populationen måste alltid definieras klart och tydligt. Det är viktigt att urvalet av personer till stickprovet redovisas för att generaliseringar över en större grupp ska kunna göras. Ifall urvalet är skevt, begränsas möjligheterna till generalisering eftersom det då finns en risk att urvalet avviker systematiskt från den undersökta populationen. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 112, 115.) Det finns olika sätt att göra urval. I min undersökning har ett icke-sannolikhetsurval gjorts, vilket innebär att det är oklart att med vilken sannolikhet varje individ, som har deltagit i stickprovet, har valts. Icke-sannolikhetsurval bygger inte på någon urvalsram. Bland icke-sannolikhetsurval finns flera olika typer av urval. I den här undersökningen har man gjort ett kvoturval. Då har forskaren vissa kvoter som hen vill att personerna, som ska delta i stickprovet, ska uppfylla. (Eliasson, 2013, s. 49–50.) I min undersökning var elevernas ålder och skolspråk viktiga kvoter som skulle uppfyllas. Alla som deltog i projektet som informanter, skulle gå i årskurs 6 och dessutom skulle det finnas ungefär lika många representanter ur varje språkgrupp. Det är nästan omöjligt att säga med vilken sannolikhet informanterna har blivit valda. Generaliseringar över en större grupp kan heller inte göras, eftersom stickprovet inte representerar en större grupp. Enkäten gick ut till alla de som deltagit i temadagarna men svar har inte fåtts av alla.

Enkäterna som representerar en del av datamaterialet i den här undersökningen är gruppenkäter, vilket innebär att de har delats ut till en grupp människor, i det här fallet elever i årskurs 6, då de är samlade på ett ställe. Gruppenkäter lämpar sig bra ifall intervjun riktar sig mot en speciell grupp av människor som går att träffa. Detta ger möjlighet för forskaren att förklara ifall något blir oklart och det är mera sannolikt att man på detta sätt får svar av de allra flesta. (Eliasson, 2013, s. 29–30.) Eliasson (2013, s. 29) betonar vikten av mänsklig kontakt. Ifall det finns mänsklig kontakt, brukar man få flera svar. Enkäterna, som används i den här undersökningen, består till största delen av frågor med fasta svarsalternativ men det finns även några öppna frågor som ger eleverna möjlighet att mera öppet berätta hur de upplevt temadagarna. Patel och Davidson (2011, s. 79) lyfter fram att det vid kvantitativ analys kan vara lämpligt att använda sig av frågor med fasta svarsalternativ. Enkäterna är anonyma, vilket innebär att det inte finns möjlighet att identifiera individerna på basis av enkäterna (Patel & Davidson, 2011, s. 74).

Videoinspelningar kan användas för att observera en situation senare, inte endast under den stund då de verkligen har spelats in. "Observation är det främsta medlet för oss att

skaffa information om omvärlden och vi gör det mer eller mindre slumpmässigt utifrån våra egna erfarenheter, behov och förväntningar.” (Patel, 1987, s. 93.) Observationer kan användas för att komplettera information som har samlats in genom andra datainsamlingsmetoder. Något som är speciellt med observationer är fördelen att man kan studera och undersöka skeenden och beteenden hos människor i ett naturligt sammanhang. Dessutom kräver observation inte att informanten själv reflekterar över egna upplevelser, åsikter eller tankar och det är den enda datainsamlingsmetoden som kan användas för att studera någon som inte kan kommunicera verbalt. (Patel, 1987, s. 94.) När man använder sig av observation som datainsamlingsmetod, behöver man som forskare vara medveten om att individerna oftast är medvetna om observatörens närvaro, vilket kan påverka individernas beteenden (Patel, 1987, s. 95). I mitt fall behöver detta tas i beaktande eftersom eleverna har sett kameran och vetat att de blivit filmade under uppgifterna. Detta kan eventuellt påverka deras beteenden. Videoinspelningarna är likaså sekundärdata.

4.3 Informanter och material

Informanterna till den här undersökningen består av elever från två olika skolor men sex olika klasser, två språkbadsklasser, två finskspråkiga och två svenskspråkiga klasser. Under tidpunkten när materialet samlades gick eleverna i åk 6, men de hade bekantat sig med varandra redan under det föregående läsåret, alltså när de gick i åk 5. Elevenkäterna som används i den här undersökningen besvarades av 114 elever och i videomaterialet deltar 24 av dessa 114 elever. Ofta är forskningsfrågan avgörande vid valet av informanterna, men i detta fall har forskningsfrågorna formulerats efter valet av informanter. För att öka på trovärdigheten behöver man enligt Ahrne och Svensson (2011, s. 42) kunna redogöra hur man fått tag på informanterna. I min undersökning har kriterierna för informanterna varit att de ska ha påbörjat studierna i de båda inhemska språken och att ungefär lika många informanter ur varje klasstyp deltar. För att underlätta organiseringen av temahelheten valde man att välja klasser från de lägre klasserna i den grundläggande utbildningen, där varje klass har sin egen klasslärare i stället för olika ämneslärare i varje ämne.

Materialet som används för undersökningen består av 114 elevenkäter som besvarades på hösten 2019 efter att eleverna haft temadagarna tillsammans. Enkäten finns både på finska (se bilaga 1) och svenska (se bilaga 2) och eleverna har besvarat enkäten på sitt undervisningsspråk. Utöver elevenkäterna används videoinspelningar från temadagarna. Videoinspelningarna innehåller videomaterial från temadagarna på hur fyra grupper

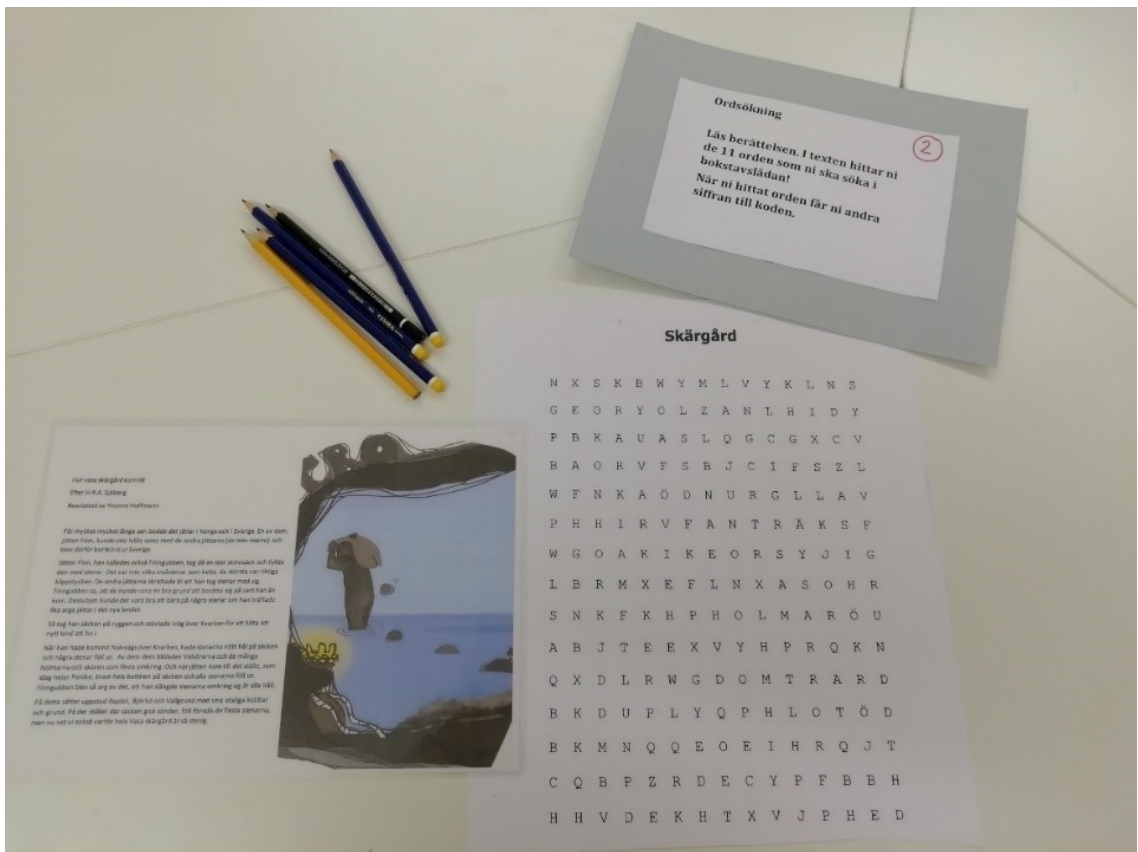
jobbar vid de olika stationerna som lärarna i dessa sex klasser har ordnat. Videomaterial finns inte av alla grupper, utan de fyra grupperna som analyseras i den här studien är slumpmässigt valda. Vid den station som analyseras i den här undersökningen har endast dessa fyra grupper filmats. Kamerapersonen som har filmat materialet är en helt utomstående och anonym person som inte annars är delaktig i temahelheten.

Stationen är uppbyggd som ett "escape room" med temat Vasa skärgård. Eleverna ska försöka hitta en fyrsiffrig kod som öppnar lådan varifrån gruppen sedan får ett klistermärke. Siffrorna är gömda i uppgifterna och dem ska gruppen hitta sist med hjälp av en lampa. Uppgiftsbeskrivningarna är skrivna endast på svenska och läraren som ger instruktionerna vid första uppgiften och hjälper vid behov använder sig av endast svenska. Uppgifterna som eleverna ska lösa vid stationen är följande: 1. ett pussel på Replotbron i Vasa (se figur 1)



Figur 1. Pussel och uppgiftsbeskrivning för uppgift ett.

2. En berättelse om jättar som innehåller 11 skärgårdsord som sedan ska hittas i en bokstavslåda. Om eleverna inte hittar orden, kan de köpa en lista på orden genom att hoppa 10 x-hopp och göra 5 armhävningar. Orden som eleverna ska hitta är följande; Kvarken, Panike, Björkö, Valsörarna, ö, Replot, grund, kobb, skär, holmar och Vallgrund (se figur 2).

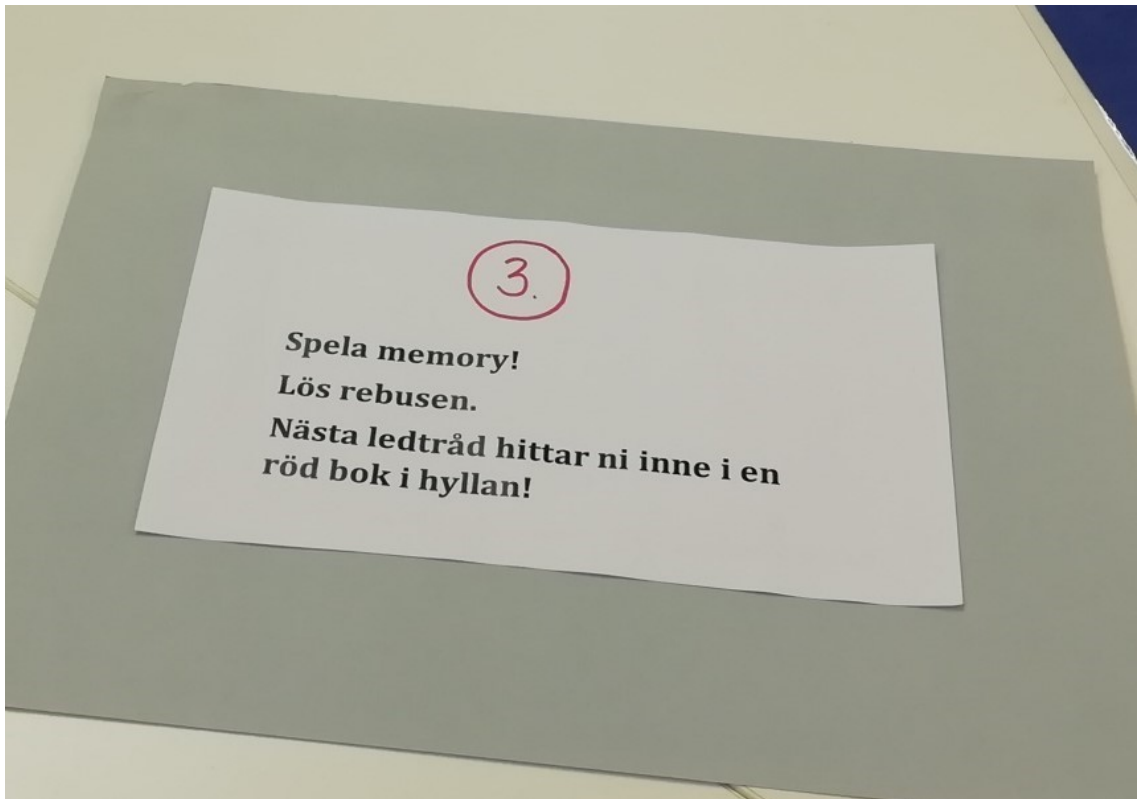


Figur 2. Berättelse om jättar, bokstavslådan och uppgiftsbeskrivning för uppgift två.

3. Ett minnesspel där ord ska kombineras med bild/bilder. Orden som ska kombineras med bild är Valsörarna, Replot, Björkö, Panike, och Vallgrund (se figur 3 och 4).



Figur 3. Minnesspelet.



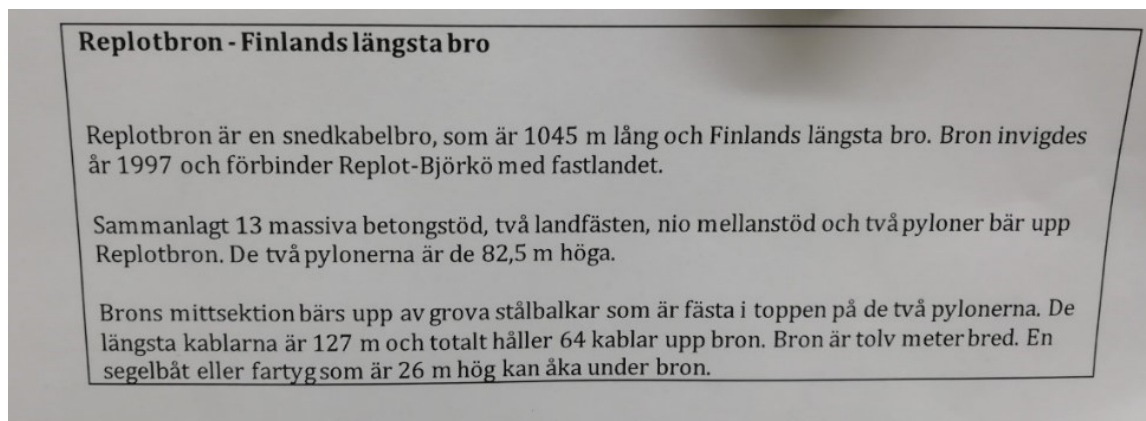
Figur 4. Uppgiftsbeskrivning för uppgift tre.



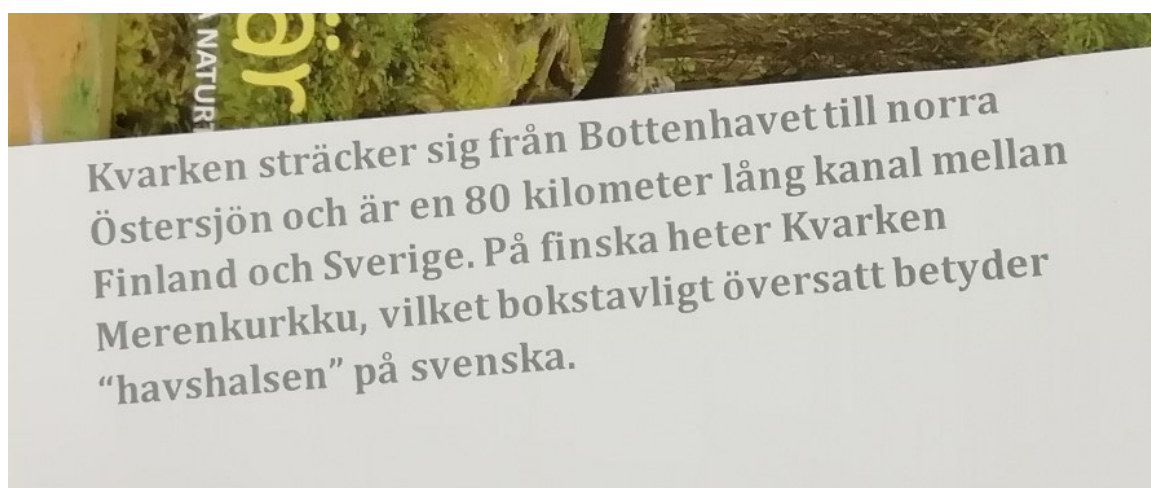
Figur 5. Den röda boken med nästa ledtrådar.

Efter att gruppen blivit färdig med uppgift 3 fortsätter de med att leta efter röda boken (se figur 5). Inne i den röda boken finns sista kartbiten, fem ordmatriser till uppgift fyra och en lampa som hjälper eleverna att hitta siffrorna till koden.

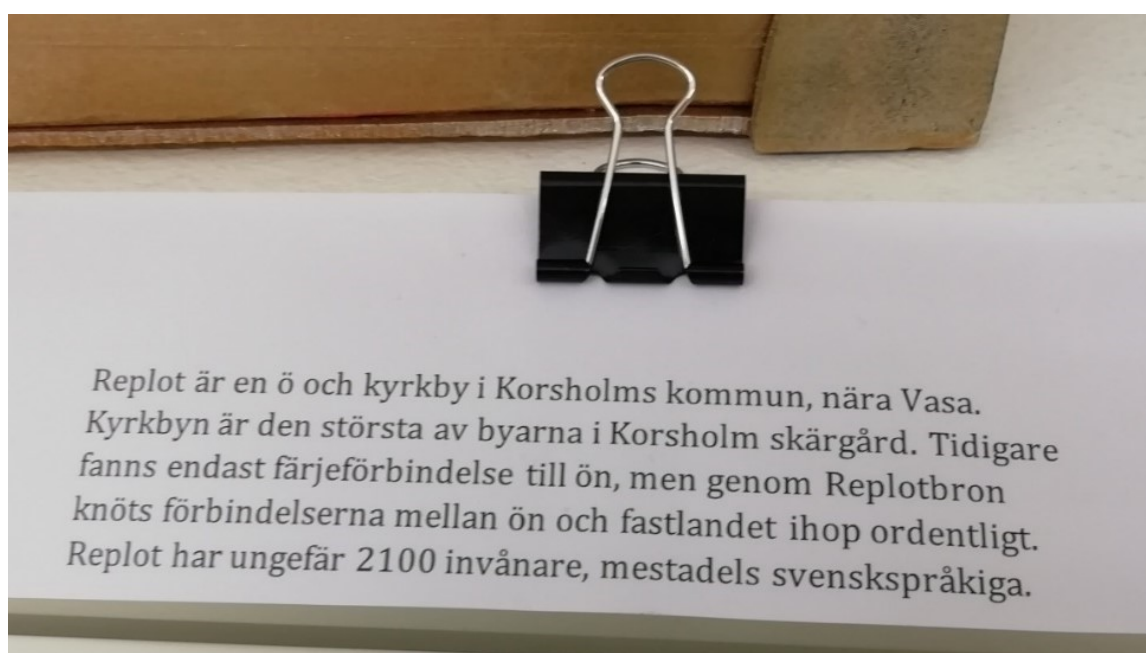
4. Efter varje färdig uppgift får gruppen en kartbit och här ska de bygga en karta över Vasa skärgård av bitarna och placera in de fem ordmatriserna, som de fått ur röda boken, på kartan med hjälp av ledtråden som finns här nedanför (figur 6-10). Ledtrådarna var placerade runt i klassen.



Figur 6. Information om Replot.



Figur 7. Information om Kvarken.



Figur 8. Information om Replot.

Vallgrund ligger på Replot-landets sydligaste del. I byn bor ca 350 Personer jämt fördelat mellan män och kvinnor. Medelålder ligger på drygt 40 år. Kör väg 724 mot Alskat och över Replotbron. Sväng vänster i Replot kyrkby och fortsätt längs väg 7242. Efter ca 7 km kommer du fram till Norra Vallgrund, en typisk finländsk skärgårdsby.

Från att ha varit en typisk fiske- och jordbruksbygd, kan man nu säga att mångsyssleriet dominerar genom att många olika yrken finns representerade. Goda förbindelser med kommunens centrum och Vasa stad gör att många bybor har möjlighet att arbeta på fastlandet och samtidigt bo kvar i denna trygga och trivsamma miljö som byn erbjuder.

Figur 9. Information om Vallgrund.

Ögruppen Valsörarna ligger i Kvarken, ca 15 km nordväst om Björkö. Valsörarna har en mångsidig natur med bl.a. våtmarker, björkskog, steniga stränder och skyddade vikar. Sedan 1948 är Valsörarna ett fredat fågelskyddsområde och ingår numera i Valsörarna-Björkögrundens naturskyddsområde på totalt 600 hektar land och 17200 hektar vatten.

Valsörarnas landmärke är den rödmålade järnfyren som är 36 m hög. Den konstruerades år 1886 i Paris av samma firma som även byggde Eiffeltornet.

Fyren är inte numera i användning.

Figur 10. Information om Valsörarna.

Efter att gruppen blivit färdig med alla fyra uppgifter, hittar de den firsiffriga koden genom att lysa med lampan på de färdiga uppgifterna. Den firsiffriga koden öppnar låset på lådan (se figur 11). När gruppen har öppnat lådan, har de löst sig ut ur rummet.



Figur 11. Låset som eleverna ska öppna efter att de löst koden.

4.4 Undersökningens genomförande och analys av data

Undersökningen började med att jag skrev på ett avtal för att få tillgång till allt material som behövdes för den här undersökningen. Avtalet bestod av villkor för hur materialet som används för den här undersökningen får användas och behandlas. Efter att jag fått tillgång till materialet, tittade jag igenom dem varefter syftet och forskningsfrågorna till undersökningen formulerades.

Före undersökningens genomförande läste jag om tidigare forskning som gjorts inom språkinlärning, kommunikativ språkundervisning, två- och flerspråkighet samt språkbadsundervisning. Därefter bestämdes metoderna som skulle användas för att komma fram till bästa möjliga resultat.

Efter att jag tillägnat mig förhandskunskaper började bearbetningen av datamaterialet i form av sammanställning av alla enkätsvar från eleverna. Svaren sammanställdes som tabeller för att få en helhetsbild över svaren. Sammanfattningarna gavs tillbaka till projektledaren för eventuella fortsatta studier. Jag valde att använda tre frågor från enkäten och sammanställde resultaten från dessa tre frågor grafiskt för att sedan noggrannare analysera och diskutera dem.

Efter sammanfattningen av enkätsvaren tittade jag igenom allt videomaterial som filmats under temadagarna och valde att fokusera mig på en av stationerna. Valet var enkelt eftersom det skedde mycket färre kommunikation mellan eleverna under de andra stationerna och den valda stationen uppmuntrade eleverna till mest kommunikation. Därefter tittade jag igenom materialet över alla dessa fyra grupper och funderade på hur jag skulle analysera dem. Även om man enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 80) ska transkribera allt material, gjorde jag ett medvetet val att inte börja transkribera videomaterialet eftersom det till stor del bestod av mumlande och högt tänkta tankar som inte kunde tydligt transkriberas. Därför valde jag, för att inte tolka elevernas tal fel, att fokusera på den kommunikation som tydligt kunde höras. I analysen lyfter jag fram språkanvändningen i de enskilda grupperna med fokus på språkval och verbal och ickeverbal kommunikation.

Bearbetningen av videomaterialet gjordes en grupp åt gången och sammanfattades i berättelseform. Jag tittade igenom videomaterialet flera gånger för att säkert tolka elevernas beteenden så rätt som möjligt och på det viset öka undersökningens trovärdighet. För att underlätta läsandet av berättelserna valde jag att använda mig av fingerade namn som berättar vilken eller vilka språk just den eleven använde under stationen. Berättelserna innehåller citat som jag upplevde att var relevanta för min studie. Efter att alla fyra grupper samarbeten analyserats och sammanfattats som berättelser jämförde jag grupperna med varandra. För att göra jämförelserna så tydliga som möjligt valde jag att jämföra grupperna en uppgift åt gången. På så sätt kunde jag även se ifall det fanns likheter eller skillnader i kommunikationen i de fyra olika uppgifterna. Samtidigt som grupperna jämförs med varandra diskuteras resultatet från studien.

4.5 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter

Reliabilitet

Reliabilitet i en undersökning handlar om hur pålitlig undersökningen är. En undersökning med hög reliabilitet kan upprepas på det viset att den ger samma resultat. Överlag besvarar en undersöknings reliabilitet frågan ”Kan vi lita på att undersökningen ger samma resultat, om vi upprepar den under så likartade förhållanden som möjligt?” (Eliasson, 2013, s. 14) Man kan enligt Bell (2007, s. 117) säga att reliabilitet är ett mått på hur väl ett tillvägagångssätt eller instrument ger samma resultat om det genomförs på nytt i övrigt likadana omständigheter. Patel och Davidson (2011, s. 104) påpekar att förutsättningen för en god tillförlitlighet är att intervjuaren och observatören är tränade.

När observation används som datainsamlingsmetod kan man kontrollera tillförlitligheten genom att använda sig av två observatörer vid samma tillfälle och sedan jämföra bådas observationer. Enligt Eliasson (2013, s. 15) kan man även höja på tillförlitligheten genom god förberedelse, klara och tydliga instruktioner och genom att skapa tydliga rutiner för vad och hur saker ska genomföras under undersökningens gång. Dessutom påverkar reliabiliteten validiteten. Om en undersökning har hög reliabilitet, finns det bättre förutsättningar till hög validitet. Dock påpekar Bell (2007, s. 118) att även om reliabiliteten är hög så betyder det inte att validiteten automatiskt också är hög. Validiteten kan vara låg även om reliabiliteten är hög men däremot kan en undersökning som inte är reliabel inte vara valid.

I min undersökning är reliabiliteten hög eftersom materialet som användes är inspelat och dokumenterat. Det är möjligt för någon annan att göra samma undersökning på nytt, vilket borde ge liknande resultat eftersom materialet som analyseras är samma. Det som minskar lite på reliabiliteten är den individuella tolkningen som påverkas av forskarens egna erfarenheter och förhandskunskaper.

Validitet

Om reliabilitet handlar om en undersöknings pålitlighet, kan man säga att validitet handlar om en undersöknings trovärdighet. Det handlar om hur väl undersökningen mäter det som forskaren vill att den ska mäta. Validitet svarar på frågan ”Kan vi räkna med att undersökningen är giltig och att den verkligen mäter det vi vill att den ska mäta?”

Validiteten i en undersökning kan aldrig bli bättre än reliabiliteten. (Eliasson, 2013, s. 16.) Trovärdigheten i en undersökning är ett mått på hur väl man verkligen mäter det man säger att undersökningen ska mäta (Bell, 2007, s. 117; Patel & Davidson, 2011, s. 102). Om det finns överensstämmelse mellan tolkning och verklighet så finns det enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 107) validitet. Validiteten kan höjas genom att man under processen med jämna mellanrum reflekterar över forskningsfrågorna och syftet med undersökningen. På så sätt kan man säkra sig om att man verkligen mäter det som man säger att man ska mäta.

För att garantera validiteten i min undersökning har jag flera gånger tittat igenom det inspelade materialet för att min analys på bästa möjliga sätt ska mäta det vad undersökningen vill mäta. Utöver det har jag regelbundet gått tillbaka till forskningens syfte och forskningsfrågorna för att säkra mig om att jag analyserar materialet så att syftet på bästa möjliga vis nås.

Etiska aspekter

Oberoende hurdan undersökning som ska genomföras bör etiska aspekter tas i beaktande. Speciellt viktigt är det att redovisa de etiska aspekterna ifall undersökningen kräver deltagande av utomstående personer. Beroende på undersökningen gäller olika etiska krav. De deltagande personerna bör bli informerade om varför undersökningen görs, vad som är undersökningens syfte, vad den deltagande personens roll i undervisningen är och hur informationen som den deltagande personen ger kommer att behandlas. Om materialet utlovas bli behandlat konfidentiellt, får uppgifterna inte lämnas till utomstående, obehöriga, personer och allt som rapporteras eller ges framåt måste vara i sådan form att personer eller situationer inte går att igenkänna. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 78.) Om deltagandet i en undersökning är anonymt, ska personerna under inga som helst omständigheter kunna identifieras och om forskaren lovar anonymitet betyder det att inte ens hen, forskaren, ska veta vem av respondenterna har svarat vad. (Bell, 2007, s. 57.)

Till de etiska aspekter som ska tas i beaktande hör inte endast behandling av uppgifter. De deltagande personerna har rätt att veta att medverka alltid är frivillig och att uppgifterna som de lämnar in används för något syfte. Syftet bör tydligt förklaras och respondenterna bör vara informerade om att de när som helst har rätt att sluta ta del av undervisningen. (Patel & Davidson, 2011, s. 63) Patel och Davidson (2011, s. 63) betonar fyra huvudkrav gällande forskningsetiken:

1. Informationskravet. Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte.
2. Samtyckeskravet. Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
3. Konfidentialitetskravet. Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess.
4. Nyttjandekravet. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Patel & Davidson, 2011, s. 63.)

I den här undersökningen har eleverna anonymt besvarat enkäter, vilket gör att enskilda elever inte är igenkännbara. Dessutom är enskilda individer svårare att identifiera när man gör en undersökning på en större grupp (Patel & Davidson, 2011, s. 63). Allt material som används i den här undersökningen behandlas konfidentiellt och överges därmed inte

till obehöriga samt används inte till annat ändamål. Videoinspelningarna observeras så att obehöriga inte har tillgång till videomaterialet och inga deltagande personer beskrivs. Citat kommer att användas vid redovisning av resultaten men endast citat som inte har innehåll ur vilket enskilda personer kan identifieras.

5. Resultatredovisning

I resultatredovisningen presenteras resultatet till forskningsfråga ett i avsnitt 5.1, resultatet till forskningsfråga två i avsnitt 5.2 och sist jämförs resultaten i avsnitt 5.3. För att underlätta förståelsen har resultaten delats i flera olika avsnitt och som stöd används tabeller. Först redovisas resultaten ur elevenkäterna och sedan analysen av videomaterialet.

5.1 Elevernas upplevelser av sin användning av språk under temahelheten

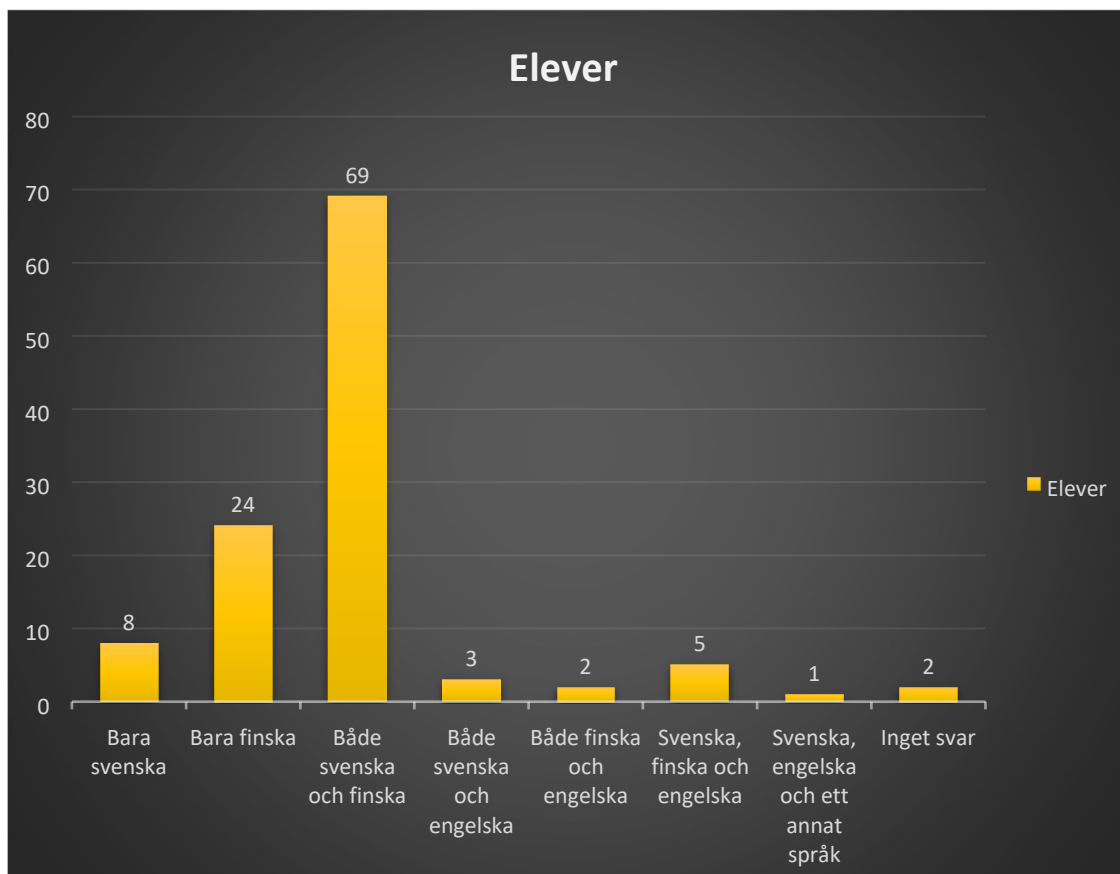
Vid analys av elevernas upplevelser av språkanvändning under temadagarna hösten 2019 använder jag elevenkäterna som eleverna fyllt i efter att de tagit del av temadagarna. Enkäten består av 11 frågor och den finns både på finska och svenska för att försäkra sig om att alla förstår vad som efterfrågas. (se bilaga 1 och 2) Av de 11 frågorna kommer tre att användas för att få svar på den första forskningsfrågan. Frågorna som används är 2, 6 och 11.

5.1.1.Fördelningen mellan språkanvändningen hos eleverna

Fråga två på enkäten frågar vilka språk eleverna har använt under temadagarna och den har sju svarsalternativ. Eleverna kan välja antingen endast finska eller svenska, både finska och svenska, både finska och engelska eller svenska och engelska. Utöver dessa svarsalternativ finns även alternativen finska, svenska och engelska eller svenska, engelska och ett annat språk.

Tabell 1.

Fördelningen av användningen av svenska och finska hos studiens elever.



Som tabellen visar, har majoriteten av eleverna enligt sig själva använt sig av båda språken. Andra språk utöver finska och svenska har använts av enstaka elever, vilket visar att alla elever kan antingen finska eller svenska. Man kan inte ur materialet få fram ifall till exempel studiens språkbads elever hör till de som angett sig använda båda språken. Dock är det sannolikt att i de klasser där majoriteten har besvarat att de använt sig av båda språken troligtvis är språkbadsklasser. Detta antagande stryks eftersom det i tre av de fyra klasserna, som är från den finskspråkiga skolan där två språkbadsklasser ingår i, är majoriteten som har använt båda språken. En av de fyra klasserna skiljer sig tydligt från de andra, eftersom majoriteten där har svarat att de endast använt sig av finska. I den klassen har 16 av 22 elever använt endast finska under temahelheten. Där är det troligen så att det handlar om en finskspråkig klass där eleverna har undervisats i svenska endast i ett år och språkkunskaperna i svenskan inte ännu räcker till för att kunna kommunicera på svenska.

Det är inte förvånande att majoriteten av de svenskspråkiga eleverna har använt sig av båda språken, eftersom de har påbörjat finskan senast i årskurs tre och lever i ett samhälle där finskan används mycket i omgivningen. På basis av svaren på fråga 11 kan man alltså tydligt se att en stor del av de svenskspråkiga eleverna är tvåspråkiga och kan både finska

och svenska mycket bra. Övriga är dock hur stor del av de reguljära finskspråkiga klasserna har använt sig av båda språken, eftersom det inte går att skilja åt dem från de två språkbudklasserna. Detta var även målet med temahelheten, att uppmuntra eleverna till kommunikation på båda inhemska språken. Hur mycket de finskspråkiga eleverna har pratat svenska, tycker jag att spelar inte roll. Att de själva anser att de har använt båda språken, ger troligtvis en mycket positiv känsla hos dessa elever och troligtvis har det påverkat dem enbart positivt. Gibbons (2006, s. 26, 29, 32, 60) ser språkinläring som en icke-lineär process och påpekar att den utvecklas när man blir tvungen att använda språket i olika situationer och med olika människor. Temahelheten som lärarna har ordnat är ett bra sätt att skapa varierande situationer med nya människor och uppmuntra eleverna att använda de kunskaper som de redan lärt sig. Gibbons (2006, s. 26, 29, 32, 60) lyfter även fram hur de mera erfarna stöttar de mindre erfarna i situationer där man behöver använda språket. Eftersom läraren inte är med under alla stationer och alla uppgifter, blir eleverna tvungna att stötta varandra, vilket utvecklar båda språkgruppernas språkliga kompetenser.

De språkliga utgångspunkterna syns i elevernas användning av språk under temahelheten. De språkliga utgångspunkterna för språkgrupperna varierar stort. Enligt Vasa stads (2018) språkstrategi undervisas språkbudseleverna i båda språken under hela sin skolgång och troligtvis redan i småbarnspedagogiken, de svenskspråkiga påbörjar finska redan i årskurs ett, antingen som Mofi (modersmålsinriktad finska) eller som A1-språk, medan de finskspråkiga påbörjar svenskan som obligatorisk B1-språk i årskurs sex. Här kan de individuella skolorna i Vasa avvika något från varandra. Som Ylinen och Kurimo (2017, s. 59, 61–62) påpekar, krävs det mycket användning av ett språk för att man ska automatiserat kunna använda sig av det. Eleverna, förutom språkbudseleverna, har endast i några år undervisats i det andra inhemska språket, vilket bör tas i beaktande vid förväntningarna av resultaten i en undersökning som den här.

5.1.2. Elevernas upplevelser av användningen av två språk i undervisningen

Fråga sex i enkäten utreder hur eleverna upplevt undervisningen under temadagarna som genomfördes på två språk. I enkäten har frågan formulerats på följande sätt: ”Hur har din grupp fungerat språkligt idag?”

Tabell 2. Elevernas uppfattning om användning av språk i den egna gruppen.



Svarsalternativen i den här frågan överlappar kraftigt varandra. Det som tydligt framkommer är att en stor del av eleverna, 82 av 114, har upplevt användningen av två språk positivt. Abrahamsson (2009, s. 198–199) påpekar attitydens inverkan på inläringen av ett målspråk. Hurdan attityd en elev har mot målspråket och även attityden mot den egna etniska gruppen påverkar språkinläringen antingen positivt eller negativt. Under temahelheten har alltså en stor del upplevt tvåspråkigheten positivt, vilket troligtvis uppmuntrar eleverna till inläring. Även omgivningen har enligt Gibbons (2006, s. 26, 29, 32, 60) en inverkan på vad och hur man lär sig ett språk. Vasa som stad är helt tvåspråkig och den kulturella mångfalden är stor, vilket förhoppningsvis påverkar medborgarnas språkliga attityder positivt.

Mängden elever som har upplevt tvåspråkigheten utmanande är dock relativt stor. Detta orsakas troligtvis av den korta tiden som eleverna har undervisats i det andra inhemska språket. Det finns mera och mindre begåvade människor även när det gäller språkinläring, men alla har möjlighet att lära sig och även de mindre begåvade kan nå samma språkliga nivå som de mera begåvade. (Abrahamsson, 2009, s. 219, 269) Största variationerna i språkbegåvningen finns enligt Abrahamsson (2009, s. 219, 269) i hur snabbt och enkelt en människa uppfattar och tillägnar sig ett nytt språk. Språkbegåvning är till stor del medfödd och kan inte påverkas särskilt mycket. Det kan hända att dessa

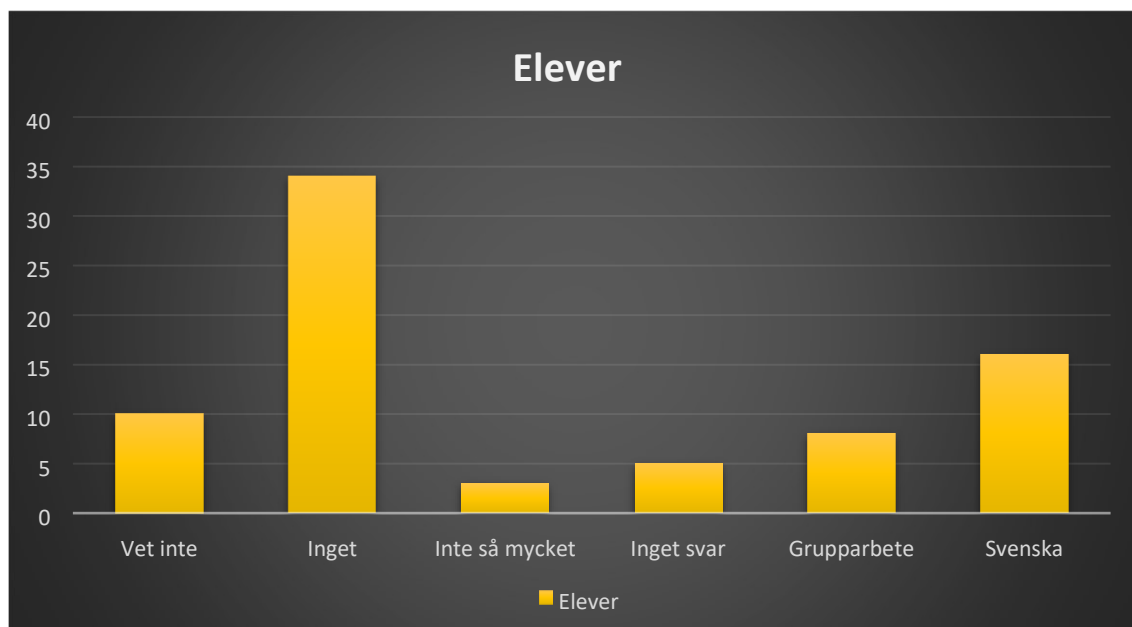
elever som upplevt undervisningen som svår och känt sig osäkra behöver lite mera tid och övning än de andra.

5.1.3. Elevernas upplevelser av inläring under temahelheten

Den sista frågan som används från enkäten, fråga 11, handlar om vad eleverna tycker att de har lärt sig under temahelheten. Detta var en öppen fråga, men det framkom många liknande svar. De mest förekommande svaren har kategoriserats i tabellen nedan (se tabell 3).

Tabell 3

Elevernas inläring under temahelheten.



Av alla 114 svar var ca hälften ”inget”, ”inte så mycket”, ”nej” eller inget svar. Utöver dessa fanns det skillnader i svaren beroende på elevens skolspråk. Av de elever som besvarat enkäten på finska upplevde största delen att de under temadagarna lärt sig svenska, blivit bättre på att prata svenska, blivit bättre på grupparbete eller över lag lärt känna nya människor. Utöver ovannämnda kunskaper, nämnde några även konkreta exempel på vad de lärt sig innehållsmässigt under temadagarna, exempelvis nytt om havet, Kvarken, historia eller hur man knyter knopar. Det är ett tecken på att dessa elever förstått undervisningen åtminstone dels eftersom de lärt sig något innehållsmässigt nytt.

Hos eleverna som besvarat enkäten på svenska fanns det stora nivåskillnader. Flera av dem upplevde att de inte hade lärt sig något nytt, eftersom de redan pratar båda språken flytande, medan vissa inte hade förstått någonting eftersom gruppen eller vissa i gruppen endast hade pratat finska. Bland några av de svenskspråkiga eleverna upplevdes undervisningen som konstig då den genomfördes på två olika språk. Genomgående märks det att de svenskspråkiga eleverna haft större problem i att förstå undervisningen och gruppen då kommunikationen skett på finska än de finskspråkiga eller eleverna från språkbad när undervisningen skedde på svenska. Detta kan eventuellt bero på att de finskspråkiga eleverna vant sig vid att svenska finns i skolan trots att de inte själva går i språkbadsklasser. Jämförelsevis är den svenskspråkiga skolan enbart enspråkig.

Även om undervisningen under temadagarna skedde på båda språken, upplevde en av eleverna från den svenskspråkiga skolan att endast de finskspråkiga fick lära sig svenska medan användning av finska hade förbjudits eftersom de finskspråkiga eleverna skulle lära sig svenska. Detta lät intressant eftersom man med projektet *Alla språk med* strävar efter att utveckla, förankra och sprida forskningsbaserade arbetssätt för undervisning av svenska för finskspråkiga och finska för svenskspråkiga (Åbo Akademi, 2021). Dessutom har forskning visat att goda färdigheter i modersmålet eller tidigare inlärd språk oftast har positiva effekter på fortsatt språkinläring och alla språk ska bemötas likvärdigt. (Laurén, 2008, s. 12; Vasa stad, 2018.)

En av eleverna från den finskspråkiga skolan hade även reflekterat över språket på följande sätt; ”Että heille on suomi yhtä vaikeaa kuin meille ruotsi”. På liknande sätt hade en elev från den svenskspråkiga klassen skrivit att ”Den var faktiskt bra men man märkte att svenska inte är deras modersmål”. Detta visar att det redan hos sjätteklassare finns förståelse och respekt för andras språkkunskaper och att de kan sätta sig i andras situationer och jämföra andras kunskapsnivå med sin egen. Speciellt det finskspråkiga svaret visar hur eleven har skapat förståelse för att främmande språk är utmanande, oberoende vilket språk det gäller.

5.2 Elevernas användning av de inhemska språken under temadagarna

Vid analys av elevernas språkanvändning har jag valt att använda mig av videoinspelningar från temadagarna. Under temahelheten videofilmades fyra grupper som genomförde fem olika stationer. Av stationerna har jag i min studie valt att analysera en som liknar ett ”escape room” där eleverna har fyra olika uppgifter som de ska hinna

lösa för att få en kod till ett lås. Jag valde att analysera denna station för att den har flera olika uppgifter som uppmuntrar gruppen till diskussion. För att kunna analysera språket behöver eleverna kommunicera med varandra. Jag har analyserat varje grupps språkanvändning för sig med fokus på språkval, verbal och icke-verbal kommunikation och sedan jämfört grupperna med varandra och studerat ifall det finns skillnader och likheter mellan dem.

De fyra uppgifterna är ett pussel, att söka ord i en bokstavslåda, ett minnesspel och en kartuppgift (se avsnitt 4.3). Instruktionerna som de fyra grupperna får av läraren är inte ordagrant lika men innehållet är det samma för varje grupp. Lärarens undervisningsspråk är svenska och instruktionerna ges endast på svenska för alla grupper. Vissa grupper behöver hjälp mellan uppgifterna och den ges på svenska. Även skriftliga instruktioner, alltså uppgiftsbeskrivningarna, är på svenska. (se figur 1–10)

Av etiska orsaker och för att bevara elevernas anonymitet har jag valt att inte använda elevernas egna namn. För att underlätta läsandet har jag dock använt mig av fingerade namn, beroende på vilket språk en elev använder under den här stationen. De elever vars namn börjar på F, använder endast finska och de vars namn börjar på S använder endast svenska. För dem som använder sig av båda språken har jag valt att använda namn som börjar på B, som står för båda. Könen har inte förändrats.

5.2.1. Språkanvändningen i grupp A

Grupp A består av fem flickor och en pojke. Gruppen får instruktionerna i början endast på svenska och har inga frågor efter att informationen har getts. Hela gruppen samlas vid den första uppgiften och alla sex börjar tillsammans lägga pusslet. En av flickorna står lite utanför och rör inte pusselbitarna, medan alla andra i gruppen på något sätt bidrar till att lägga pusslet. Kommunikationen under den första uppgiften börjar på finska och består till största delen av individuella funderingar kring var vilken pusselbit kan passa och antingen godkännanden eller icke-godkännanden av försöken. Även om det inte syns direkt i kommunikationen eleverna emellan kan man redan under den första uppgiften se hur rollerna delas och att det är tre flickor, Barbara, Beata och Beatrice, som tydligt tar kommandot. Detta märks bland annat då pojken provar en pusselbit och får en direkt korrigering ”no ei se sinne”.

Efter att gruppen klarat av pusslet fortsätter de vidare till den andra uppgiften. Där får gruppen korta instruktioner och läraren ber en i gruppen att läsa berättelsen högt. Berättelsen är på svenska och gruppen delar den så att Barbara, Beata och Beatrice läser texten högt. Bertil har svårt att koncentrera sig på uppgiften medan de två flickor som

inte deltar i högläsning, Freja och Frida, står tysta bredvid. Man kan tydligt märka att de tre flickorna som läser texten alla är tvåspråkiga, eftersom de klarar av att nästan flytande läsa den svenskspråkiga texten och sedan fortsätta kommunikationen på finska. Vid den här uppgiften har läraren glömt att lägga fram pappret med bokstavslådan, vilket gör att eleverna börjar leta runt i klassrummet och förstår uppgiften fel. Läraren har gått ut ur klassen och kan inte korrigera situationen.

I ett alltför tidigt skede hittar grupp A nyckeln till lådan som egentligen skulle vara det sista steget i problemlösningen. Det sker kommunikation hela tiden mellan fyra elever, de tre tvåspråkiga flickorna och Bertil, medan Frida och Freja fortfarande tysta följer efter. All kommunikation eleverna emellan sker på finska. Eleverna hittar lampan men eftersom de inte har gjort uppgifterna två, tre och fyra, förstår de inte vad de ska göra med lampan. När gruppen hittar lampan hittar de ändå samtidigt ett brev som hör till den sista uppgiften och förstår att något inte stämmer. Barbara läser på nytt instruktionerna till uppgift två men förstår inte uppgiften eftersom hon inte har pappret med bokstavslådan. Flickorna väljer att fortsätta med uppgift tre medan Bertil letar runt i klassrummet. Bertil försöker öppna den sista lådan och lyckas då få upp den även om gruppen inte blivit färdig med de tidigare uppgifterna. Han förklarar på finska åt flickorna och de skrattar. Då förstår hela gruppen att något inte stämmer. Detta för gruppen mera samman och de bestämmer sig alla tillsammans för att bygga färdigt kartan. Nu deltar även Frida och Freja som stått lite utanför i diskussionen. Eftersom gruppen endast kommunicerar på finska, kan man dra slutsatsen att alla i gruppen kan finska och de tre flickorna, Barbara, Beata och Beatrice och Bertil är tvåspråkiga.

Gruppen börjar med den tredje uppgiften när läraren kommer in och ser efter hur de gör. Läraren kommunicerar endast på svenska medan eleverna svarar på finska, vilket tyder på att även de svenskspråkiga eleverna behärskar finskan åtminstone lika bra som svenskan. Läraren kräver dock att eleverna pratar svenska med henne och man kan därför dra slutsatsen att hon eventuellt är en språkbadslärare, eftersom hon tydligt har ett undervisningsspråk (Mård-Miettinen & Björklund, 2019, s. 240–241). Tillsammans med läraren börjar eleverna reda ut alla uppgifter en i taget. Läraren pratar endast svenska med eleverna och nu ges ansvaret över kommunikationen till Barbara som pratar både finska och svenska och som troligtvis är en elev till läraren som ansvarar över uppgifterna vid den här stationen. När gruppen börjar leta efter orden i bokstavslådan sker kommunikationen på finska, men de svenskspråkiga orden kastas in i de finskspråkiga meningarna. Gruppen löser snabbt de två sista uppgifterna med hjälp av läraren, blir färdiga och får klistermärket ur lådan. Kommunikationen mellan eleverna skedde under

hela stationen huvudsakligen på finska, men svenskspråkiga ord blandades in i kommunikationen. Även om läraren endast pratade svenska och uppgiftsbeskrivningarna vid uppgifterna också var endast på svenska, var gruppens huvudsakliga kommunikationsspråk finska.

5.2.2.Språkanvändningen i grupp B

Grupp B består av fyra pojkar och två flickor. På basis av hur eleverna i grupp B använder sina språk utgår jag från att flickorna är från den svenskspråkiga klassen, Bella och Britta, medan två av pojkarna är från språkbadsklassen, Benjamin och Brian, och två av pojkarna, Frans och Fredrik, är från den finskspråkiga klassen. Så som grupp A får även grupp B instruktionerna först endast på svenska. Om man jämför instruktionerna mellan grupp A och grupp B pratar läraren mycket långsammare och tydligare för grupp B, samt upprepar instruktionerna två gånger. Gruppen börjar kommunicera på finska men utmanas sedan att läsa instruktionerna för uppgift ett på svenska. Bella läser instruktionerna högt och efter det börjar hela gruppen tillsammans bygga pusslet. Alla sex elever deltar aktivt både i byggandet och i kommunikationen. Kommunikationen mellan eleverna sker endast på finska och består mest av godkännande och ickegodkännande av varandras försök. Även om all kommunikation under uppgiften sker på finska, avslutar gruppen arbetet genom att Benjamin bekräftar att gruppen blivit färdig på svenska, alltså byter han språk när han vänder sig till läraren.

Gruppen fortsätter till uppgift två och fortsätter samarbeta alla sex tillsammans. Bella och Britta läser högt berättelsen för alla. Här kan man tydligt märka att flickorna är från den svenskspråkiga klassen eftersom de läser helt flytande och med en modersmålsliknande accent. Alla fyra pojkar har lite svårt att orka koncentrera sig på att lyssna då flickorna läser. Detta kan antingen bero på att de inte förstår svenska, hör inte så bra vad flickorna säger eller av någon annan orsak har svårt att orka koncentrera sig. När flickorna läst färdigt texten, börjar gruppen leta efter orden men förstår inte riktigt vilka ord de ska leta efter. Här kommer läraren in och ger lite tips på hur gruppen ska fortsätta. Efter att läraren gått, fortsätter gruppen att kommunicera på svenska (se exempel 1)

Exempel 1:

Brian: ”Jag söker vågrät”

Benjamin: ” och jag söker lodrät och ni två söker diagonalt.”; [pekar på Bella och Britta. Frans och Fredrik tilldelas inga uppgifter och deltar inte först men blir delaktiga när gruppen börjar gissa ord]

Benjamin: ”e träd en ord, ja?”

Britta: ”nää” [nickar tveksamt på huvudet]

Benjamin: ” Va e skärgård? Mikä on skärgård? Onks se joku puutarha tai joku?”

Britta: ”Ai skärgård? Se on saaristo”

Benjamin: ”jaa”

Gruppen fortsätter med att föreslå olika ord men kommer inte riktigt framåt. Flickorna har förstått att det handlar om skärgårdsord och hittar Panike och Kvarken, medan pojkarna bollar med bokstäver. Då kommer läraren in och säljer de elva orden åt gruppen. Gruppen måste hoppa tio x-hopp och göra fem armhävningar för att få listan med orden. (se exempel 2)

Exempel 2:

Benjamin: ”Armhävning? mikä se on?”

Frans ”Punnerrus”

När gruppen fått orden, börjar de alla sex ivrigt tillsammans att leta alla orden och hittar ett tydligt system hur de ska gör. Kommunikationsspråket är både finska och svenska. Pojkarna och Britta kommunicerar blandat både på finska och svenska, medan Bella deltar i kommunikationen på svenska. Eleverna läser högt orden som de letar i tabellen och här märks skillnader i uttalet. Eleverna från den svenska skolan och språkbadselevernans uttal är idiomatiskt vid uttalet av ord som de läser medan de finskspråkiga eleverna läser orden såsom de uttalas på finska. Gruppen hittar alla elva orden ur bokstavslådan och fortsätter ivrigt till nästa uppgift.

Frans, Fredrik och Brian börjar vända på alla lappar samtidigt men då korrigerar Bella och Benjamin omedelbart men på olika språk att uppgiften handlar om ett minnespel och genast vänder pojkarna tillbaka pappren och börjar lösa uppgiften rätt. Vid den här uppgiften samarbetar gruppen mycket bra. Gruppen klarar av att kombinera alla paren rätt och vid oklarheter förklarar de till varandra varför det blir som det blir. Kommunikationen sker huvudsakligen på finska medan Bella håller sig till enbart svenska och använder händerna när hon förklarar varför björk och ö passar ihop med Björkö. ” De här e en björk och de här e en ö, så de blir Björkö”. Gruppen blir färdig med uppgiften och börjar leta efter den röda boken.

När gruppen letar efter nyckeln och öppnar lådan sker kommunikationen igen på finska men språket byts till svenska när eleverna läst uppgiftsbeskrivningen och börjar med att lösa uppgiften. Gruppen har lite svårt att förstå uppgiften och läraren behöver ge stöd i form av repetition av instruktionerna. Gruppen splittras runt i klassen och letar efter

ledtrådar. Gruppen hittar ledtrådarna och klarar därmed alla fyra uppgifter. Kommunikationen i den här gruppen är mångsidig och svenska och finska används i nästan lika stor utsträckning, med något mer finska. Här märks tydligt hur eleverna kopplar ihop språk med människa. När eleverna i gruppen vill försäkra sig om att alla förstår, använder de oftast finska, men när pojkarna kommunicerar direkt med någondera flickan är språket svenska. De två pojkarna från den finskspråkiga klassen håller sig lite längre utanför under hela samarbetsövningen och kommunicerar endast på finska, medan Bella endast använder sig av svenska. Även om Bella endast pratar svenska, visar hon tydligt att hon förstår båda språken, vilket är orsaken till att hennes namn börjar med B. Britta, Benjamin och Brian jonglerar med båda språken. I den här gruppen syns även hur uppgiftsbeskrivningarna påverkar språkvalet. Ofta efter att någon har läst uppgiftsbeskrivningen fortsätter gruppen att använda svenska tills det byts tillbaka till finska vid något skede.

5.2.3. Språkanvändningen i grupp C

Grupp C består av två pojkar och fyra flickor. Den ledande pojken i gruppen, Babak, kan både finska och svenska, men hans finska är starkare liksom även hos den andra pojken, Bastian. Flickorna från den svenskspråkiga klassen är Bianca och Birgitta men de använder båda språken och flickorna från den finskspråkiga klassen är Fia och Bodil. Gruppen börjar lösa pusslet under tystnad. Några få viskningar hörs och de är på finska. Fia står helt utanför och deltar inte alls i uppgiften, medan pojkarna, Babak och Bastian tar mest ansvar för uppgiften. De andra tre flickorna försöker lite försiktigt prova några bitar men sist och slutligen är det pojkarna som löser uppgiften. Pojkarna kommunicerar sinsemellan på finska.

Gruppen fortsätter försiktigt vidare till uppgift två. Babak läser högt instruktionerna för hela gruppen. Gruppen kommer inte riktigt i gång och behöver lärarens uppmuntran för att något ska hända. Babak försöker få flickorna att bli mera delaktiga och frågar på svenska ifall någon av dem vill läsa berättelsen högt, men ingen av flickorna vill så Babak börjar att läsa berättelsen men ber sedan Bastian att fortsätta. Före Bastian börjar med högläsningen påpekar han att han inte kan svenska, ”en mä osaa ruotsii”. Dock klarar Bastian av att läsa berättelsen mycket bra och flytande. De andra gruppmedlemmarna lyssnar tyst och stilla på när Bastian läser berättelsen högt. Gruppen har svårt att komma igång med att lösa orden. Flickorna står bara tysta och pojkarna har inte riktigt förstått uppgiftsbeskrivningen. Läraren frågar Bodil om vad de ska göra och hon förklarar kort på svenska åt gruppen, vilket visar att hon har förstått men inte vågar delta i diskussionen. Läraren har här sannolikt valt ut Bodil eftersom hon vet att Bodil klarar av detta fast hon

inte deltagit aktivt. Läraren försöker sälja de elva orden, men gruppen vill försöka hitta dem själva först. Sist och slutligen väljer gruppen att köpa orden och alla andra förutom Fia, deltar i uppgiften.

Gruppen fortsätter till den tredje uppgiften och Bastian läser högt uppgiftsbeskrivningen. Gruppen börjar försiktigt spela minnesspelet. Eleverna svänger en åt gången lapparna under tystnad. Det sker ingen kommunikation mellan eleverna om inte läraren hjälper till med frågor. Gruppen börjar leta efter den röda boken och flickorna hittar den i hyllan. Gruppen kommunicerar knappt. Det enda kommunikationen som sker mellan eleverna är då antingen Babak eller Bastian läser uppgiftsbeskrivningar högt. Babak öppnar låset på boken och de andra ser på förutom Fia som står helt utanför. Efter en stund flyttar sig även Bodil utanför och ställer sig bredvid Fia. Gruppen vågar inte riktigt kommunicera med varandra utan om något är oklart, frågar de direkt läraren, inte gruppmedlemmarna. Gruppen förefaller alltså vara mycket osjälvständig och försiktig och klarar inte av att kommunicera tillsammans. Det leder till att lärarens stöd behövs under hela lösningen av uppgiften. Jag tolkat gruppens beteende så att språket inte alltid var problemet utan mera blyghet och osäkerhet som ledde till att eleverna av någon anledning inte vågade kommunicera med varandra.

5.2.4. Språkanvändningen i grupp D

Grupp D består av fyra flickor och två pojkar. Billy och Ben är från språkbadsklassen, Fanny och Felicia från den finskspråkiga klassen och Britney och Sofia från den svenskspråkiga klassen. Grupp D får lite annorlunda instruktioner från läraren. Överlag liknar instruktionerna de tre föregående gruppernas men i samband med att läraren ger instruktionerna får grupp D lampan som de andra grupperna har fått först när de hittat den röda boken, alltså efter uppgift tre.

Gruppen börjar lösa pusslet. Alla sex står vid bordet men fem av eleverna försöker konkret lösa pusslet, Fanny står och ser på. Det sker ingen direkt kommunikation mellan eleverna, men pojkarna pratar båda litet för sig själva, Billy på svenska och Ben på finska. När gruppen blir färdig med pusslet, tittar de lite runt i klassen, ser ut som att de letar efter läraren, men eftersom de inte ser henne och ingen vågar säga något, vet gruppen inte vad de ska göra när de blivit färdiga. Då fortsätter de en åt gången mot den andra uppgiften och börjar med den.

Billy läser högt instruktionerna för resten av gruppen men får ingen reaktion av gruppmedlemmarna. Det går inte alls att tolka ifall eleverna förstått uppgiften eller inte.

För att aktivera hela gruppen delar Ben ut pennor åt alla och säger försiktigt ”toss on kyniä kaikille”. Genom att alla tar en penna, blir de aktiverade i uppgiften. För att bli säker frågar Billy ”Ska alla läsa den här?” och pekar på berättelsen. Han får ett tyst jakande från Ben, vilket leder till att alla i gruppen börjar läsa berättelsen. Omedvetet eller medvetet förmedlar Billy åt resten av gruppen att nu ska alla läsa berättelsen. Sofia och Britney skippar läsandet och försöker försiktigt redan börja leta efter orden, medan Fanny och Felicia har mycket fundersamma miner när de läser berättelsen. Det ser ut att vara svårt för dem att förstå texten. Försiktigt börjar gruppen fråga sig fram (se exempel 3)

Exempel 3:

Billy: ”Kvarken, se on varmaan siellä?”

Britney: ”Onko toi grund?”

Billy: ”Onkai. Kai se varmaan on.”

Tyst flyttar sig Fanny och Felicia längre bort från bordet och det är Ben, Billy, Britney och Sofia som försöker var och en för sig själv hitta ord ur bokstavslådan. Gruppen sitter en stund i tystnad tills läraren kommer in och frågar hur det går. Läraren frågar ifall de hittat koden från den första uppgiften och först då kommer pojkarna ihåg lampan. Flickorna sitter kvar vid uppgift två tills läraren ber dem att hjälpa till. Tillsammans försöker gruppen hitta siffran med lampan. Det är tydligt Billy som leder gruppen. Efter att gruppen fått första siffran köper de orden till uppgift två. När gruppen får orden börjar de tillsammans leta efter orden från bokstavslådan. Alla förutom Fanny, som sitter längre bort, och Felicia som står bakom andra och knappt ser pappret. Här diskuterar eleverna lite korta meningar med varandra och nu sker all kommunikation på finska. Läraren ger lov att leta efter siffran och gruppen fortsätter till den tredje uppgiften.

När Billy läser uppgiftsbeskrivningen är det oklart vad rebusen betyder. Han frågar gruppmedlemmarna först på svenska och när han inte får något svar frågar han på nytt men nu på finska. Billy fortsätter att läsa ”spela memory” och då pekar Britney på pappren som ligger på bordet och säger ”näillä”. Då förstår gruppen vad de ska göra och alla sätter sig ner. Ben börjar med att öppna ett par. På så sätt fortsätter de runt ett varv. Det ser ut som att alla letar efter likadana par. Först när Ben igen öppnar två papper och hittar ”Björkö”-paret och frågar ”onks nää niinku parit?” förstår i alla fall Billy hur par ska bildas. Han säger det högt ”aa, de e så där. En bild och ett ord”. Så fortsätter gruppen vidare och lyckas para ihop två par. När det blir Fannys tur för andra gången, vänder hon på två lappar och säger direkt ”mä en tiiä ku mä en osaa ruotsia.” Billy försöker hjälpa

till men även han är lite osäker och ber om hjälp av andra. Tillsammans bestämmer de att det inte är ett par. I den här gruppen är pojkarna tydligt de som leder gruppen men pojkarna pratar två olika modersmål, vilket framkommer tydligt vid nästan varje uppgift. Billy använder sig nästan hela tiden av endast svenska och Ben av finska. Dock pratar de troligtvis båda både finska och svenska eftersom de klarar av att kommunicera med varandra men på var sitt språk. Gruppen blir nästan färdig men är osäkra med "Vallgrund" och ber om hjälp av läraren. Då förklarar läraren varför det blir ett par. Billy lyser med lampan och hittar den tredje siffran.

Gruppen bygger kartan under tystnad, men har glömt att läsa uppgiftsbeskrivningen. Billy går tillbaka och läser den högt för resten av gruppen. Pojkarna hittar boken och nyckeln och börjar transportera nyckeln till boken. Flickorna är inte alls delaktiga i detta skede. När pojkarna öppnar boken samlas hela gruppen vid kartan. Utan att läsa uppgiftsbeskrivningen försöker Billy hitta sista siffran men hittar den inte. Ben läser tyst uppgiftsbeskrivningen och översätter den kort till finska. Dock förstår inte Billy den helt och läser ännu själv halvhögt den på svenska. Av någon anledning missar gruppen att de ska leta efter ledtrådarna som finns i klassen. Tysta står de och tittar på kartan och funderar var och en för sig. Kameraflickan ger ett litet tips och ber eleverna att läsa lappen som de fick från den röda boken. Billy läser lappen men gruppen kommer inte mycket vidare. Då frågar Billy "Vet ingen var de här ligger?" och pekar på ordmatriserna som de fick ur den röda boken och som de ska placera på kartan. Britney svarar "men de typ står här att var dom ligger." Tillsammans försöker de prova sig fram. Ben på finska och Billy på svenska, men när pojkarna börjar diskutera platserna med varandra, använder de båda finska. Gruppen blir färdig med uppgiften och hittar sista siffran och lyckas öppna lådan och får klistermärket ur lådan.

I den här gruppen var kommunikationen mellan gruppmedlemmarna knapp. Pojkarna kommunicerade med varandra, kanske för att de var bekanta eller för att de båda kunde både finska och svenska. Flickorna från den finskspråkiga klassen är egentligen hela tiden utanför och deltar inte alls i grupparbetet, troligtvis för att de inte kan språket och förstår inte uppgiftsbeskrivningarna och inte Billys förklaringar heller. De svenskspråkiga flickorna är aktivt med i att lösa uppgifterna men endast Britney deltar i kommunikationen och hon gör det endast när hon känner sig tvungen att göra det. Sofia ser hela tiden fundersam ut men tänker för sig själv. Hon ser dock ut som att hon förstår, men av någon anledning vill hon inte dela med sig av sina tankar.

5.2.5. Jämförelse av språkanvändningen i de olika uppgiftsmomenten mellan grupperna A, B, C och D

Efter att jag i de föregående avsnitten beskrivit hur de fyra olika grupperna en grupp åt gången använder sina språk och kommunicerar när de löser de fyra uppgifterna i *escape room* jämför jag i detta avsnitt grupperna sinsemellan. Jämförelserna görs på basis av språkanvändningen i de enskilda fyra uppgifterna (pusslet, bokstavslådan, minnesspelet, kartan och ordmatriserna) och görs med fokus på kommunikation, språkval och ickeverbal kommunikation.

Pusslet

Vid den första uppgiften är kommunikationen och språkanvändningen mestadels liknande i varje grupp. Ett pussel är en uppgift som inte kräver så mycket kommunikation, vilket syns i videomaterialet. Språkanvändningen är generellt knapp och består mest av godkännanden och icke-godkännanden av gruppmedlemmarna. Dock delas rollerna redan vid den här uppgiften. I grupp C och D är det tydligt två elever som tar kommandot och lägger pusslet, medan det i grupperna A och B samarbetas mera och nästan alla försöker hjälpa till att bygga pusslet. Abrahamsson (2009, s. 214–215) nämner att personlighetstypen kan ha effekter på andraspråksinläringen och att det oftast då gäller fördel i kommunikativa färdigheter. Detta syns genom att de ledande utåtriktade personerna kommunicerar betydligt mera, även om deras språkliga kunskaper inte är så goda. Även självkänsla, empati och andra personlighetsdrag har visat sig ha inverkan på andraspråksinläring. Som Ylinen och Kurimo (2017, s. 59, 61–62) nämner krävs mycket användning av ett språk för att det ska utvecklas. De mera utåtriktade eleverna vågar använda sig av språket mycket mer och då sker även mer utveckling i de kommunikativa färdigheterna.

Bokstavslådan

Vid den andra uppgiften finns det större olikheter mellan grupperna. I grupp A sker det mångsidigt med kommunikation, mest på finska men även dels på svenska. Alla gruppmedlemmar kan finska, vilket kan underlätta kommunikationen i gruppen. Grupp A har problem med själva uppgiften, eftersom läraren har glömt att lägga fram pappret med bokstavslådan. Även detta kan uppmuntra gruppen till kommunikation. I grupp B används både svenska och finska och eleverna stöder varandra genom att översätta ord från svenska till finska. I grupp B stöder de starkare eleverna de svagare. Kommunikationen i gruppen är aktiv, vilket kan vara orsaken till att gruppen klarar av att

lösa uppgiften relativt snabbt. I grupp C är däremot kommunikationen mycket ensidig även om en gruppmedlem gör sitt bästa för att uppmuntra andra till kommunikation. Detta återspeglas i att gruppen inte kommer framåt med uppgiften utan lärarens stöd. I den sista gruppen, grupp D, finns det kommunikation som styrs starkt av två gruppmedlemmar. Dock är gruppen mycket försiktig. Detta återspeglas i att gruppen kommer framåt, men långsamt.

I både grupp B och D används uppenbart avsiktliga språkväxlingar bland eleverna, då de frågar efter enstaka ords betydelser och på så vis sätter in svenskspråkiga ord i annars finskspråkiga meningar. I grupp A används kodväxling, med vilket avses generell växling av språk under samtalets gång. Detta framkommer mest i form av att instruktionerna behandlas på svenska medan kommunikationen annars genomförs på finska. Ingen av eleverna använde sig av transfer i talproduktionen. (Hammarberg, 2016, s.40, 44.)

Minnesspelet

Så som vid uppgift två finns det även skillnader i kommunikationen vid den tredje uppgiften. Grupp A löser minnesspelet tillsammans med läraren, vilket leder till att gruppen behöver redogöra för läraren varför det bildas ett par. Grupp B kommunicerar mycket väl vid den här uppgiften och diskuterar tillsammans varför det bildas par. Kommunikationen sker annars på finska, förutom att en elev har anammat ett enspråkigt modus, alltså håller hon sig konsekvent till ett språk, i detta fall svenska (Hammarberg, 2016, s. 41). Dock lämnas hon inte utanför gruppen, utan deltar aktivt även om hon använder sig av ett annat språk än majoriteten i gruppen. I grupp C sker det ingen kommunikation om inte läraren ställer frågor och då sker kommunikationen mellan eleven och läraren. Gruppmedlemmarna öppnar i tur och ordning lapparna i tystnad och löser uppgiften utan gemensamma funderingar. I grupp D finns däremot en elev som försöker förklara till de andra varför det bildas par och varför inte. Dock är det mestadels en monolog.

Kartan och ordmatriserna

Den sista uppgiften är mest utmanande, vilket syns i att alla grupper i någon mån är beroende av lärarens stöd. Dock är behoven av lärarens stöd mycket olika. I grupp B är kommunikationen mångsidig, vilket troligtvis är orsaken till att gruppen klarar av uppgiften nästan utan lärarstöd, medan grupperna C och D är starkt beroende av lärarstödet. Eftersom grupp A missade vid den andra uppgiften och löste uppgifterna lite

i fel ordningsföljd var de i slutet beroende av lärarstödet. Annars tror jag att gruppen hade kunnat klara sig av uppgifterna utan lärarstöd, eftersom gruppen kommunicerade och samarbetade mycket aktivt.

5.3 Skillnader mellan verklig användning av språken och elevernas upplevelser av sin egen användning

För att få svar på den tredje forskningsfrågan kommer jag att jämföra resultaten från de två olika analyserna i avsnitt 5.1 och 5.2 och jämföra hur mycket de skiljer sig från varandra. Av jämförelserna kan man inte dra raka slutsatser eftersom jag genom videomaterialet har analyserat fyra grupper, alltså 24 elever, medan enkäterna blivit besvarade av alla 114 elever. De 24 eleverna som är med i videomaterialet kan inte skiljas ur enkäterna eftersom eleverna besvarat enkäterna anonymt.

Över lag är resultaten från enkäterna och tolkningarna starkt lika. Majoriteten av eleverna har upplevt att de använt sig av båda inhemska språken, vilket också kunde märkas vid analys av videomaterialet. I både videomaterialet och i enkätsvaren fanns det dock en minoritet med enspråkig modus. Det fanns några fler finskspråkiga än svenskspråkiga elever som endast använde sig av ett språk, vilket är helt förståeligt eftersom eleverna från den finskspråkiga klassen undervisats i svenska endast under ett år. Andra språk utöver svenska och finska hade enligt enkätsvaren använts av några enstaka elever, vilket stämde mycket bra överens med videomaterialet där ingen av de 24 eleverna använde sig av andra språk utöver finska och svenska.

Enligt enkäterna upplevde majoriteten av eleverna undervisningen på två språk positivt. Av de 114 eleverna var det endast 25 elever som upplevde undervisningen svår eller kände sig osäkra på grund av den tvåspråkiga undervisningen. Enligt analysen av videomaterialet hade betydligt fler elever problem i att förstå och majoriteten av eleverna såg osäkra ut. Kommunikationen i två av fyra grupper var knapp och även om det fanns kommunikation, så fanns det i alla grupper åtminstone en eller fler elever som stod helt utanför och inte deltog i grupparbetet. Dock var det endast en elev som klart och tydligt uttryckte sig att hon inte förstår eftersom hon inte kan svenska.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras och relateras forskningens resultat och forskningsmetoden till varandra på ett mera övergripande plan samt det ges förslag på fortsatta studier inom ämnet.

6.1 Resultatdiskussion

Språkinläring är en längre process och språket utvecklas när man blir tvungen att använda det. Utifrån resultatet från den här undersökningen, kan man inte dra slutsatser om hur mycket eleverna har utvecklat sina kunskaper i det andra inhemska språket, men eftersom sociala situationer där man blir tvungen att använda språket utvecklar språket kan man påstå att elevernas färdigheter i någon mån har utvecklats. Eleverna utsattes i en omgivning och situation där de blev uppmuntrade till att använda sina språkkunskaper med jämnåriga elever. Vissa använde sig mera av det andra inhemska språket och vissa mindre, men utveckling skedde troligtvis hos alla elever, inte enbart hos dem som aktivt använde sig av det andra språket. Även de elever som enbart använde sig av ett språk blev insatta i en situation där båda språken användes. (Gibbons, 2006, s. 26, 29, 32, 60.)

Oftast lärs språk formellt i klassrummet och då består undervisningen mest av inläring av regler och begrepp (Laurén, 2008, s. 17). Dessa regler och begrepp övas i klassrummet genom att eleverna övar användning av dem genom olika kommunikationsövningar. I sådana fall är kommunikationen planerad i förväg och eleverna utsätts inte på samma sätt som i en situation där det inlärd språket naturligt används. Under temahelheten som ordnats har eleverna satts ut i en miljö där båda inhemska språken används i ett mera naturligt sammanhang och där eleverna blir mer eller mindre tvungna att använda sig av sina tidigare lärda språkkunskaper. Dessutom gavs eleverna möjligheter till språköverskridande möten med andra jämnåriga.

Utmaningen med språkinläring är att hitta en balans mellan inläring av begrepp och regler samt de kommunikativa färdigheterna. Enligt Ylinen och Kurimo (2017, s. 62–63) är utmaningen med kommunikativ språkinläring däremot att det kan uppkomma problem i kodning av det nya språket ifall det främmande språkets uttal är mycket annorlunda än uttalet i inlärarens eget modersmål. Oberoende av om det handlar om ett läskunnigt eller icke-läskunnigt barn, finns det utmaningar. Dock betonar Abrahamsson (2009, s. 180) att man genom kommunikativ språkinläring kan skapa grammatiska strukturer genom att man från kommunikationssituationer tar till sig de grammatiska strukturerna. I den här studien har det deltagit elever som har tillägnat sig det andra språket på olika sätt, vissa informellt genom tidig andraspråksinläring medan andra har tillägnat sig det andra språket formellt i skolåldern. Eleverna har lärt sig språken på olika sätt, men alla dessa elever utvecklar sina kommunikativa färdigheter genom att använda det inlärd språket kommunikativt.

Den helhetsskapande och ämnesöverskridande undervisningen som har skapats och genomförts inom projektet uppfyller flera av de mål som Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) lyfter fram. Eleverna har getts möjlighet att tillämpa sina kunskaper och färdigheter i praktiken och man har gett utrymme för intellektuell nyfikenhet, upplevelser och kreativitet. Eleverna har utöver dessa ovannämnda aspekter erbjudits många olika slags kommunikations- och språksituationer som stöder elevernas språkinläring och utvecklar deras kommunikativa färdigheter.

Ylinen och Kurimo (2017, s. 57–58) betonar vikten av tal som är det snabbaste och mångsidigaste kommunikationssättet som inte enbart förmedlar den information vi talar ut, utan påverkar åhöraren även genom miner, gester och accent. Den kommunikativa språkinläringen är en viktig del av språkinläringen som stöder även skriv- och läsutvecklingen. På stationen som analyserades i den här studien hade eleverna tidspress och för att hinna lösa uppgifterna inom den tid som getts krävdes det verbal kommunikation av eleverna.

6.2 Metoddiskussion

I det här avsnittet diskuteras hur väl de använda metoderna lämpade sig för den här undersökningen. Forskningsansatsen som användes var en kombination med drag ur hermeneutiken och etnografen. Drag ur dessa två forskningsansatser valdes eftersom syftet var att analysera och tolka elevernas användning av de två inhemska språken samt kommunikationen som genomfördes av eleverna i en grupp. Ansatsen och forskningsmetoden ska väljas utifrån syftet och forskningsfrågorna (Patel & Tebelius, 1987, s. 43; Trost, 2011, s. 25). För att på bästa sätt ge svar på forskningsfrågorna valdes i denna studie metodtriangulering som forskningsmetod, alltså en kombination av både kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod (Olsson & Sörensen, 2011, s. 55).

Med kvantitativ forskningsmetod söker forskaren kunskap som ska mäta, beskriva och förklarar ett fenomen (Patel & Tebelius, 1987, s. 43). I den här studien användes den kvantitativa forskningsmetoden för att beskriva enkätresultaten grafiskt. Grafiken fungerar som stöd för läsaren och sammanfattar resultaten. Den kvalitativa forskningsmetoden användes vid tolkning av elevernas användning av de två inhemska språken. För att komma fram till studiens resultat och få svar på forskningsfrågorna, behövdes både den kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoden.

Videomaterialet som var en del av materialet observerades och tolkades för att komma fram till resultat. Patel (1987, s. 94) påpekar att observationer ofta används för att komplettera information som har samlats in med andra tekniker. Detta var även delvis fallet i den här studien. Genom tolkningarna kompletterades informationen som enkäterna gav. Utöver detta studerades elevernas beteenden och skeenden i gruppen, vilket inte kan studeras genom enkätresultaten. Genom att använda både videomaterial och enkätsvar, kunde en mera övergripande bild ges över elevernas språkanvändning under temahelheten.

Valet att använda sekundärdata som forskningsmaterial gjordes först. Utifrån materialet skapades sedan forskningsproblemet som studerades. Därför fungerade sekundärdata i den här studien mycket bra. Annars kan det finnas en risk att materialet inte ger svar på alla forskningsfrågor eftersom det egentligen är samlat för annan forskning. En annan nackdel som Eliasson (2013, s. 53) lyfter fram är att ett tillfälle att skaffa aktuell kunskap går förlorat. Detta stämmer dock inte i det här fallet eftersom materialet var obearbetat. Över lag fungerade sekundärdata mycket väl för den här undersökningen.

6.3 Förslag till fortsatta studier

Den här undersökningen baserade sig endast på klasserna som deltagit i projektet Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! Och den språköverskridande undervisningen inom just det här projektet. Över lag kunde kommunikativ språkinlärning i Finland undersökas mera, hur det konkret används i skolor och i vilken mån. I Finland finns många svenskspråkiga skolor som kunde jobba språköverskridande med de finskspråkiga skolorna men i vilket mån utnyttjar man i Finland tvåspråkigheten och mängden svenskspråkiga skolor inom språkundervisningen? Utöver dessa språkmöten kunde även elevernas och/eller lärarnas attityder och åsikter gällande kommunikativ språkinlärning undersökas samt ifall eleverna och/eller lärarna ser nyttan med den kommunikativa språkinlärningen.

Inom projektet Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! har även annat material samlats in som kunde användas till fortsatta studier inom projektet. Elevernas upplevelser från första mötet kunde eventuellt jämföras med upplevelserna från det andra mötet eller så kunde elevernas skriftliga kunskaper studeras utgående från ett antal uppsatser som eleverna skrivit under projektet.

7. Litteratur

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur AB Lund.

Bardel, C. (2018). *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Hämtad 11 mars 2020, från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/materia/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910muntligsprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/MS1_GRGYVX_02_A_01_kommunikativ.docx

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB.

Egrunder. 4.3 *Helhetsskapande undervisning och mångvetenskapliga lärområden*. Hämtad 8 mars 2021, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/1074490/perusopetus/tekstikappale/1074432>

Egrunder. 10.1. *Språkbud i Jakobstad*. Hämtad 27 februari 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/1074490/perusopetus/tekstikappale/6845802>

Egrunder. 10 *Undervisning på två språk*. Hämtad 8 mars 2021, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/1074490/perusopetus/tekstikappale/1074476>

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Studentlitteratur AB: Lund.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hammarberg, B. (2016). *Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp*. I Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. *Tredjespråksinläring*. (s.33–58). Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund. Studentlitteratur.

International Student Identity Card. (2020). *Miksi kielten opiskelu kannattaa?* Hämtad 27 februari 2020, från <https://www.isic.fi/opiskelijaelama/kielitaito/>

Koljonen, J. (2012). *Vicket e du egenligen?* I R. Heikkilä, M. Hyyppä, P. Ingström, J. Koljonen, J. Korhonen, M. Leikola, R. Meriläinen, K. Moring, H. Olkinuora, J. Ruusuvoori, K. Sasi, J. Seppänen, P. Storgård, J. Vikström & K. Virtanen. *Kära Hurri! 15 synvinklar på tvåspråkighet i Finland*. (s.35–43) Helsingfors: Schildts & Söderströms.

Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.

Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi – kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Mård-Miettinen, K & Björklund, S. (2019). ”In one sentence there can easily be three different languages”. A glimpse into the use of languages among immersion students. I A. Huhta, G. Erickson, N. Figueras (eds), *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala*. (s.239–249) Jyväskylä: EALTA and Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä.

Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Studentlitteratur.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa processer*. Stockholm: Liber

Patel R. *Observation* (1987). I Patel, R. & Tebelius, U. *Grundbok i forskningsmetodik*. (s.93–102) Lund: Studentlitteratur AB

Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Studentlitteratur AB: Lund.

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2017.) *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017*. Hämtad 7 maj 2020, från <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57577/978-951-39-7391-9.pdf?sequence=5>

Språkutvecklarna. (2015). *Flerspråkig broschyr om små barns språk*. Hämtad 27 februari 2020, från <https://sprakutvecklarna.wordpress.com/tag/andraspraksinlarning/>

Suomen kieltenopettajien liitto. *Kielivalinnat vuosiluokilla 1–6*. Hämtad 11 mars 2020, från https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur AB: Lund.

Univaasa. *Språkbud i Finland*. Hämtad 27 februari 2020, från https://www.univaasa.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/finland/

Univaasa. *Språkbud i Vasa*. Hämtad 27 februari 2020, från https://www.univaasa.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/vaasa/

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. *Undervisningen i AI-språket i årskurserna 1–2*. Hämtad 11 mars 2020, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisningen-i-ai-spraketi-arskurserna-1-2>

Vasa stad. (2018). *Språkstrategin*. Av T. Brännkärr, E. Romar, K. Nummela, J. Olsson, F. Sundell, B. Kaskela-Nortamo, L. Gammelgård & S. Björklund.

YLE. (2017). *Analyysi: Googlen korvanappi kääntää 40 kieltä – kielitaidon tarvetta se ei silti poista*. Hämtad 27 februari 2020, från <https://yle.fi/uutiset/3-9870557>

Ylinen, S. & Kurimo, M. (2017). Kielenoppiminen vauhtiin puheteknologian avulla. I H. Savolainen, R. Vilkkö & L. Vähäkylä. *Oppimisen tulevaisuus*. (s.57–69) Gaudeamus Oy.

Åbo Akademi. (2021). *Alla språk med*. Hämtad 27 februari 2021, från <http://blogs2.abo.fi/allasprakmed/>

Åbo Akademi. (2021). *Med på noterna*. Hämtad 27 februari 2021, från <http://blogs2.abo.fi/allasprakmed/delprojekt/med-pa-noterna/>

Åbo Akademi. (2021). *Språköverskridande samarbete/ Tandem*. Hämtad 8 mars 2021, från <https://blogs2.abo.fi/sprakresurs/sprakoverskridande-undervisning/>

Åbo Akademi. (2021). *Utbildningslinjen för klasslärare, språkbad*. Hämtad 27 februari 2021, från <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klasslarare-sprakbad/>

Bilagor

Bilaga 1. Elevenkät på finska

Med på noterna 19.11.2019 ja 21.11.2019

Vastaa laittamalla rasti ruutuun.

1. Tavallisesti käytän ruotsia: Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Ruotsintunneilla koulussa
- Kotona äidin/isän kanssa
- Ystävän/ystävien kanssa
- Vapaa-ajalla (harrastuksissa tai sosiaalisessa mediassa)

2. Ryhmässä, jossa olin mukana tänään, olen käyttänyt:

- vain suomea
- vain ruotsia
- sekä suomea että ruotsia
- sekä suomea että englantia
- sekä ruotsia että englantia
- suomea, ruotsia ja englantia
- suomea, englantia ja jotain muuta kieltä, mitä? _____

3. Mikä työpiste oli sinun mielestäsi mielenkiintoisin tänään? _____

Miksi? _____

4. Mikä työpiste oli sinun mielestäsi vähiten mielenkiintoinen tänään? _____

Miksi? _____

5. Miten osallistuit ryhmäsi työskentelyyn tänään? Valitse sopivin vaihtoehto.

- Olin aktiivisesti mukana
- Pyrin osallistumaan parhaani mukaan
- Tunsin itseni epävarmaksi ryhmässä
- Minun oli vaikea ymmärtää, mitä ryhmän oli tarkoitus tehdä
- En ollut kiinnostunut

6. Kuinka sinun ryhmäsi on toiminut tänään kielellisesti? Valitse sopivin vaihtoehto.

- Pidän siitä, että olen saanut käyttää useampaa kieltä
- Pidän siitä, että ryhmässä käytettiin useampaa kieltä

- Koen, että on vaikea ymmärtää, kun ryhmässä käytetään useampaa kieltä
Tunnen itseni epävarmaksi, kun ryhmässä käytetään useampaa kieltä

7. Työskentelen aktiivisimmin kun saan tehdä töitä ryhmässä:

Kyllä En osaa sanoa Ei

8. Mikä on mielestäsi ollut parasta ryhmätyöskentelyssä *** koulun ja ***** skolanin oppilaiden kanssa?**

9. Mikä on mielestäsi ollut huonoa ryhmätyöskentelyssä ***koulun ja ***** skolanin oppilaiden kanssa?**

10. Miten koit opettajien suomen ja ruotsin kielen käytön?

11. Mitä olet oppinut ryhmätapaamisten yhteydessä ruotsiksi *** skolanin oppilaiden kanssa syksyllä?**

Bilaga 2. Elevenkät på svenska

Med på noterna 19.11.2019 och 21.11.2019

Svara genom att sätta kryss i rutan.

1. Jag använder vanligen finska: Du kan kryssa för flera alternativ.

- Under lektionerna i finska i skolan
- Hemma med mamma/pappa
- Tillsammans med min(a) kamrat(er)
- Under fritiden (hobby eller sociala medier)

2. I den grupp där jag deltagit idag har jag:

- Använt bara svenska
- Använt bara finska
- Använt både svenska och finska
- Använt både svenska och engelska
- Använt både finska och engelska
- Använt svenska, finska och engelska
- Använt svenska, engelska och ett annat språk, vilket? _____

3. Vilken station tycker du var mest intressant idag? _____

Varför? _____

4. Vilken station tycker du var minst intressant idag? _____

Varför? _____

5. Hur har du själv deltagit i gruppens arbete idag? Kryssa för det mest lämpliga alternativet.

- Jag har varit aktivt med
- Jag har försökt bidra när jag kan
- Jag kände mig osäker i gruppen
- Jag hade svårt att förstå vad gruppen skulle göra
- Jag har inte känt mig intresserad

6. Hur har din grupp fungerat språkligt idag? Kryssa för det mest lämpliga alternativet.

- Jag har tyckt om att få använda flera språk

- Jag tycker om att flera språk används i gruppen
- Jag tycker att det är svårt att förstå när flera språk används i gruppen
- Jag känner mig osäker när flera språk används i gruppen

7. Jag är mest aktiv när jag arbetar i grupp:

Ja Kan inte säga Nej

8. Vad tycker du har varit bäst i din grupp med elever från *** skola och *****koulu?**

9. Vad tycker du har varit sämst i din grupp med elever från *** skola och *****koulu?**

10. Hur upplevde du lärarnas användning av både finska och svenska?

11. Vad har du lärt dig på finska under träffarna med eleverna i ***koulu under hösten?**
