

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

# **Lärarerfarenheter av språk- och ämnesöverskridande samarbete mellan finsk- och svenskspråkig skola**

**En fallstudie om utmaningar, möjligheter och utvecklingspotential**

Johanna Järvinen

Tiina Monnet

Magisteravhandling i pedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

## Abstrakt

<b>Författare</b> Johanna Järvinen och Tiina Monnet	<b>Årtal</b> 2023
<b>Arbetets titel</b> Lärarerfarenheter av språk- och ämnesöverskridande samarbete mellan finsk- och svenskspråkig skola. En fallstudie om utmaningar, möjligheter och utvecklingspotential	
<b>Publicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik</b> Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	<b>Sidantal</b> (tot.) 88
<b>Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts</b> Projektet Alla språk med!/Kaikki kielet mukaan", som finansierats via Svenska kulturfondens strategiska program Hallå!	
<p><b>Referat</b></p> <p>Enligt den senaste läroplanen (2014) blev ämnesöverskridande undervisning obligatorisk för alla grundskolor. Det lokala delprojektet Med på noterna är ett mindre språk- och ämnesöverskridande samarbetsprojekt av det Vasabaserade projektet Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! inom det nationella språkprojektet Hallå! Eftersom Vasa är en starkt och levande tvåspråkig stad där undervisning ges på båda officiella språken både i reguljär undervisning och i språkbadsundervisning kunde delprojektet genomföras mellan dessa språkgrupper i autentiska situationer. Lärarnas upplevelser är en bra utgångspunkt för att vidareutveckla språk- och ämnesöverskridande samarbete så att det i framtiden kunde utvecklas till att bli en naturlig och bestående del av undervisningen.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur lärare från två olika skolor och fyra olika klasser har upplevt det språk- och ämnesöverskridande projektet Med på noterna. Avhandlingens syfte är att svara på följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hur har lärarna i projektet Med på noterna upplevt möjligheter och utmaningar i det språk- och ämnesöverskridande samarbetet?</li> <li>2. Hur beskriver lärarna vad projektet Med på noterna har betytt för elevernas sociala färdigheter och ämneskunskaper?</li> <li>3. Hur beskriver lärarna sina erfarenheter och sin egen utveckling av arbetskompetensen i ett språk- och ämnesöverskridande samarbete?</li> </ol> <p>Undersökningen är en kvalitativ fallstudie med hermeneutisk ansats. Datainsamlingen har skett med två halvstrukturerade intervjuer. Informanterna i studien utgörs sammanlagt av fyra lärare från den reguljära undervisningen och språkbadsundervisningen. Materialet analyserades och kategoriserades enligt innehållsanalys där studiens forskningsfrågor bildade grunden för analysens huvudkategorier och dess subkategorier. Undersökningens resultat redovisas med hjälp av dessa kategorier och belysande citat som vidare knyts an till studiens teorikapitel.</p> <p>Centrala resultat i undersökningen är att språk- och ämnesöverskridande projekt enligt lärarna ska ha en tydlig struktur både innehållsligt och tidsmässigt enligt den lokala läroplanen. Finansiella resurser för förverkligandet ska finnas tillgängliga. Lämplig ålder för språk och</p>	

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

ämnesöverskridande samarbete är enligt lärarna elever i åk 4–5. Pedagoger borde ha friheten att planera innehåll enligt sina egna kunskaper och intressen. I framtiden önskar lärarna att språk- och ämnesöverskridande arbete skulle värdesättas likvärdigt med annat arbete inom skolan och ses som en viktig del både för elevernas och lärarnas utveckling eftersom attityder och fördomar minskar när båda språkgrupperna får möta varandra under trygga omständigheter.

**Sökord / Hakusanat / Key words**

Skolsamarbete, kommunikativ språkundervisning språköverskridande undervisning, de inhemska språken. Kouluyhteistyö, kommunikatiivinen kielenopetus, kielirajat ylittävä opetus, kotimaiset kielet. School collaboration, communicative language teaching, cross-linguistic teaching, the national languages.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	6
<b>1.1. Val av ämne</b> .....	6
<b>1.2. Bakgrund</b> .....	8
<b>1.3. Hallå!-programmet Alla språk med! Kaikki kielet mukaan och det lokala delprojektet Med på noterna</b> .....	9
<b>1.4. Syfte och forskningsfrågor</b> .....	11
<b>1.5. Avhandlingens disposition</b> .....	12
<b>2.1. Ämnesöverskridande helhetsundervisning och samundervisning</b> .....	13
<i>2.1.1. Samundervisning och kollegialt lärande</i> .....	16
<b>2.2. Språkundervisning av det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen</b> .....	17
<i>2.2.1. Elevernas kunskapsnivå i skolämnena svenska och finska som det andra inhemska språket</i> .....	18
<b>2.3. Olika undervisningssätt som strävar efter funktionell tvåspråkighet</b> .....	20
<i>2.3.1. Språkbadsundervisning</i> .....	22
<i>2.3.2. Tvåvägsspråkbadsundervisning</i> .....	22
<i>2.3.3. Samlokaliserade skolor</i> .....	23
<i>2.3.4. Språklig identitet</i> .....	23
<i>2.3.5. Betydelsen av trygghet, attityder och motivation i språklärande</i> .....	24
<i>2.3.6. Läromiljön och lingvistiska landskap i skolan</i> .....	26
<b>3. Ansats, material och metod</b> .....	27
<b>3.1. Val av ansats och syfte</b> .....	27
<i>3.1.1 Metod</i> .....	28
<i>3.1.2. Datainsamlingsmetod</i> .....	30
<i>3.1.3. Urval och avgränsningar</i> .....	32
<i>3.1.4. Genomförande</i> .....	32
<b>3.2. Kvalitetsaspekter</b> .....	34
<i>3.2.1. Tillförlitlighet, trovärdighet</i> .....	34

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

3.2.2. <i>Etiska aspekter</i> .....	35
<b>4. Resultatredovisning och analys</b> .....	37
<b>4.1. Lärarnas upplevelser av språk och ämnesöverskridande samarbete</b> .....	37
4.1.1. <i>Deltagarrelaterade upplevelser</i> .....	38
4.1.2. <i>Projektstyrda upplevelser</i> .....	41
<b>4.2. Projektets betydelse för eleverna ur lärarnas synvinkel</b> .....	45
4.2.1. <i>Språklig kunskap</i> .....	45
4.2.2. <i>Utmaningar i kommunikation</i> .....	47
4.2.3. <i>Utveckling i elevernas attityder, sociala relationer och kommunikation med varandra</i> .....	49
<b>4.3. Lärarnas observationer av språköverskridande samarbete samt fungerande modeller för framtiden</b> .....	51
<b>4.4. Lärarnas reflektioner om egen utveckling under det språk-och ämnesöverskridande samarbetet och reflektioner om projektet</b> .....	59
4.4.1. <i>L1, klasslärare i språkbadsundervisning</i> .....	59
4.4.2. <i>L2, klasslärare i språkbadsundervisning</i> .....	60
4.4.3. <i>L3, klasslärare i reguljär undervisning</i> .....	63
4.4.4. <i>L4, klasslärare i reguljär undervisning</i> .....	64
4.4.5. <i>Sammanfattning av lärarnas reflektioner</i> .....	65
<b>5. Sammanfattande diskussion</b> .....	66
<b>5.1. Konkluderande resultatdiskussion</b> .....	66
<b>5.2. Metoddiskussion</b> .....	68
<b>5.3. Förslag på fortsatta studier</b> .....	71
<b>Litteraturförteckning</b> .....	73
<b>Figur 1: Hur har din grupp fungerat språkligt idag?</b> .....	44
<b>Bilaga 1: Informerat samtycke om att delta i forskning för magisterarbete</b> .....	79
<b>Bilaga 2: Intervjuguide</b> .....	81
<b>Bilaga 3: Skala för att beskriva språkkunskaper enligt den europeiska referensramen</b> .....	86

## 1. Inledning

I detta inledande kapitel presenteras bakgrunden för avhandlingen och det lokala delprojektet Med på noterna inom vilket avhandlingen har skrivits. Därefter följer undersökningens syfte och forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med en presentation av avhandlingens disposition.

### 1.1. Val av ämne

Flerspråkighet och språköverskridande samarbete kommer att bli allt vanligare i Finlands skolor i framtiden och därför är det viktigt att ha en positiv syn för flerspråkighet och ge utrymme för elevernas språkliga och kulturella mångfald. (Utbildningsstyrelsen, 2018) Termen flerspråkighet kan innebära samhällets eller individens kontinuerliga användning av antingen två eller flera olika språk oberoende av individens kompetens i de språken. (Abrahamsson, 2009; Hammarberg, 2016) Språköverskridande samarbete möjliggör gemensamma småskaliga eller större undervisningstillfällen för elever som har olika undervisnings- eller hemspråk. (Åbo Akademi, 2021) Globalisering och flerspråkighet syns i språkliga landskap runt om i samhället och även i klassrummen (se vidare 2.3.6.) eftersom allt fler elever är mångkulturella och har flera olika hemspråk. Finlands officiella tvåspråkighet bidrar ytterligare till att både finska och svenska språket som inhemska språk har en speciell ställning.

I vår studie undersöks på vilket sätt lärare har upplevt ett språk- och ämnesöverskridande samarbete i projektet Med på noterna. Det undersökta projektet Med på noterna är en del av Åbo Akademis och Vasa stads gemensamma projekt Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! (se vidare 1.3.). Två skolor från Vasa var med i projektet. De elever som deltog i projektet Med på noterna gick i årskurs 5–6 och kommer från en svenskspråkig skola och en finskspråkig skola som också har språkbadsklasser i svenska. Språk- och ämnesöverskridande samarbete intresserar oss eftersom de deltagande eleverna och lärarna i projektet Med på noterna delvis var från språkbadsklasser och vi är blivande språkbadsklasslärare.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Vårt intresse är att utreda hur lärarna på bästa möjliga sätt kan implementera det språköverskridande samarbetet som en del av skolans vardagliga verksamhet, och vilka effekter projektet har haft både på lärarens och elevernas sociala färdigheter samt språk- och ämneskunskaper. Denna magisteravhandling analyserar projektet ur ett lärarperspektiv. Kandidatavhandlingen skrev vi också tillsammans om projektet Med på noterna men ur ett elevperspektiv. Resultat som vi fick i vår kandidatavhandling visar att både fritidshändelser och olika aktiviteter som eleverna utförde vid stationer förstärkte elevernas sociala relationer med varandra och ökade samhörighetskänslan mellan språkgrupperna. Lärarna hade delat grupperna på så sätt att en tredjedel av eleverna var tvåspråkiga, en tredjedel talade finska och en tredjedel talade svenska. Genom gruppindelningen ökade elevernas trygghetskänsla och de vågade använda båda språken utan att vara rädda för språkliga fel. Eleverna hittade varierande sätt att kommunicera med varandra och även lärarna använde båda språken. Manninen och Ylilehto (2007) betonar vikten av den sociala miljön för elevernas lärande. De noterar att genom förstärkning av de sociala relationerna och med att vara medveten om lärmiljöns betydelse kan läraren förstärka elevens lärande. De föräldrar som hade barn som deltog i projektet Med på noterna informerades kontinuerligt och föräldrarna gav positiv respons för nya samsarbetsmodeller (Jakobsén m.fl., 2022). Enligt Gibbons (2006) sker lärande av språk också hos sådana individer som inte själva använder språket. Det räcker med att de får vara delaktiga i situationer där olika språk används.

Materialet för vår avhandling har vi samlat genom semistrukturerade intervjuer. I studien diskuteras de fyra deltagande lärarnas erfarenheter av ett språk- och ämnesöverskridande samarbete samt deras upplevelser av hur projektet utvecklade den personliga arbetskompetensen. Enligt Barber och Mourshed (2007) framgår det i forskning vikten av att lärare får samverka och tillsammans reflektera över sitt arbete. Hattie (2009) betonar att faktorer som påverkar elevernas inlärningsresultat positivt är lärarens kompetens, förmåga och engagemang. Enligt Johansson och Sandell Ring (2019) kan läraren påverka elevernas skolframgång positivt på flera olika sätt. Att ha goda relationer mellan läraren och eleverna, lärarens höga förväntningar på elevernas prestationer, lärarens tydliga ledning som utmanar och uppmuntrar eleverna samt en lärare som fokuserar på vad som är väsentligt i undervisningen har stor betydelse för eleverna.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## 1.2. Bakgrund

Svenskan i Finland har varit en framträdande del av samhället redan på 1100–1200-talet. Trots att talarna av språket idag samhälleligt utgör en minoritet i Finland har språket bevarats som ett samhällsbärande språk. Finland var länge en del av Sverige och till och med efter att Finland blev en del av Ryssland var svenska språket fortfarande administrationens språk. Kunskap i svenska språket utgjorde en tillgång för att skaffa sig högre utbildning i det dåtida samhället. Först i slutet av 1800-talet blev finska språket jämställt med svenskan i förvaltningen och båda språken lagstadgades som landets officiella språk samtidigt år 1886. Efter självständigheten var det viktigt att bevara och försvara svenska språkets ställning. (Beijar m.fl., 1998)

I dagens samhälle är både finskan och svenskan fortfarande likvärdiga som landets officiella språk. I Språklagens (2003) kapitel 1, paragraf 1–2 stadfästs denna likvärdighet: *“Finska medborgare har rätt att vid domstol och myndigheter använda sitt språk och i tvåspråkiga ämbetsdistrikt ska kommuner och anstalter ha sina protokoll och undervisningsspråk på båda språken.”*

Lag om grundläggande utbildning (Undervisningsstyrelsen, 2014) (här efter Lgu) definierar följande om användning av olika språk i undervisningen: *“Skolans undervisningsspråk och det språk som används i undervisning som ordnas på annan plats än i skolan är antingen finska eller svenska. Undervisningsspråket kan också vara samiska, rommani eller teckenspråk. Dessutom kan en del av undervisningen meddelas på något annat språk än elevens egna ovan nämnda språk, om detta inte äventyrar elevens möjligheter att följa undervisningen.”* (Lag om grundläggande utbildning, 1999. Kapitel 4, paragraf 10)

Eftersom lagstiftningen definierar rättighet till grundläggande utbildning skilt för båda nationalspraksgrupperna är det inte möjligt att grunda finsk-svenska tvåspråkiga skolor. I Finland finns ändå ett antal skolor som ger enspråkig undervisning både på finska och svenska och som har egen skolledning och administration, men som delar samma fysiska skolutrymme. De här skolorna kallas för samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor (se vidare 2.2.2.). From och Sahlström (2019) lyfter fram att det inte finns någon jämförbar forskning från andra länder med flera nationalspråk, som till exempel Kanada eller Schweiz, om samlokaliserade skolor. De konstaterar också att problem och möjligheter med samlokaliserade skolor är en finländsk fråga. Med detta konstaterande syftar From och Sahlström (2019) på vår lag om



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

grundläggande utbildning som inte tillåter parallell tvåspråkig undervisning. *“En kommun som har såväl finsk- som svenskspråkiga invånare är skyldig att ordna grundläggande utbildning och förskoleundervisning separat för vardera språkgruppen.”* (Lag om grundläggande utbildning, 1999. Kapitel 2, paragraf 4)

Lagstiftningen om individens rättighet att få grundläggande utbildning exklusivt på finska eller svenska har debatterats flera gånger i riksdagen. From och Sahlström (2019) diskuterar bl.a. Taxells paradox som hänvisar till före detta utbildningsminister (1987–1990) Christoffer Taxell. Han förespråkade och debatterade för svenskspråkigas rättighet till “svenska rum”, till exempel skolor, ställen där finlandssvenskar hade möjlighet att utveckla sitt språk och sin kultur. Taxell poängterade att tvåspråkiga lösningar så småningom skulle leda till ett enspråkigt samhälle på minoritetsspråkets bekostnad. Också finskspråkiga uppskattar värdet av svenska språket och vill bevara en stark svenskspråkig minoritet i Finland (Boyd & Palviainen, 2014). From och Sahlström (2019) lyfter fram att ur forskningens synvinkel kan man säga att i vårt tvåspråkiga land är det två parallellt enspråkiga eller flera parallella enspråkiga verksamheter. Enligt Taxell är det viktigt att bevara de parallella enspråkiga institutionerna. I språkbadsundervisningen (se vidare 2.3.1.) finns det två parallella enspråkiga undervisningshelheter där lärare med olika undervisningsspråk samplanerar olika teman. Språkbadsmodellen erbjuder eleverna svenska rum eftersom lärarna i sin undervisning följer Grammonts princip som innebär att en lärare använder endast ett språk som undervisningsspråk med samma elever (Baker & Wright, 2021). I språkbadsundervisning skapar man alltså för eleverna det “svenska rummet” men också det “finska rummet” enligt läroämnet och lärare, oberoende av den fysiska lärandemiljön (se vidare 2.3.6.).

### **1.3. Hallå!-programmet Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! och det lokala delprojektet Med på noterna**

Mångsidiga och varierande undervisningsmetoder för språkundervisning bör utvecklas genom till exempel forskning, samarbete mellan språkgrupper och olika projekt. Deltagande i projekt kräver förmågan att omsätta teori i handling och hitta konkreta lösningar som leder till uppsatta mål. Projektarbete förutsätter vissa färdigheter av deltagare vilka kan vara till exempel förmågan att planera, genomföra, dokumentera och avsluta ett projekt. Projekt är interna eller externa. I interna projekt kan mål revideras under projektets gång och målformuleringen är en

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

del av projektet. I externa projekt ger beställaren tidsram och mål för projektet och förutsätter en viss dokumentation och slutprodukt. Under projektets gång är det viktigt att ha en klar åtgärdsplan för arbets- och ansvarsfördelning; vem, hur och när. (Löow, & Mooij-Lindman, 2003)

Svenska kulturfonden har finansierat Hallå!-programmet som ska förstärka språkkunskaperna i svenska och finska och skapa positiva attityder i naturlig språköverskridande interaktion mellan språkgrupperna. Programmet genomfördes under åren 2018–2021. (Svenska kulturfonden, 2022)

Ett av Hallå! -programmets lokala projekt var Alla språk med! Kaikki kielet mukaan! som utfördes i Vasa. I projektet deltog forskare vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi och lärare i Vasa stad. Projektets syfte var att studera möjligheter för lärande i språköverskridande lärmiljöer.

I projektet inkluderades fyra olika lärmiljöer som förverkligades som fyra olika delprojekt:

1. Språkdushtandem inom småbarnspedagogik (Malmögårdens daghem och Malmöntalon päiväkoti samt daghemmet Lill kasern – Pikku kasarmi)
2. Språkdushtandem, skola (Länsimetsän koulu och Gerby skola)
3. Med på noterna: (Keskuskoulu och Gerby skola)
4. Co-teaching: (gymnasiecampuset Lykeion)

(Åbo Akademi, 2022)

Det lokala delprojekt som beskrivs och analyseras i denna avhandling heter Med på noterna. Delprojektet var ett externt projekt som utvecklar språk- och ämnesöverskridande undervisning där ämneskunskaperna är integrerade med konst och färdighetsämnen. I Med på noterna deltog två svenskspråkiga klasser, en finskspråkig klass och tre språkbadsklasser under läsåren 2018–2020. Under den perioden gick eleverna i årskurserna 5–6 och totalt deltog kring 120 elever. Delprojektet utmanade deltagande lärare att planera, utföra och utveckla språk- och ämnesöverskridande samarbete över språkgränserna. (Åbo Akademi, 2022)

Det språköverskridande samarbetet inom delprojektet Med på noterna var indelat i fyra olika temadagar kring två lokala temahelheter; Energiska Vasa samt Skärgården och havet. Två temadagar var planerade som uteaktivitetsdagar; ett med historiskt perspektiv i Oravais och ett

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

med nutidsperspektiv på Strömsö. Två av dagarna var inneaktivitetsdagar som genomfördes i den finskspråkiga skolan i form av en workshopsdag och problemlösningsuppgifter. (Jakobsén m.fl., 2022) Delprojektets temadagar har både audio- och videospelats. Forskarna vid Åbo Akademi kartlade vilka språkliga roller både lärarna och eleverna tog i projektet och hurdana möjligheter samarbetet skulle leda till mellan språkbadsklasser och traditionella enspråkiga klasser.Handledningsmaterial som baserar sig på delprojektet har efter projekttiden utarbetats och publicerats (Jakobsén m.fl., 2022). Eleverna fick under delprojektets gång tillfälle att kommunicera på båda inhemska språken med jämnåriga i autentiska situationer och bekanta sig med helhetsundervisning både på finska och svenska. (Åbo Akademi, 2022)

Delprojektet främjar målen som Utbildningsstyrelsen (2018) lyfter fram för att bygga upp en mångkulturell repertoar som stödjer elevernas flerspråkiga och mångkulturella färdigheter. Dessa mål är till exempel beredskapen att använda och anpassa språkbruk enligt situation, uppmuntra till användningen av andra språk och känna igen olika kulturers betydelse i interaktion och fungera enligt dem.

#### **1.4. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare från två olika skolor och fyra olika klasser har upplevt det språk- och ämnesöverskridande projektet Med på noterna. Utifrån syftet har vi formulerat följande tre forskningsfrågor.

##### **FORSKNINGSFRÅGOR:**

1. Hur har lärarna i projektet Med på noterna upplevt möjligheter och utmaningar i det språk- och ämnesöverskridande samarbetet?
2. Hur beskriver lärarna vad projektet Med på noterna har betytt för elevernas sociala färdigheter och ämneskunskaper?
3. Hur beskriver lärarna sina erfarenheter och sin egen utveckling av arbetskompetensen i ett språk- och ämnesöverskridande samarbete?

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Vi har valt att undersöka dessa tre forskningsfrågor som utreder språk- och ämnesöverskridande samarbetets betydelse både för lärare och elever. Eftersom språk- och ämnesöverskridande undervisning är relativt nytt för läroplanen och i undervisningen behöver vi få grundläggande kunskaper från lärarperspektiv om hur man får fungerande samarbeten till stånd.

## **1.5. Avhandlingens disposition**

Avhandlingen består av fem kapitel. I det första kapitlet presenteras bakgrunden till avhandlingen och valet av tema. Sedan redogörs för projektet inom vilket avhandlingen skrivs. Därefter beskrivs syftet och forskningsfrågor. Kapitel avslutas med avhandlingens disposition.

Det andra kapitlet utgör den teoretiska referensramen för vår undersökning och i kapitlet presenterar vi resultat från tidigare forskning som är relevant för vår studie. Först behandlar vi principer för ämnesöverskridande helhetsundervisning och samundervisning. Sedan presenteras grunderna för språkundervisning av det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen och till sist diskuteras olika undervisningssätt som strävar efter funktionell tvåspråkighet.

I introduktionen till det tredje kapitlet återkopplar vi kort till avhandlingens syfte och fortsätter sedan med att argumentera för val av ansats och metod. Därefter presenteras datainsamlingsmetod, urval och avgränsningar. Till sist sammanfattas avhandlingens genomförande och kvalitetsaspekter diskuteras.

Det fjärde kapitlet utgör studiens resultatredovisning där resultaten analyseras mot bakgrund av studiens valda teoretiska referensram. Vi har valt att använda citat från intervjuer för att bekräfta och tydliggöra avhandlingens resultat. Resultatkapitlet byggs upp av fyra olika avsnitt som tillsammans besvarar de tre forskningsfrågorna.

I det femte sammanfattande diskussionskapitlet ingår en konkluderande diskussion kring resultat och metodologiska val. Till sist ges förslag på fortsatta studier inom ämnet.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## 2. Undervisning av språk och ämne

I detta kapitel presenteras språk- och ämnesöverskridande undervisning ur olika synvinklar. Resultat som handlar om elevernas kunskapsnivå i det andra inhemska språket presenteras och vidare diskuteras olika undervisningsmetoder som strävar efter funktionell språkanvändning. Här har vi valt att redogöra för språkbadsundervisning och samlokaliserade skolor som vi anser skapar goda förutsättningar att påverka elevernas språkanvändning och deras språkliga identitet. Vi lyfter fram betydelsen av trygghet, attityder och motivation i samband med elevernas lärande. Till sist diskuteras vikten av varierande lärmiljöer och skolans lingvistiska landskap.

### 2.1. Ämnesöverskridande helhetsundervisning och samundervisning

Den senaste läroplanen för grundläggande utbildning (Utbildningsstyrelsen, 2014) sätter inte längre mest fokus på ämnens enskilda mål utan huvudfokus ligger i att nå mångsidiga kompetenser via målen för de olika ämnena. Mångsidig kompetens beskrivs i läroplanen som ”en helhet som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). Eleverna ska genom helhetskapande undervisning lära sig att kombinera olika vetenskapsgrenar i olika ämnen och skapa meningsfulla helheter i stället för lösryckta fakta. Helhetskapande undervisning ska alltid anpassas enligt elevernas behov. I läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämns det att elever ska ges tillfälle för att intellektuellt uppleva och öva sina kunskaper och färdigheter i praktiken, vara kreativa och nyfikna genom att öva och utveckla sju kompetenser: förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap, förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. “För att kunna garantera att alla elever har möjlighet att ta del av arbete med lärområden och att få undersöka det som de är intresserade av ska utbildningsanordnaren se till att elevernas studier innehåller minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 32).

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Ämnesöverskridande helhetsundervisning ger läraren möjligheter att kombinera flera olika skolämnen enligt sin egen professionella frihet. Lärarna har frihet att välja undervisningsmodell och vilka ämnen helheten innehåller. (Frostenson, 2015; Wermke & Höstfält, 2013) I Finland har den traditionella lärarkulturen varit länge baserad på individualism. För att skapa kollegial samundervisning inom helhetsundervisningen måste lärarnas verksamhetskultur ändra. Helhetskapande undervisning har länge varit frivillig men har enligt den senaste läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) blivit obligatorisk.

Helhetskapande undervisningshelheter borde planeras enligt elevernas ålder och kunskapsnivå. Kognitiva och socio- konstruktivistiska synsätt på lärande har här fått stöd av pedagogisk forskning. Utvecklingspsykolog Jean Piaget har undersökt individens kognitiva utveckling och har delat in den i fyra stadier enligt ålder. Åldersgränserna han ger är bara generella riktlinjer. Det är vanligt att äldre elever, även vuxna, fortsätter att vara på ett lägre stadium kognitivt än åldern visar, i synnerhet när det aktuella området är nytt och obekant. Enligt Piaget går människor igenom alla fyra stadier i samma ordning. Det första stadiet kallas för det sensomotoriska stadiet och innefattar barn i åldrarna 0–2. Under det sensomotoriska stadiet utvecklar barn objektpermanens dvs kommer till insikt om att föremål existerar permanent oavsett om barnet kan uppfatta det med sina sinnen. Under den sensomotoriska perioden lär barn sig också logiska målinriktade handlingar. Det preoperationella stadiet som innefattar barn i åldrarna 2–6/7 är det andra stadiet. Barnen lär sig gradvis att använda symboler som bilder, tecken, språk och gester. Barnen börjar förstå att ett föremål förblir detsamma även om det inte ser ut som tidigare. Barnet är ändå fortfarande egocentriskt och därför är det inte lätt för barnet att se saker ur en annan persons synvinkel. Det tredje stadiet heter det konkret-operationella stadiet (6/7–11/12 år). Eleven blir kapabel att lösa konkreta och praktiska problem logiskt. Eleven förstår fullständigt att föremål förblir desamma om ingenting läggs till eller tas bort och lagar för kompensation (dvs. principer om att förändring i en dimension kan ersätta förändring i en annan). Eleven lär sig att ordna föremål enligt till exempel storlek, vikt och volym. Det fjärde stadiet är det formellt-operationella stadiet och det omfattar elever från 11/12 år till vuxen ålder. Individens förmåga att lösa abstrakta problem på ett logiskt sätt och behöver inte längre vara med i situationer för att föreställa sig vara med i dem. Adolescent egocentrism är kännetecknande för det här stadiet, vilket innebär att individen förstår att andra människor kan ha annorlunda uppfattningar men egna idéer är ändå viktigare. Individens vetenskapliga tänkande utvecklas och hen börjar tänka mera på sociala frågor. Alla

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

individer når aldrig fjärde stadiet utan stannar på det konkret-operationella stadiet. (Woolfolk & Karlberg, 2015) De elever som deltog i projektet Med på noterna i åk 5–6 var enligt Piagets indelning på det konkret-operationella stadiet (6/7–11/12 år) eller på det formellt-operationella stadiet vilket börjar kring 11/12 år. Eftersom individer når Piagets fyra stadier i olika åldrar har man insett att livslångt lärande inte kan ske enbart i klassrummen (Manninen & Ylilehto, 2007).

I projektet Med på noterna undervisade flera lärare samtidig och parallellt enligt samundervisningsmodellen (se vidare 2.1.1.) med två olika språk. Eleverna fick kunskap om samma fenomen ur olika synvinklar. Ämnesöverskridande helhetsundervisning ger eleverna möjligheter att öva sina kunskaper utanför den vanliga skolmiljön och klassrummet (Halvarsson & Emanuelsson, 2014). Lärarnas timfördelning i lägre klasser (åk 1–6) skiljer sig från de övre klasserna (åk 7–9) vilket begränsar ämneslärarnas möjlighet att ensamma genomföra ämnesövergripande helheter. Medan klasslärarna kan genomföra helhetskapande undervisning i sin klass, har ämneslärare undervisning några timmar i veckan per klass och de har ämneskunskap endast i sitt eget ämne. Ämneslärarna måste alltså samarbeta mer för att skapa större undervisningshelheter. Materialet och undervisningsmodeller (Jakobsén m.fl., 2022) som har publicerats i samband med projektet Med på noterna kan användas både av klasslärare och ämneslärare eftersom tidsram, innehåll och material kan anpassas enligt ämne, lärarnas eget intresse och styrkor. Det är värt att notera att skolledningen har en avgörande roll i att möjliggöra ämnesövergripande samarbete antingen mellan lärare i egen skola eller bredare med andra skolor genom schemaplanering (Mäkiharju, 2019).

Mäkiharju (2019) har gjort en kvalitativ undersökning om ämnesövergripande samarbete som utmanar den grundläggande utbildningens struktur. Ansatsen i undersökningen var fenomenografisk och för att samla in data använde hen halvstrukturerade intervjuer. Avhandlingens syfte var att undersöka hur sex rektorer för den grundläggande utbildningens årskurs 7–9 uppfattar påbudet om årligt ämnesövergripande samarbete. Mäkiharju (2019) undersökte fyra olika områden i sin studie: rektorers uppfattning om Utbildningsstyrelsens val att göra ämnesövergripande samarbete obligatorisk för ämneslärare, rektorers uppfattning om utmaningar och om sin roll som ledare i detta samarbete och hur rektorer ser att ämneslärare uppfattar kravet på ämnesövergripande samarbete. Resultaten visade sammanfattningsvis att

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

rektorer huvudsakligen uppfattar påbudet positivt. Rektorerne beskrev sitt ledarskap som tidskrävande och ser sig själva som visionärer och individer som ger professionellt stöd. Rektorerne var nöjda med förändringen i läroplanen men påpekade att helhetsskapande undervisning är utmanande för ämneslärare eftersom deras utbildning omfattar endast deras eget ämne. Enligt rektorerne stöder inte skolans struktur och ämneslärarnas arbetsavtal helhetsskapande undervisning och detta borde ändras för att bättre motsvara läroplanens krav.

### ***2.1.1. Samundervisning och kollegialt lärande***

Undervisning är en komplex helhet. Med samundervisning kan lärarna och eleverna få nya synsätt och båda kan utveckla sina kompetenser. Eftersom alla är individer kan det gynna elevernas lärande och motivation när de får arbeta tillsammans med olika personligheter och deras lärande stöds med hjälp av olika och varierande undervisningssätt. Samundervisning förutsätter av lärarna bra förmåga att kommunicera och förmåga att arbeta i olika team i samarbete med kollegor. Ett gott arbetsklimat bidrar till elevernas trygghets- och samhörighetskänsla vilket påverkar inlärningsresultat positivt. (se vidare 2.3.5.) (Sandberg, 2006; Sundqvist, 2020)

I projektet Med på noterna genomförde sex individuella lärare undervisningen tillsammans. I början av projektet planerade lärarna kollaborativt hurdana undervisningshelheter projektet skulle innehålla. Sundqvist (2020) beskriver det samarbetande samtalet för professionellt utbyte. Det innebär att alla deltagande lärare är aktiva och bidrar med sin kunskap. Professionella utbyten omfattar diskussion, bollande och gemensam idekläckning samtidigt som lärarna kan reflektera över aspekter som påverkar undervisningssituationen. Lärare har märkt att samundervisning ofta innebär pedagogiska diskussioner med kollegor vilket kan leda till en omvärdering av den egna lärarrollen (Halvarsson & Emanuelsson, 2014). Mäkiharju (2019) lyfter i sin undersökning fram rektorsers åsikt att när ämneslärarna tvingas samarbeta kan de pedagogiskt utveckla sin undervisning genom samarbetet.

Sundqvist (2020) poängterar att alla lärare kan bidra till diskussionerna med sina olika perspektiv och olika kunskap samt få nya synvinklar. I samundervisningen planerar, genomför och utvärderar alla lärare undervisningen tillsammans. Sundqvist (2020) kallar detta undervisningssätt, där eleverna delas i mindre grupper och de får rotera mellan stationer och



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

göra olika uppgifter för parallell samundervisning med stationsundervisning. Stationsundervisning kan innehålla några stationer där eleverna får arbeta självständigt med uppgifter. Samundervisning är vanligast inom matematik men förekommer också i språkundervisning.

Inom projektet Med på noterna ökade inte lärartätheten i samband med samundervisningen men den möjliggjorde uppdelning av elever och erbjöd möjlighet för mångsidiga uppgifter och pedagogiska diskussioner när alla lärare kunde bidra till projektet med sina specialkunskaper i fråga om planerade inne- och uteaktiviteter. Lärarna kunde reflektera tillsammans efter projektet om olika undervisningsmetoder. (Jakobsén m.fl., 2022) Kritiska diskussioner som förs gemensamt om didaktiska frågor och undervisningssituationer mellan pedagoger har en positiv effekt både på lärarnas och elevernas lärande (Katz m.fl., 2017).

## **2.2. Språkundervisning av det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen**

EU:s stats- och regeringschefer fastställde under toppmötet i Barcelona i mars 2002 målet att alla individer inom EU redan som barn bör få möjlighet att lära sig minst två språk utöver sitt modersmål (European Commission, 2012). Enligt EU:s mål för individernas språkkunskaper läser eleverna i Finland inom den grundläggande utbildningen minst två språk utöver sitt modersmål. Det är obligatoriskt att ett av språken är det andra inhemska språket finska eller svenska. Lärokurserna för språk indelas i Finland i A1, A2, B1 och B2 språk för att skilja mellan de olika lärokurserna i språkundervisning inom den grundläggande utbildningen. Obligatoriska språk kan antingen vara två långa A1- och A2-språk eller ett långt och ett medellångt A1- och B1-språk. (se tabell 1) (Utbildningsstyrelsen, 2023)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

**Tabell 1.** *De olika lärokurserna i språk inom den grundläggande utbildningen.*

(Utbildningsstyrelsen, 2023)

Lärokurs	Gemensamt/frivilligt	I årskurserna
A1-språk	Gemensamt	Inleds från årskurs 1
A2-språk	Frivilligt	Inleds vanligtvis i årskurserna 4 eller 5
B1-språk	Gemensamt	Inleds senast från årskurs 6
B2-språk	Frivilligt	Inleds i årskurserna 7–9

Språkundervisningen har ofta stort fokus i de svenskspråkiga skolorna. Undervisningen i finska inleds för det mesta i åk 1–2 som A1-språk. I de finskspråkiga skolorna är oftast engelskan elevernas A1-språk. (Utbildningsstyrelsen, 2023) Undervisningen i svenska i de finskspråkiga skolorna inleds senast i åk 6 som B1-språk (Opintopolku, 2014) men eftersom eleverna i svenskspråkiga grundskolor har börjat läsa finska redan i tidigare årskurser är det sällan de svenskspråkiga eleverna läser finska som B1-språk. I juni 2022 fattade riksdagen beslut om att öka B1-språkets undervisningstimmar med en veckotimme i åk 7–9. Förordningarna träder i kraft den 1 augusti 2024. Detta beslut gäller båda inhemska språken. (Statsrådet, 2023) Riksdagens beslut gällande nationalspråksstrategin bevisar att utvecklandet av att lära sig de inhemska språken i utbildningen är viktigt för samhället.

### ***2.2.1. Elevernas kunskapsnivå i skolämnena svenska och finska som det andra inhemska språket***

Utbildningsministeriet gör kontinuerlig utvärdering av elevernas kunskapsnivå i skolämnena svenska och finska. Kompetensnivåer har i Finland utarbetats utifrån de skalor som ingår i Europarådets gemensamma ramverk för det europeiska initiativet för språkinläring, språkundervisning och språkbedömning (se vidare Bilaga 3). Utbildningsstyrelsen har gett ut bedömningskriterier för grundskolans slutbedömning i de inhemska språken (Utbildningsstyrelsen, 2020). Resultaten från 2013 för elever i åk 9 i A-svenska visar att majoriteten (60 %) överskred målnivån för god hörförståelseförmåga åtminstone på en nivå, vilket visade att läroplanens mål uppnåddes på ett utmärkt sätt. I läsförståelse placerade sig 20% av eleverna på den goda kompetensnivån A 2.1 (se vidare Bilaga 3) och 48% av eleverna överskred den med ett eller flera nivåsteg, så målen uppnåddes väl. I taluppgifterna placerade sig 20% av eleverna på målnivån god kompetens. 56% av eleverna överskred målnivån i tal, vilket innebär att målen för denna kompetens, B1.1/B2.2, uppfylldes utmärkt (se vidare Bilaga

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

3). Skriftligen placerade sig majoriteten, dvs. 56,3 %, av eleverna på målnivån god kompetens och 37 % av eleverna överskred den. 43,7 % nådde inte upp till den målnivå som anges i slutbedömningskriterier. (Hildén & Rautopuro, 2014)

Eleverna i den finskspråkiga undervisningen fick i åk 9 följande resultat (Härmälä & Marjanen, 2023) enligt slutbedömningskriterier (Opetushallitus, 2016) i läroämnet B-svenska. Svag kompetensnivå A1.1 (se vidare Bilaga 3) eller under i hörförståelse fick 26% av eleverna, 22% fick resultatet goda kunskaper A1.3. I läsförståelse placerade sig 29% av eleverna på den goda kompetensnivån A1.3 och 20% på den svaga kompetensnivån A1.1 eller under. I taluppgifterna placerade sig 50% på nivån A1.1. eller under. I skriftlig produktion fick 66% av eleverna resultatet A1.1 eller under. Majoriteten av eleverna (62%) nådde inte god kompetensnivå i något av delområdena. Bara 4% av eleverna nådde kompetensnivån för goda kunskaper A1.3 i alla delområden. Det starkaste delområdet var läsförståelse, som följdes av hörförståelse och tal och det svagaste delområdet var skriftlig produktion. Val av arbetsätt till exempel användning av ordprov, muntliga paruppgifter eller lärares användning av svenska på lektionerna visade sig ha ett positivt samband med elevernas kunskaper.

Alla inlärningsresultat har sjunkit enligt Härmälä och Marjanen (2023) jämfört med den tidigare undersökningen år 2008 (Takala, 2012). En möjlig anledning till de låga kunskaperna i B-svenska är att ämnet studeras endast 228 timmar i grundskolan. Enligt Takala (2012) bör de låga kunskaperna i B-svenska förbättras, vilket också kräver en ökning av undervisningstimmar. På hösten 2024 höjs undervisningstimmar i B1-språket med en veckotimme (Statsrådet, 2023). Enligt den nya kunskapsundersökningen av Nationella centret för utbildningsutvärdering är studiemotivation och egen uppfattning om språkets nytta effektivare sätt att förbättra inlärningsresultaten än att öka undervisningstimmar (Härmälä & Marjanen, 2023).

Utvecklingsrekommendationer för undervisningen har utarbetats enligt de nyaste resultaten och bland de viktigaste är att förbättra elevernas studiemotivation och positiv attityd mot svenska språket. Enligt utvecklingsrekommendationerna borde kommunerna aktivt hitta lösningar som ökar språk- och kulturmöten mellan finska och svenska samt elevernas

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

samarbete mellan språkgrupperna. Samarbetet kunde enligt Härmälä och Marjanen (2023) vara till exempel gemensamma temadagar, olika samarbetsprojekt eller skolbesök till varandras skolor.

Eleverna i den svenskspråkiga undervisningen fick i åk 9 (2022) följande resultat enligt slutbedömningskriterierna i läroämnet A-finska (Utbildningsstyrelsen, 2020). Av eleverna hade 25 % under goda kunskaper i hörförståelse, 34% fick resultatet goda kunskaper A2.1 (se vidare Bilaga 3) och utmärkta kunskaper B1.1/B2.1 hade 41 % av eleverna. I läsförståelse placerade sig 35% av eleverna på den goda kompetensnivån och 30% av eleverna överskred den med ett eller flera nivåsteg, så målen uppnåddes väl. I taluppgifterna placerade sig 33% av eleverna på målnivån god kompetens, medan 44% av eleverna överskred målnivån i tal, vilket innebär att målen för denna kompetens uppfylldes utmärkt. I skriftlig produktion fick 39% av eleverna resultat under goda kunskaper, 42% hade goda kunskaper och 19% över goda kunskaper i läroämnet finska. (Åkerlund m.fl., 2019)

Eftersom det finns få svenskspråkiga elever som studerar enligt läroämnet B-finska anser vi att statistiken inte är relevant att jämföra med läroämnet B-svenska och därför har vi presenterat resultaten endast för läroämnena A-finska samt A- och B-svenska.

### **2.3. Olika undervisningssätt som strävar efter funktionell tvåspråkighet**

Finlands båda officiella språk tävlar om undervisningsresurser med många andra ämnen. Utöver ökade språkkunskaper strävar språkundervisningen efter att stärka elevernas kulturella och kommunikativa kompetens (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Enligt Vygotskij kan språkkunskaper delas i vardagsspråk och skolspråk (Imsen, 1988). Skolspråket kan också kallas för kunskapsspråk som under åren har närmat sig vardagsspråket. Enligt Cummins och Wadensjö (2017) är vardagsspråk ett socialiseringsspråk som används främst i hemmet och i olika interaktioner också i skolmiljö. Kunskapsspråk används mest i inlärningsituationer eller i samband med vissa arbetsuppgifter och innehåller speciella

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

ämnesrelaterade ord. Hur väl individen kan använda och förstå ett språk kan vara avgörande för hens framgång.

I språk- och ämnesöverskridande samarbete kan man kombinera språkinlärning med olika ämneshelheter. Halvarsson och Emanuelsson (2014) konstaterar att ämnesöverskridande samarbete är en arbetsvinst för eleverna när de får arbeta med en uppgift från två olika ämnen samtidigt istället för att göra två separata uppgifter. Det här arbetssättet påminner om språkbadsundervisningsmodellen (se vidare 2.3.1.) där lärarna medvetet planerar temahelheter som innehåller både innehållsliga- och språkliga mål. Det mest avvikande från språkbadsundervisningen i delprojektet Med på noterna är det att de deltagande elevernas modersmål är både finska (majoritetsspråk i Vasa stad) och svenska (minoritetsspråk i Vasa stad) och därför kunde projektet definieras mera som tvåväggspråkbad (se vidare 2.3.2.).

Inom delprojektet Med på noterna var båda språken målspråk och alla lärare använde båda språken enligt sina egna kunskaper (Jakobsén, mf.1., 2022). Eftersom elever och lärare använde båda språken varierande i alla situationer både i tal och skrift kan deras språkanvändning definieras som translanguaging. Begreppet translanguaging förklarar flerspråkiga individers varierande språkanvändning. Genom translanguaging kan man utveckla det svagare språket med hjälp av det starkare språket. Den samtida användningen av olika språk skapar mening, formar individens erfarenheter och ökar förståelsen. (García & Li, 2018; Baker, 2011) Detta verkar också ha skett i Med på noterna på basis av Palolas (2021) undersökning om ”Elevers upplevelser och användning av de två inhemska språken under språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex”, vars syfte var att analysera hur eleverna uppfattar sin språkanvändning av de två inhemska språken under temadagar i Med på noterna. Undersökningen använde både kvalitativa och kvantitativa metoder och materialet bestod av videomaterial och enkäter som eleverna hade fyllt i inom projektet. Resultat i Palolas undersökning visar att majoriteten av eleverna använde två eller flera språk i varierande mängd under projektets gång. Hennes resultat visar vidare att gemensam problemlösning uppmuntrar eleverna att använda hela sin språkliga repertoar och att det inte krävs flera års studier av ett språk för att kunna använda det i kommunikationssituationer.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

### ***2.3.1. Språkbadsundervisning***

Språkbadet i Finland har utvecklats efter den kanadensiska modellen för tidigt fullständigt språkbad. Metoden började användas första gången i Vasa (Laurén, 1992) och den har redan en historia på över 30 år. Eleverna som deltar i språkbadsundervisningen har ett annat hemspråk, vanligtvis finska, än språkbadsspråket, oftast svenska. Endast i Jakobstad är språkbadelevernans målspråk finska. Läraren i språkbadsklasser i svenska använder endast språkbadsspråket med elever men förstår elevernas modersmål. Den finländska språkbadsundervisningen utgår från Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) och strävar efter funktionella färdigheter i tal och skrift på målspråket. Samtidigt är det viktigt att stödja elevernas språklig utveckling i deras modersmål. Kunskapsnivå (se vidare Bilaga 3) och målen för språkbadsspråket är samma som i A1-språk. Språkbadsundervisningen använder varierande undervisningsmetoder. Tematisk undervisning, som innehåller ämnesöverskridande stations- och grupparbete samt klassrumsdiskussioner på språkbadsspråket, har en viktig roll i språkbadsdidaktiken. Lärarna integrerar målmedvetet språk- och ämnesinnehåll i sin undervisning. För att stödja elevernas utveckling i språkbadsspråket är det viktigt att erbjuda autentiska interaktionssituationer där eleverna aktivt kan höra och använda språkbadsspråket i naturlig kommunikation. (Baker & Wright, 2021)

### ***2.3.2. Tvåvägsspråkbadsundervisning***

Modellen tvåvägsspråkbad används inte i Finland utan den finns främst i USA. I den modellen är ungefär hälften av eleverna i klassen majoritetspråkstalare och hälften talar minoritetsspråket. Målet är balanserad tvåspråkighet där eleverna får utveckla båda språken parallellt. Balansen mellan språken är viktig för att inte ett av språken ska dominera. Fast antalet elever skulle vara jämnt måste man ta hänsyn till att det ena språket dominerar på grund av språkets status och maktposition i samhället. Då kan det vara motiverat att minoritetspråkstalarna är i majoritet i klassrummet. Båda språken ska undervisas separat till exempel enligt ämne eller periodvis. Av tvåvägsspråkbad finns det flera olika variationer. (Baker & Wright, 2021)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

### **2.3.3. Samlokaliserade skolor**

Diskussionerna om tvåspråkiga skolor i Finland har varit och är känsloladdade och åsikter finns både för och emot. År 2013 utgav Tankesmedjan Magma som arbetar med samhällsdebatt och idéutveckling kring det svenska i Finland en utredning om tvåspråkiga skolor. Undersökningen heter ”Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk”. Enligt Sundman (2013) undervisas i en tvåspråkig skola båda nationella språken – svenska och finska turvis och både finskspråkiga och svenskspråkiga elever kan delta i undervisningen. Elever som är tvåspråkiga eller har finska som modersmål skulle ha mest nytta av tvåspråkig undervisning eftersom de här eleverna med stor sannolikhet skulle tillägna sig utmärkta kunskaper i båda språken. Sundman (2013) konstaterar att ett argument mot en tvåspråkig skola är att de svenskspråkiga i Finland redan antingen är tvåspråkiga eller bor i en miljö där finska språket dominerar. Det finns inte något behov att förstärka elevernas finska kunskaper ännu mera.

Det finns skolor i Finland där svensk- och finskspråkiga befinner sig i samma byggnader. Begreppet som används här är samlokaliserade skolor. Dessa skolor har egen skolledning och administration enligt språk. Fast undervisningen sker separat för båda språkgrupperna existerar olika samarbetsformer inom skolgemenskapen. Till exempel i Vasa finns det Campus Lykeion där två svenskspråkiga skolenheter (Vasa gymnasium och Aftonläroverket) flyttade in i samma byggnad som en finskspråkig skolenhet (Vaasan Lyseon lukio) och fungerar som tre självständiga läroanstalter. Campus Lykeion har utarbetat en egen strategi som kallas Vasamodellen. Vasamodellen strävar efter ett språköverskridande samarbete för både personal och studerande för att skapa tvåspråkiga inläringsmiljöer och öka respekten för den andra språkgruppen. (Pilke & Vik, 2013) Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013) är det viktigt att elevernas hemspråk syns och hörs i skolspråklandskapet eftersom det ger dessa elever uppmärksamhet och förstärker deras språkliga identitet.

### **2.3.4. Språklig identitet**

Skolan och lärarna har en viktig roll i elevernas utveckling som människa vilket betyder att skolan har en identitetsskapande funktion. Språket är en viktig del av identiteten (Laihiala-Kankainen m.fl., 2002). Begreppet identitet innebär att individen känner sig själv och har en känsla av tillhörighet i samhället. Språket utvecklas mest under barndomen och det tidiga

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

språket får en betydelse för identiteten som senare inlärd språk sällan får. Språket ger möjligheter för individen att reflektera sin omvärld och inre karaktär. Språket är nödvändigt för den intellektuella utvecklingen och genom sin språkanvändning kan människan spegla omvärlden. (Imsen, 1988)

Iskanius (2002) förklarar begreppet språklig identitet utgående från hurdana attityder och värderingar individen har om språket hen använder. Språkkunskaper och språkanvändningssituationer har också en stark betydelse för språklig identitet. Människans uppfattning om sig själv som språkinlärare och språkanvändare har ett starkt samband med språklig identitet. Faktorer som påverkar identiteten och den språkliga identiteten är till exempel; hemmet, hemspråket, skolan och studier i olika lärmiljöer. Förstärkning av språklig identitet nämns också i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Varje elevs enskilda språkliga identitet bör stödjas enligt utbildningens värdegrund på ett mångsidigt sätt och eleven ska respektera olika språk, kulturer och identitet. Språkstimulerande verksamhet mellan finska och svenska skolan i praktiska ämnen, samarbete med lokala medborgarinstitut, Hem och skola samt andra aktörer inom tredje sektorn kan ha en positiv effekt på elevernas språkattityd (Nummela & Westerholm, 2020). Mångsidiga och varierande undervisningsmetoder för språkundervisning bör utvecklas genom till exempel forskning, samarbete mellan språkgrupper och olika projekt.

### ***2.3.5. Betydelsen av trygghet, attityder och motivation i språklärande***

Trygghet är viktig för läraren att ta i beaktande när man börjar arbeta med en ny grupp av elever. Trygghetskänslan kan utgöras av till exempel bekanta klasskamrater, lärare och arbetsmetoder. När en trygg samarbetsmiljö har skapats för elever och lärare, förutsätter den mångsidig kommunikation utan rädsla för misstag. (Jakobsén m.fl. 2022) För att bygga upp ett bra klassrumsklimat där alla känner sig trygga är det viktigt att lyfta fram faktorer som relationer, attityder, planering och kommunikation (Ekstrand & Lelinge, 2007; Dysthe, m.fl., 2003). Dessa faktorer som berör elevernas attityder har en stark koppling till motivation för språklärande (Pitkänen & Westinen, 2017).

Enligt Takala (2012) har undersökningar som studerat motivationen för språklärandet visat att många faktorer påverkar denna. Sådana faktorer är till exempel att målen är tydliga



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

och har ett värde för eleven samt att eleven kan aktivt delta i språkundervisning. Ett växande självförtroende från tidigare positiva erfarenheter i samband med språkinläring ökar motivationen. Läraren kan inte påverka bakgrundsfaktorer som till exempel språklig talang, ålder, kön, hemspråk eller familjeförhållanden men hen kan påverka hurdan språkinlärmingsmiljö, hurdana undervisningsmetoder som används och hurdant stöd eleven får av läraren och andra elever.

Pitkänen och Westinen (2017) har gjort en undersökning om finskspråkigas attityder till svenskan och de svenskspråkiga. Undersökningen baserades på enkätsvar från 3153 finländare i åldern 18–79 år med finska som modersmål. Informanterna var bosatta i hela landet och var representativa för Finlands vuxna befolkning. Enligt undersökningens resultat är språkkunskap och vardaglig samvaro med svenskspråkiga faktorer som ökar den positiva inställningen samtidigt som också fördomarna minskar. Pitkänen och Westinen (2017) betonar att det enklaste sättet att påverka attityderna mellan språkgrupperna är att öka kontakten mellan finskspråkiga och svenskspråkiga. I undersökningen kom det fram att 69% av de finskspråkiga informanterna ville kunna svenska bättre än vad de kan och cirka 40% av dem ville tillbringa mera tid med svenskspråkiga. Det finns alltså en vilja till en tätare växelverkan mellan språkgrupperna i alla delar av landet enligt undersökningen.

Åkerlund, m.fl., (2018) har skrivit om läroresultaten i finska i åk 6 våren 2018. Undersökningen visar att de elever som ansåg att finska är ett nyttigt ämne fick bättre resultat än de som ansåg att läroämnet finska inte var nyttigt. Eleverna i västra Finland tyckte att finska språket var mindre nyttigt och mindre intressant som skolämne än eleverna i södra Finland. När man undersökte hur mycket eleverna tyckte om skolämnet finska eller hur nyttigt de upplevde att det är hade inte antalet invånare som använde svenska språket i kommunen statistisk signifikans för resultatet när man jämförde olika områden i Finland.

Nummela och Westerholm (2020) har gjort en enkätkartläggning som genomfördes i tre olika delar med svar från lärare, rektorer och utbildningsanordnare samt bildningsdirektörer; *”Det är bra att börja i tid” - Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna*, där de lyfter fram att attityderna till finskan och attitydpåverkan är viktiga frågor. Syftet med kartläggningen var att ta reda på mofi-lärokursens nationella dagsläge. Finskan borde vara attraktiv och nyttig för att eleverna ska ha motivation att lära sig språket. En klar tudelning

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

finns oftast bland eleverna i fråga om attityden till språket och motivationen i språklärandet. Enligt Nummela och Westerholm (2020) betonar rektorerna i svenskspråkiga skolor muntlig kommunikation. Varierande möjligheter att öva praktisk finska inverkar positivt på elevernas attityder och motivationen.

### ***2.3.6. Lärmiljön och lingvistiska landskap i skolan***

Lärmiljöerna kan variera och har ofta sociala dimensioner. Den sociala dimensionen betyder att eleverna lär sig i autentiska situationer av varandra. Begreppet lärmiljö har använts redan från 1930-talet med då hänvisade det till klassrummet. Senare på 1960-talet har man börjat mera medvetet tänka på både fysiska och sociala lärmiljöer. Från 1980-talet framåt har begreppet inkluderat också virtuella lärmiljöer. (Manninen & Ylilehto, 2007)

Vikten av den sociala dimensionen poängteras i Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Barnen kan använda andra individer som vet eller kan mera som sin byggställning vilket hjälper dem att klättra till en högre kunskapsnivå. Man kan styra barnens lärande genom positiv interaktion. Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Woorfolk & Karlberg, 2015) har vidareutvecklats av Anna Brown. Enligt henne ska undervisningen vara trefaldig; en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. (Imsen, 1988)

All utbildning ska främja elevernas etiska, sociala och kulturella kompetenser. Utvecklingspsykologerna Vygotskijs och Piagets observationer av barnens utveckling påverkar ännu i dag genom att utbildningsmetoder har utvecklats utifrån deras studier. Forskning har bl.a. visat att språket och det sociala sammanhanget har en stor och betydande roll för att lära sig språk. (Imsen, 1988) Olika språk kan värderas avvikande från varandra. Det påverkar i sin tur individen och lärandet av andra språk om ens språk betraktas som sämre eller mindre värt. Brown (2012) förklarar att skollandskapet återger och omvandlar språkliga ideologier samt reflekterar officiellt och socialt accepterade idéer och attityder i skolan. Trots att många skolor är mångkulturella med elever som använder flera språk kan det vara så att nästan endast skolans undervisningsspråk finns representerat i det visuella skolspråklandskapet. Med skollandskap avses i den här avhandlingen hur olika språk används i skolkontext. Språkets styrka och status i skolan kan synliggöras i form av skyltningar, bilder och texter i skolmiljön.

### 3. Ansats, material och metod

I introduktionen återkopplar vi kort till vår undersöknings syfte. Därefter presenteras studiens forskningsmetod, datainsamlingsmetod, urval och avgränsningar av datainsamlingsmaterialet. Sedan beskrivs genomförandet av studiens databearbetning och analysmetoden. Slutligen diskuteras kvalitetsaspekter som tillförlitlighet, trovärdighet samt etiska aspekter.

#### 3.1. Val av ansats och syfte

Syftet med vår studie är att undersöka reguljära klasslärares och språkbudsklasslärares erfarenheter av språk- och ämnesöverskridande samarbete inom projektet Med på noterna (om projektet, se avsnitt 1.3.). Studien fokuserar på vilka möjligheter och utmaningar de deltagande lärarna har mött under samarbetet samt hur de upplever att de själva och deras arbetskompetens utvecklats under projektet. Projektets material analyseras ur ett lärarperspektiv där de deltagande lärarnas erfarenheter av möjligheter och utmaningar i ett språk- och ämnesöverskridande samarbete samt deras upplevelse av hur projektet utvecklat den personliga arbetskompetensen uppmärksammas. Som ett delsyfte ingår även lärarnas observationer av och tankar om vad projektet betytt för eleverna. Utifrån den helhetsbild vi strävar efter att nå om lärarperspektiv på projektet har vi formulerat tre forskningsfrågor som presenteras i avsnitt 1.4.

För att välja forskningsmetod är det avgörande att veta vad forskaren vill undersöka. Forskaren behöver väga in vilka möjligheter och begränsningar hen har om hen använder kvalitativ eller kvantitativ metod. Vi har valt att använda kvalitativ undersökningsmetod eftersom vår undersökning grundar sig på ett litet antal individer, en specifik kontext och ett fåtal informanternas unika upplevelser och erfarenheter. (Olsson & Sörensen, 2007)

Vår undersökning baserar sig på en hermeneutisk ansats. Hermeneutiken försöker genom tolkning förstå människors situationer och deras erfarenheter. Ordet hermeneutik härstammar från det grekiska gudanamnet Hermes. Hans huvudsakliga uppgift var att vara budbärare mellan gudar och människor så att de dödliga kunde förstå gudliga tecken korrekt. (Fejes & Thornberg, 2019) Inom hermeneutiken är förförståelse, mening och tolkning centrala (Olsson & Sörensen, 2007). Hermeneutiken innefattar enligt Thurén (2019) att vi måste kunna se in i oss själva (introspektion) för att kunna förstå andra människors känslor. En hermeneutisk

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

ansats innebär att individen kan förstå och tolka vissa fenomen. Det betyder att forskaren ska ha förkunskaper som möjliggör tolkning och förståelse inom det utforskade ämnet. Hermeneutikens syfte är att lyfta fram och synliggöra vissa självklarheter eller vanor som inte är medvetna (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hermeneutisk tolkning av empiriska material ger forskaren möjlighet att läsa texten med öppen inställning och det kan leda forskaren i oväntade riktningar så att forskningsfrågorna fördjupas eller kompletteras (Fejes & Thornberg, 2019).

Vi som skriver magisteravhandlingen har tillsammans skrivit kandidatavhandlingen om Hallå-programmets delprojekt Med på noterna ur elevperspektiv genom att analysera elevuppsatser som eleverna har skrivit efter uteaktivitetsdagen (Järvinen & Monnet, 2022). Vi har läst om projektet och känner mycket väl till principer för den reguljära undervisningen i den finska skolan och språkbadsdidaktik. Vi har sammanlagt nio barn via vilka vi följt med undervisningen i grundskolan och vi har dessutom båda arbetat som klasslärare i grundläggande undervisning. Våra barn har gått grundskolan både i språkbadsundervisning och i reguljär undervisning. Därför kan vi relatera till både lärarnas och elevernas synvinklar inom projektet eftersom vi har en förförståelse för grundskolans vardag och normer och vi kan jämföra på vilket sätt språköverskridande samarbete har avvikit från vanliga undervisningssituationer.

### **3.1.1. Metod**

Kvalitativ innehållsanalys är en metod där man strävar efter att på ett systematiskt och replikerbart sätt uttrycka innehållet i termer av bestämda kategorier. Tonvikten ligger på forskarens roll när det gäller konstruktion av mening i och av texter samt hur kategorierna uppstår ur data. Vid kvalitativ innehållsanalys är det viktigt att förstå meningen i den kontext där något analyseras. (Bryman & Nilsson, 2018)

Ur ett metodologiskt perspektiv används innehållsanalys som teknik oftast vid analys av text eller andra verbala uttryck. Data läses, struktureras och beskrivs enligt analysens olika delar. (Bryman & Nilsson, 2018) I vår studie har vi transkriberat intervjuerna i textform för att på bästa sätt utnyttja kvalitativ innehållsanalys som analysmetod.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Enligt Graneheim och Lundman (2004) har kvalitativ innehållsanalys olika delar: analysenhet, domän, meningsenhet, kod, kategori och tema. Analysenheten i studien kan vara till exempel en person, en grupp eller ett program. I vår studie undersöker vi reguljära och språkbadsklasslärares upplevelser av det språk- och ämnesöverskridande samarbetet i projektet Med på noterna. Domän betyder analysens område och i vår undersökning har vi många domäner eftersom vi hade många olika intervjufrågor som kan anses ge flera olika domäner. Termen meningsenhet svarar på syftet och består av ett antal ord, meningar eller stycken. Med meningsenheter kan textens innehåll reduceras till det mest viktiga och på så sätt utgöra underlag för kodning. Med koden förklaras det mest väsentliga innehållet i texten. Koden är term för den kondenserade meningsenheten och koderna kan grupperas genom vilken kategoriseringen sedan kan inledas. En kategori förklarar vad texten innehåller. Kategorierna borde utesluta varandra vilket betyder att liknande innehåll inte kan skrivas i två olika kategorier. I vår undersökning har vi fyra huvudkategorier som alla innehåller flera subkategorier. Den sista delen i kvalitativ innehållsanalys benämns tema som kan visa lite mera än de enskilda kategorierna. Tema kombinerar kodgrupper, subkategorier och kategorier och möjliggör därigenom en djupare tolkning av innehållet.

Enligt Bryman och Nilsson (2018) kan den kvalitativa forskningsprocessen beskrivas med sex huvudsakliga steg. Det första steget är att formulera de generella forskningsfrågorna. Utgångspunkten för vår undersökning var att studera reguljära och språkbadsklasslärares upplevelser av ett språk- och ämnesöverskridande samarbete i projektet Med på noterna. Vi formulerade frågor som rör språk- och ämnesöverskridande undervisning och samarbete, hurdana möjligheter och utmaningar lärarna upplevt, vad lärarna trodde att projektet Med på noterna betytt för eleverna och hur lärarna beskrev den egna utvecklingen.

Det andra steget är val av relevanta platser och undersökningsspersoner. Vi hade ett projekt, Med på noterna, som vi undersökte och informanter fick vi av lärarna som deltog i projektet. Det tredje steget är insamling av relevanta data. Vårt undersökningsmaterial består av två semistrukturerade intervjuer (se avsnitt 3.2.1.). I kvalitativa intervjuer är intresset riktat mera mot intervjupersonernas ståndpunkter, egna uppfattningar och synsätt än en objektiv beskrivning (Bryman & Nilsson, 2018). Vi har valt att behandla vårt material ur en mer subjektiv synvinkel, där de deltagande lärarna berättar om sina erfarenheter och upplevelser

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

och där undersökningens resultat går på djupet och grundar sig på ett litet antal individer (Olsson & Sörensen, 2007).

Det fjärde steget är tolkning av data. För att på bästa sätt få svar på våra forskningsfrågor har vi valt att använda oss av kvalitativ innehållsanalys. Enligt Denscombe (2016) följer innehållsanalysen en logisk analysstruktur. Först väljer man ett lämpligt dokument och sedan bryts dokumentet ner i mindre analysenheter. Efter det utarbetar man relevanta kategorier och analysenheter. Slutligen analyserar och länkar man ihop de olika enheterna. Det femte steget innefattar begreppsligt och teoretiskt arbete som tillsammans med det fjärde steget utgör undersökningens resultat. Det sista steget i en kvalitativ undersökning är formulering av forskningsrapporten. Det finns två viktiga aspekter att beakta i det sjätte steget och de är förbundna med varandra, dvs. att koppla samman data med teori och begrepp.

Vid kvalitativ metod kan induktion och deduktion användas som förhållningssätt. Vår undersöknings förhållningssätt är induktivt eftersom vi drar slutsatser från de erfarenheter och upplevelser som fyra lärarna ger uttryck för under de semistrukturerade intervjuerna. Vi undersöker ett specifikt fenomen som i vårt fall är lärarperspektiv inom projektet Med på noterna vilket kan anses vara ett småskaligt projekt med sex deltagande lärare. Fenomenet beskrivs därför så noggrant och detaljerat som möjligt. (jfr Henricson, 2017)

Undersökningen fokuserar på ett projekt men avser att belysa det generella som i vårt fall är att analysera vad som behövs för att ett sådant språk- och ämnesöverskridande projekt så som Med på noterna ska blir vardag i skolor. En undersökningsenhet är samtidigt också ett kännetecken på en fallstudie. I vår undersökning har vi studerat det unika fallet av ett språk- och ämnesöverskridande samarbete i projektet Med på noterna och vår undersökning kan därmed också ses som en fallstudie. När en undersökningsenhet studeras ges möjlighet att undersöka ämnet på djupet och upptäcka information som annars kanske inte skulle ha kommit fram. Eftersom forskaren är intresserad just av detta sammanhang, relationer och sociala processer, kan komplexiteten redas ut i det givna sammanhanget. (Denscombe, 2016)

### ***3.1.2. Datasamlingsmetod***

Kvalitativa data kan samlas in via intervjuer, bloggar, berättelser, fokusgrupper och observationer. Undersökningens syfte är avgörande när forskaren gör sitt val av

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

datainsamlingsmetod. (Henricson, 2017) I vår studie har vi valt att använda kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod eftersom vi är intresserade av de intervjuades erfarenheter och föreställningar. Forskningsintervjun är en metod som använder individens svar som datakälla. När individen deltar i en forskningsintervju samtycker hen att delta i studien och tillåter användningen av producerat material som datakälla. (Denscombe, 2016)

Intervjuprocessen är flexibel. Det betyder att det finns möjlighet att upprepa och förklara frågor, korrigera missuppfattningar och ha en diskussion. En semistrukturerad intervju är planerad på så sätt att alla som intervjuas är i samma situation, frågorna har en viss struktur men kan ställas i olika ordning. Frågorna borde uppfattas på likartat sätt men de intervjuade har en frihet att svara på sitt eget sätt. En kvalitativ intervju strävar efter nyanserade beskrivningar och personliga upplevelser av de intervjuades liv. Med liv avses här individens erfarenheter, upplevelser och inre värld av intervjuens teman. Målet för intervjun är att få en uppfattning om vad den intervjuade anser viktigt och vill berätta om. Intervjun är en diskussion om ett ämne som intresserar alla deltagare. (Olsson & Sörensen, 2007)

Vi utgick från information som vi hade om projektet Med på noterna och gjorde färdigt formulerade frågor. I en kvalitativ intervju kan olika slags frågor användas. Vi har försökt att ha med indelande, uppföljnings-, sonderings-, preciserande, direkta och tolkande frågor i vår intervjuguide (se Bilaga 2). På så sätt hade intervjupersonen möjlighet att utveckla och fördjupa sitt svar. Tystnad är ett sätt att ge de intervjuade tid att tänka efter och komplettera svar. (Bryman & Nilsson, 2018)

Kvalitativa intervjuer bandas oftast in eftersom det är lättare att gå tillbaka till intervjupersonens svar och göra en noggrann analys av vad som har sagts. Inspelningen kan göra intervjun offentlig och materialet kan granskas samt användas flera gånger. (Bryman & Nilsson, 2018) För att underlätta bearbetningen av data har vi spelat in intervjuerna. Vi använde diktafon och överförde data till dator.

När materialet baserar sig på tal ska det transkriberas. Det innebär bearbetning av intervjun. (Olsson & Sörensen, 2007) Transkribering ger möjlighet för en noggrann genomgång av data, hjälper till med att göra detaljerade sökningar och jämförelser mellan data (Denscombe, 2016). I vår undersökning använde vi data för att analysera den faktiska

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

information som intervjuerna innehåller och vi skrev även ut citat för att illustrera resultaten. Det visade sig vara tidskrävande att transkribera två långa ljudfiler på vardera ungefär 45 minuter. Vi har transkriberat allt innehåll för att på bästa sätt få svar på våra forskningsfrågor.

### ***3.1.3. Urval och avgränsningar***

I kvalitativa studier finns det oftast färre intervjuade än i kvantitativa studier. Det är viktigt att hitta individer som kan ge värdefulla beskrivningar som motiverar undersökningens syfte (Henricson, 2017). I projektet Med på noterna deltog totalt sex lärare. Vi kontaktade alla sex lärare men endast fyra av dessa lärare ville delta i studien.

### ***3.1.4. Genomförande***

Vi kontaktade via e-post alla sex lärare som hade deltagit i projektet Med på noterna om frivilligt deltagande i vår undersökning. Vi fick fyra jakande svar, två av lärare som undervisade i språkbud och två från lärare i den reguljära undervisningen. Vi har ändrat informanternas namn (lärare = L) till L1, L2, L3 och L4 för att anonymisera och behålla konfidentialiteten. De deltagande lärarna hade på förhand informerats om undersökningens syfte. Vi skickade samtyckesblankett (Bilaga 1) till deltagarna via e-post som de godkände och underskrev vid intervjutillfället.

Studiens genomförande fortsatte med att vi planerade en intervjuguide. Intervjuguiden gjordes på svenska och finska för att säkerställa att alla deltagande lärare kunde kommunicera på sitt modersmål och inte orsaka missförstånd. Vi delade intervjufrågorna i fyra olika kategorier. Den första kategorin omfattar lärarnas upplevelser, den andra kategorin fokuserar på projektets betydelse för eleverna ur lärarnas synvinkel, den tredje kategorin granskar lärarnas observationer om fungerande modeller för språköverskridande samarbete och den fjärde fokuserar på lärarnas egen utveckling av sin arbetskompetens. För att på bästa möjliga sätt få svar på forskningsfrågorna har vi både specifika och direkta frågor. Intervjun var semistrukturerad eftersom vi följde intervjuguiden i den ordningen vi hade planerat och intervjun handlade bara om dessa frågor. De deltagande lärarna fick inte se frågorna i förväg eftersom vi ville få autentiska och spontana svar.

Studiens data samlades in vid två separata intervjutillfällen där vi båda var närvarande. Innan intervjuerna började informerades vi muntligt om intervjuns syfte och konfidentialitet för



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

att försäkra oss om att de deltagande lärarna var medvetna om vad de deltog i. Före intervjuerna bekräftade alla fyra deltagande lärare att intervjuerna fick spelas in och ljudfilerna fick sparas av forskare i Åbo Akademi tillsammans med annat material från projektet Med på noterna. I det första intervjutillfället deltog två lärare i språkbad och intervjun genomfördes i den finskspråkiga skolan. Längden på denna första intervju var 43.20 minuter. I det andra intervjutillfället som genomfördes på Åbo Akademi deltog två lärare från den reguljära undervisningen. Denna intervju var 46.36 minuter lång.

Trots att intervjuguiden fanns på både svenska och finska ställdes intervjufrågorna ändå på svenska eftersom alla deltagande lärare kunde båda språken och godkände att intervjun genomfördes på svenska. Samtidigt var de medvetna om möjligheten att kunna få frågorna översatta till finska vid behov. De fyra lärarna svarade mestadels på eget modersmål fast frågorna ställdes på svenska. Utöver de planerade frågorna diskuterade lärarna fritt med varandra i intervjusituationen. Diskussionen höll sig inom projektets genomförande och vidareutveckling. Vi som utförde intervjun var med i de båda intervjuerna men deltog inte i diskussionen utan ställde bara de planerade frågorna.

Vi bandade in intervjuerna med diktafon och överförde data till dator för att upprepa gånger kunna lyssna på lärarnas svar och kunna transkribera innehållet korrekt. Först använde vi den digitala plattformen Panopto men sedan transkriberade vi själva enligt ljudfilen eftersom Panopto gav ganska många innehållsligt felaktiga transkriberingar. Först hade vi transkriberingarna i två separata dokument enligt intervjuerna. Efter att transkriberingarna var färdiga grupperade vi alla fyra lärares svar enligt intervjufrågorna. I samband med grupperingen kom det fram att lärarnas svar överlappade varandra och därför formulerade vi om forskningsfrågorna från fyra till tre för att bättre kunna svara på dem.

Vi kategoriserade svaren och enligt svaren beslöt vi att dela in dem i fyra innehållsligt olika kategorier. Vi använder citat för att bevara svarens autenticitet och för att visa vår tolkning av informanternas svar och åsikter. Tillsammans svarar dessa fyra huvudkategorier i resultatdelen på våra forskningsfrågor. I resultatredovisningen knyter vi dessutom an till teorier och tidigare forskning som berör svar som våra informanter har gett. I ljuset av våra tidigare erfarenheter och informationssökningar om språk- och ämnesöverskridande undervisning kunde vi därmed skapa en helhetsbild av teori och praktik.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Efter resultat- och teoridelen skrev vi en konkluderande diskussion där vi sammanfattade studiens centrala resultat. I metoddiskussionen granskade vi kritiskt våra val för ansats, analysmetod och datainsamlingsmetod. Vi resonerade kring studiens etiska aspekter och vägde studiens tillförlitlighet och trovärdighet utifrån allmänna etiska riktlinjer i akademiskt skrivande. Eftersom ämnet intresserar oss var det lätt att hitta olika förslag till fortsatta studier inom språk- och ämnesöverskridande undervisning.

## **3.2. Kvalitetsaspekter**

Kvalitetsaspekter kan diskuteras ur flera olika synvinklar. Eftersom den här undersökningen är en kvalitativ undersökning fokuseras de tre mest centrala aspekterna: tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.

### ***3.2.1. Tillförlitlighet, trovärdighet***

Reliabilitet eller tillförlitlighet i en kvalitativ studie berättar hur pålitlig en studie är. Enligt Eliasson (2013) förklarar tillförlitlighet i en kvalitativ studie om man kan lita på att undersökningen ger samma resultat efter en likartad upprepning. Validitet handlar däremot om studiens trovärdighet, hur väl studien mäter det som forskaren vill att den ska mäta. Enligt Eliasson (2013) besvarar studiens trovärdighetsfråga om man kan räkna med att studien är giltig och att den verkligen mäter det man vill att den ska mäta. Trovärdigheten i en studie kan aldrig bli bättre än tillförlitligheten.

Att bedöma en kvalitativ studies tillförlitlighet och trovärdighet är inte lätt, eftersom det är svårt att kontrollera till exempel forskningskvaliteten och fyndkvaliteten genom att upprepa studien i den kvalitativa forskningen på samma sätt som det är möjligt att göra i en kvantitativ studie. En kvalitativ studie följer inte samma kriterier som en kvantitativ studie. Den första orsaken handlar om informanternas omgivning. Efter en tid är det omöjligt att ställa frågor i en intervju i samma sociala situation, eftersom tiden och informanternas uppfattningar ändras. Den andra orsaken är att forskare har en nära och invävd roll i hela processen och möjligheten för en annan forskare att kunna frambringa exakt samma data och slutsatser är liten. (Denscombe, 2016)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Enligt Patel och Davidson (2019) handlar det inte bara om datainsamling när man överväger tillförlitligheten i en kvalitativ studie. Det handlar om hela processen som ingår i redogörelsen av studien. I vår studie är tillförlitligheten ganska hög eftersom intervjuerna är inspelade för att vi ska kunna gå igenom innehållet flera gånger och vi har också transkriberat intervjuerna. Forskaren behöver vara tydlig under transkribering om valen hen gör och dess påverkan på senare tolkning (Patel & Davidson, 2019). En annan forskare ska kunna göra samma studie med materialet på nytt och få liknande resultat. Vi har försökt beskriva studiens process och genomförande tydligt för att nå en så hög tillförlitlighet som möjligt. Intervjuguiden har vi dessutom satt som bilaga (se Bilaga 2) i studien. Faktorer som kan minska tillförlitligheten kan vara våra egna erfarenheter och förkunskaper om studiens område som har en betydelse för våra tolkningar.

Trovärdigheten i en studie betyder enligt Patel och Davidson (2019) att hur väl man mäter det som sägs studien ska mäta. Det finns en hög trovärdighet i studien om det finns en enhetlighet mellan tolkning och verklighet (Olsson & Sörensen, 2007). Forskaren borde med jämna mellanrum tänka igenom forskningsfrågorna och syftet som påverkar studiens process och genomförande. På så sätt visar forskaren att hen har kunskap om forskningsprocesserna och studien mäter det som den ska mäta. För att garantera trovärdigheten i vår studie har vi upprepade gånger lyssnat igenom de inspelade intervjuerna. Vi har också regelbundet gått tillbaka till intervjuer, studiens syfte och forskningsfrågorna för att på bästa sätt nå studiens målsättning.

### ***3.2.2. Etiska aspekter***

I all god forskning behöver man beakta etiska aspekter, men beroende av undersökningen gäller olika etiska krav. Forskaren ska enligt (Fejes & Thornberg, 2019) följa Larssons lista på god forskningsetik och inte förvanska data. Forskningsetiska huvudprinciper enligt Nürnbergekoden och Helsingforsdeklarationen är att skydda deltagarnas intressen, deltagandet är frivilligt och baseras på informerat samtycke, forskaren arbetar på ett öppet och ärligt sätt och forskningen följer den nationella lagstiftningen (Denscombe, 2016).

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

För att informanterna ska kunna ge ett samtycke behöver alla informanterna bli informerade om undersökningens syfte och varför den görs, vad undersökningen kräver av informanten och hur given information kommer att behandlas. Samtycket borde göras skriftligt för att säkra informantens förståelse av alla detaljer. Konfidentialitet och anonymitet i undersökningens material betyder att obehöriga inte kan ta del av insamlat material och redogörelsen för resultaten behöver vara sådan att personer eller situationer inte går att igenkänna. (Olsson & Sörensen, 2007)

Denscombe (2016) betonar fyra principer som gäller forskningens etik:

1. Informationskravet. Forskaren behöver informera sina informanter om forskningens syfte. Informationskravet innehåller till exempel kännedom om frivillighet och om rättigheten att dra sig ur forskningen.

2. Samtyckeskravet. Informanten har rätt att själv bestämma över sitt engagemang.

3. Konfidentialitetskravet. Undersökningens data som har kommit från informanterna är konfidentiell och personuppgifter går inte att igenkänna och obehöriga kan inte ta del av dem.

4. Nyttjandekravet. Data som har insamlats från enskilda personer får användas enbart för forskningsändamål.

Alla intervjuade i vår studie skrev under ett forskningssamtycke före intervjuerna där forskningens syfte beskrivs och de visste att de hade rätt att dra sig ur studien när som helst om de så önskade. I studien har de intervjuade lärarna besvarat våra intervjufrågor i två skilda grupper. Alla fyra intervjuade känner varandra. En öppen publicering har skrivits om projektet Med på noterna. I vår studie har vi använt koderna L1, L2, L3, L4 för våra informanter. Allt material som vi använder i vår studie behandlas konfidentiellt och bara för den här studien. Efter att avhandlingsarbetet är färdigt, förstör vi materialet. Intervjuerna har vi lyssnat på så att obehöriga inte har tillgång till materialet. Citat från intervjuerna kommer att användas vid genomgången av resultaten.

## 4. Resultatredovisning och analys

I detta kapitel redovisar vi för undersökningens resultat utgående från undersökningens syfte och teoretiska referensram. På basis av genomläsningen av informanternas svar har vi tematiskt delat in materialet i fyra huvudkategorier; lärarnas upplevelser av språk- och ämnesöverskridande samarbete (se vidare 4.1.), projektets betydelse för eleverna ur lärarnas synvinkel (se vidare 4.2.), lärarnas observationer av fungerande modeller för språköverskridande samarbete (se vidare 4.3.) och lärarnas reflektioner om egen utveckling under språk- och ämnesöverskridande samarbete och reflektioner om projektet (se vidare 4.4.). De intervjuade lärare som har analyserats är sammanlagt fyra. Efter att vi har transkriberat intervjuerna har vi även översatt intervjusvar som getts på finska till svenska för att underlätta läsarens förståelse. Fast alla lärare fick svara på samma frågor varierade svaren och alla gav inte direkta svar på det som vi ville lyfta fram. Därför presenteras endast de citat som är relevanta för resultatredovisningen. Direkta citat är försedda med citationstecken med kursiv stil medan våra egna innehållsliga översättningar är skrivna direkt efteråt inom parentes. Vi har använt koder (L1, L2, L3, L4) för att anonymisera och behålla konfidentialiteten.

### 4.1. Lärarnas upplevelser av språk- och ämnesöverskridande samarbete

Vi har delat in den första resultatdelen om lärarens upplevelser av språk- och ämnesöverskridande samarbete i deltagarrelaterade upplevelser och i projektstyrda upplevelser. Subkategorin deltagarrelaterade upplevelser formas av individer som är aktiva deltagare i projektet. Deras specialkunskaper och den insats de är villiga att ge till andra medverkare har stor betydelse för på vilket sätt projektet lyckas. Dessutom har varje projekt yttre ramar som styr hela projektets genomförande. Olika projekt får ofta sin finansiering utav olika stiftelser som i detta fall var Svenska kulturfonden. Finansieringens syfte definieras i samband med deras målsättningar som inom detta projekt var att undersöka och stödja inkluderande flerspråkighet. (Åbo Akademi, 2022)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

#### **4.1.1. Deltagarrelaterade upplevelser**

Till deltagarrelaterade upplevelser hör till exempel planering, samarbete, lärarnas egna styrkor och intressen samt valet av inne- och uteaktiviteter. Deltagarrelaterade upplevelser påverkas alltså av individerna som deltar i projektet.

I början av det lokala projektet Med på noterna var lärarna nyfikna på hurdana möjligheter projektet skulle erbjuda för språköverskridande samarbete. De väntade på att få nya idéer och tankar samt omväxling i egen undervisning. Eftersom det var ett pilotprojekt var det öppet på vilket sätt lärarna skulle genomföra det språköverskridande samarbetet och lärarna kände sig osäkra inför vad projektet egentligen skulle innebära. (se citat 1)

1. *“Det var ett pilotprojekt och vi visste inte riktigt helt vad som komma skall. Det var ganska öppet i början och vi visste bara det att man jobbar över språkgränserna.”* (L1)

Det första passet gjordes utan att klasserna från den svenskspråkiga skolan deltog. Språkbads elever och elever från den reguljära finskspråkiga undervisningen uppträdde tillsammans på en majfest. Elever från den reguljära svenskspråkiga undervisningen fanns i publiken när eleverna träffade varandra första gången, vilket bl.a. L1 upplevde som en mjuk start (se citat 2)

2. *“Det var mjuk start, de fick bara se på varandra.”* (L1)

Lärarna ansåg att det var viktigt att börja med att skapa trygghet för eleverna eftersom många var nervösa innan projektet startade. En väsentlig del av planeringen var att skapa en trygg miljö för eleverna. Trygghet skapades till exempel med gruppering. I alla grupper fanns det minst två som hade samma modersmål. På det sättet kunde eleverna vara säkra på att de kan kommunicera med andra vilket ökade elevernas trygghetskänsla. Sandberg (2006) betonar att förmågan att kommunicera och diskutera, vara engagerad och ha interaktion under lektioner förbättrar stämningen och genom dessa aktiviteter ökar elevernas samhörighetskänsla och trygghet. Ekstrand och Lelinge (2007) lyfter fram viktiga faktorer som relationer, attityder, planering och kommunikation för att uppbygga ett bra klassrumsklimat. (se citat 3, 4, 5, 6, 7)

3. *“De var ganska nervösa innan de landa i projektet, vad som kommer att hända.”* (L4)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

4. *“Henkiseen ja psykologiseen turvallisuuteen kiinnitettiin paljon huomiota heti alusta asti.”* (Mycket uppmärksamhet ägnades åt mental och psykologisk trygghet redan från början.) (L3)
5. *“Vi ordnade trygga grupper där alla mådde bra.”* (L3)
6. *“Vi ville skapa trygg miljö med gruppering, med både enspråkiga och tvåspråkiga elever i varje grupp. Att det finns nån som du kan bli förstörd med.”* (L4)
7. *“De var väl förberedda att de fick använda sitt eget språk. Att det alltid finns någon i gruppen som kan deras språk och att de har en kompis med.”* (L1)

När samarbetet hade startat formades projektets genomförande efter gemensam planering. Lärarna berättar att eftersom samarbetsformen var öppen skulle samarbetet forma sig under projektets gång. Ur en jämställdhetsaspekt påpekar lärarna hur viktigt det är att eleverna får bekanta sig med den andra skolans utrymmen och i den miljö där den andra skolans elever studerar. Annerstedt (2007) redogör i sin undersökning för faktorer som kännetecknar ett tryggt klassrumsklimat; nämligen den fysiska miljön, organisation, lektionsinnehåll, motivation och engagemang, sociala relationer, ordning och struktur, ledarskap, attityd och bemötande. Dessa skapar jämställdhet mellan eleverna. Koronapandemin fördröjde projektet. Med på noterna och påverkade genomförandet av det språköverskridande samarbetet. Besöket på den svenska skolan uteblev på grund av pandemin. (se citat 8, 9)

8. *“Mut me ei esimerkiksi käyty oppilaiden kanssa ollenkaan toisessa koulussa. Olis kiva, että kaikki molempien koulujen oppilaat näkee sen ympäristön missä toimitaan.* (Men vi gick till exempel inte till den andra skolan med eleverna. Det skulle vara trevligt för alla elever i båda skolorna att se miljön där de verkar.) (L2)
9. *“Jo, för jämställdheten.* (L1)

Lärarna kunde fylla projektets ramar utgående från sina egna intressen och förutsättningar. Alla lärare kunde använda sina egna styrkor och bidra med sin pedagogiska

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

kunskap från klasslärarutbildningen i sin undervisning under projektets gång. Det var viktigt att lärarna kunde ha reflekterande diskussioner och gemensam planering där de kunde ha professionellt utbyte vilket Sundqvist (2020) betonar vara en avgörande faktor för fungerande samundervisning. I ämnesöverskridande undervisning blir kompetenserna mål och står mer i fokus än enskilda undervisningsämnen (Mäkiharju, 2018). Lärarna valde mångsidiga uppgifter, övningar och undervisningsmodell från olika ämnesshelheter. Professionell frihet som styrs av läroplanen är kännetecknande för läraryrket i Finland (Frostenson, 2015; Wermke & Höstfält, 2013). (se citat 10, 11, 12, 13)

10. *“Det hade inte hänt förr. Vi funderade på vad som hade gått bra och vad vi kunde förändra. Det var en process.”* (L3)
11. *“Vi utgick ganska långt från de kunskaper som vi hade...vad kan du göra, vad kan du erbjuda. Vad känns bra för mig, var finns min styrka. Det blev tydligare och innehållet blev klarare när vi hade kommit igång. Alla fyllde ramarna utgående från sina egna förutsättningar.”* (L4)
12. *“Vi planerade själv vad vi skulle göra enligt vad vi kan och vilka kontakter som vi hade själv. Det gick ganska smidigt.”* (L4)
13. *”Mehän luotiin se mitä me haluttiin tehdä... ja se oli se hyvä asia.”* (Vi skapade det som vi ville göra...och det var positivt.) (L2)

De deltagande lärarna var ivriga att se vad som händer men samtidigt fokuserade man på att samarbetet inte skulle få belasta elever och lärare för mycket. Annerstedt (2007) betonar i sin undersökning vikten av att gå igenom uppgifter, lärarens ledarskap och relationer både mellan eleverna och mellan lärare och elever. Projektets lärare berättar att det var klart redan från början att Med på noterna kommer att innehålla både ute- och inneaktiviteter. Projektets innehåll varierade mycket beroende av om aktiviteterna var inne eller ute samt vem som hade ansvaret för dem. (se citat 14, 15)



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

14. *“Spelar inte så stor roll om du är inne eller ute beror på aktiviteter, vad har vi inne, vad har vi ute, hur många är vi. Vi var ganska stor grupp. Det begränsar möjligheter.”* (L4)
15. *“...det är bra att ha det lite friare att vi startade projektet med att vara ute, röras i naturen och sen kommer man in närmare varann.”* (L1)

#### **4.1.2. Projektstyrda upplevelser**

Projektstyrda upplevelser ger yttre ramar för hela projektets genomförande och innehåll. Som projektstyrda upplevelser kan räknas till exempel läroplansmålen, övergripande läsårsteman, elevantal, lärarkollegor, tid och administrativa stöd. De är sådana riktlinjer för projektet som inte kan påverkas av deltagarna utan är fastställda utifrån.

##### *Läroplansmålen och övergripande läsårsteman*

Lärarna önskade att eleverna skulle lära känna varandra och att samarbetet skulle passa in med läroplansmålen, inte endast vara skojigt. Lärarna ville att verksamheten skulle vara en naturlig del av undervisningen och den skulle inte belasta lärarna utöver det som man redan gör i skolorna. De övergripande läsårsteman var olika inom den finskspråkiga och svenskspråkiga skolan eftersom finska och svenska skolor har litet avvikande tyngdpunkter i den lokala läroplanen. Det var krävande för lärarna att få ihop temana så att aktiviteterna skulle vara meningsfulla för eleverna, passa in i läroplansmålen och de lokala övergripande läsårsteman. Lärarna kom överens om de gemensamma temaområdena genom pedagogiska samtal utifrån läroplansgrunder. (se citat 16, 17)

16. *”Mehän luotiin se mitä me haluttiin tehdä sen opetussuunnitelman ja sen koulun arjen sisällä.”* (Vi skapade det som vi ville göra inom ramarna för läroplanen och skolans vardag.) (L2)
17. *“Och sen när vi har de här laaja- eli monialaiset oppimisjutut (övergripande läsårsteman)...andra skolan hade en annan sak som de hade inom sin egen skola och vi hade vår så att få dem ihop så att inte belasta deras elever och lärare för mycket. Det här var alltså i början men sen fick vi det att gå mera ihop”.* (L1)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*Elevantal, lärarkollegor och tid*

Begränsningarna för att hitta ett ändamålsenligt innehåll i samarbetet bestod inte endast av läroplansgrunderna utan utmanades också av det stora elevantalet. Att hitta lämpliga uppgifter och utrymmen så att alla elever kunde vara samlade samtidigt var utmanande. Eftersom det var många deltagare i projektet, ungefär 120 elever och sex lärare, var det krävande att få tidtabellen att passa för alla. L1 lyfter fram att projektets genomförande påverkade också andra lärare och elever i skolan eftersom inneaktiviteter förutsatte specialarrangemang av dom. (se citat 18, 19, 20, 21, 22).

18. *“Vi var ju så många att problemet blev ju att hitta så stort utrymme att vi kunde vara samlade och det var ju inte ändamålsenligt...sen när allting skedde under en skoldag så var ju alla klasser här inte lediga på samma sätt.” (L1)*
19. *“Det var intressant att se hur vi får det att fungera. Innehållet skapades vartefter vi höll på. Utmaningar att få ihop en grupp där alla jobbar och har familjer o så, men det lyckades nog bra.” (L4)*
20. *“Och vad som kommer med kollegerna så alltid det där att hitta den där tiden och sen är vi ju alla olika att när man far med i det här så tycker jag själv att det är viktigt att du har det där målet där att du vet att hit är vi på väg”. (L1)*
21. *“Vi var ganska stor grupp. Det begränsar möjligheter”. (L4)*
22. *“Vi som jobbade tillsammans hade jättetrevligt. Samarbetet fungerade utmärkt.” (L4)*

Om alla deltagande klasser skulle befinna sig i samma skolbyggnad, vilket är läget i samlokaliserade skolor, kunde det språköverskridande samarbetet fungera smidigare eftersom alla klasser redan skulle ha eget utrymme. Större utrymmen som gymnastiksal kan användas för stora elevgrupper för till exempel under stationsundervisning och kunde reserveras i den gemensamma skolbyggnaden redan i samband med läsordningsplaneringen. Språköverskridande samarbete kunde genomföras också i mindre skala men i så fall kan elevernas trygghetskänsla bli svagare om grupperingen inte kan förverkligas på så sätt att det finns både tvåspråkiga och enspråkiga elever i varje grupp (jfr Ekstrand & Lelinge, 2007). I en

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

samlokaliserad skola har eleverna ofta flera olika hemspråk och deras språkliga identitet förstärks enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013) med att olika hemspråk synliggörs i skolspråklandskapet. I samlokaliserade skolor kunde samarbetet vara mer spontant och inte kräva lika mycket förberedelser och planering som mellan två separata skolor. För lärarna skulle det vara lättare att förbinda sig till liknande projekt som Med på noterna ifall samarbetet skulle vara kontinuerligt.

#### *Administrativa stöd*

Lärarna upplevde att de fick bra stöd inom projektet från Åbo Akademis projektkoordinator. Lärarna lyfter fram särskilt vikten av att projektkoordinatören hade tidtabellsramar för projektet (Åbo Akademi, 2022) men inte för strikta ramar för innehållet. Det gav frihet att använda var och ens styrkor inom projektets planering och genomförande. (se citat 23, 24, 25)

23. *“De gav ju riktigt fria händer. Man fick som det stöd och de sa som de där tidsramarna så att om det skulle inte ha gjort det så tror jag att det skulle ha varit svårare att hålla sig till den tidtabellen”.* (L1)
24. *“Kyllä varsinkin se projektin koordinaattori siellä Åbo Akademiassa niin se oli semmoinen joka keräsi kokoon ja aikataulutti ja muistutti.”* (Ja, speciellt projektkoordinatören där vid Åbo Akademi var sådan att hen samlade ihop och fastställde tidpunkter och påminde.) (L2)
25. *“Projektet skulle forma sig själv under projektets gång.”* (L3)

Samarbetet med Åbo Akademi via projektkoordinatören fungerade bra och flera lärare berättar om att utan stöd från universitetssidan skulle projektet inte ha lyckats lika bra. Också rektorerna i båda skolorna förband sig till projektet. På rektorernas ansvar låg till exempel att skaffa vikarier och ta hand om räkningar i samarbete med projektkoordinatören vid Åbo Akademi. Projektet finansierade utflykternas kostnader och kostnader för vikarier. I Mäkiharjus undersökning (2018) konstaterar en av rektorerna att helhetskapande undervisning kan bli kostsamt. Med detta menar hen aktiviteter ordnade av aktörer utanför skolan som till exempel studiebesök eller annan extern verksamhet.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Lärarna i vår undersökning upplevde att de fick koncentrera sig på den praktiska planeringen och utförandet av det pedagogiska innehållet i projektet. Lärarna hade ändå ansvar för t.ex. bokning till Oravais och beställde bussar till sin egen skola. Enligt lärarna gick samarbetet med rektorer och Universitetet ganska smidigt och till och med alla lärarna skötte någon del. (se citat 26, 27, 28)

26. *“Känner nog att dom gjorde det bästa de kunde. De gav energi och tid för oss. Universitetssida fungerade också bra. Idena utvecklades.”* (L4)

27. *“Rehtori sitoutui ja antoi kans vapaat kädet. Ei tullut hirveitä vaatimuksia ja saatiin vapaat kädet tehdä. Hän hoiti sitä omaa”.* (Rektorn förband sig till projektet och gav oss fria händer också. Det fanns inga stora krav och vi fick fria händer att göra. Hen tog hand om sitt eget.) (L2)

28. *“De försökte sitt bästa att ge tillräckligt med information. Det måste ha varit svårt att hitta en röd tråd för Åbo Akademi. Hur ska vi göra det här för att få det vetenskapligt eftersom vi hade sådana tankar som vi försökte få igenom. Men hur få man det vetenskapligt.”* (L4)

Även om lärarna var nöjda med samarbetet med Åbo Akademi har några av lärarna upplevt att det har varit informationsbrister på sättet de blev informerade om vad projektet innehåller och hur länge det skulle pågå. Koronapandemin påverkade och fördröjde projektets genomförande. Pandemin var en oväntad orsak som ingen kunde förbereda sig på. (se citat 29, 30)

29. *“Jag upplevde i flera tillfällen att när jag trodde att nu är vi klara med det här så kom det nån med att nu ska vi göra så här. Nu är vi klara... med sen kom det ännu något annat till. Fortfarande är jag lite osäker... är det säkert färdigt?”* (L4)

30. *“...så tycker jag själv att det är viktigt att du har det där målet där. Att du vet att hit är vi på väg. Om jag skulle göra om det så skulle jag lägga det ännu mera fram att det skulle vara ganska klart att hit är vi på väg. Läroplanen styr oss.”* (L1)

## 4.2. Projektets betydelse för eleverna ur lärarnas synvinkel

Fast eleverna har använt enbart ett språk har de varit delaktiga i situationer där man använde båda språken. Därför kan vi konstatera att det har skett språklärande hos eleverna. (jfr Gibbons, 2006)

### 4.2.1. Språklig kunskap

Lärarna upplever att eleverna som har deltagit i det språköverskridande samarbetet har ökat sina kunskaper både språkligt och socialt. De har fått öva sina språkkunskaper i trygga samarbetsituationer och bekantat sig med den andra skolans elever. Enligt undersökningarna är det viktigt att hitta konkreta sätt att öva elevernas språkkunskaper genom praktiska övningar och muntlig kommunikation. Möten med den andra språkgruppen skapar positivare attityd samt motivation hos eleverna och skapar känslan av att det andra inhemska språket är nyttigt. (Härmälä & Marjanen, 2023; Nummela & Westerholm, 2020) Lärarna var nöjda över att de kunde erbjuda en autentisk miljö för språkmöten där eleverna kunde känna sig trygga. L4 lyfter fram att det är möjligt för elever att aldrig behöva konfronteras med det andra inhemska språket under skoltiden. Enligt lärarna kände eleverna att de klarade uppgifterna bra oberoende av språket. (se citat 31, 32) L3 konstaterar att eleverna har gått över en mental tröskel och var modiga när de började använda det andra språket. (se citat 33)

31. *“Förutsättningar för att prata det andra inhemska språket skapades där på första stationerna när man är tvungen att på riktigt konfronteras med folket som har andra språk. Du kan klara ganska länge på lågstadiet utan att inte konfronteras med det andra språket så där. Så att göra det så på det där sättet i ganska ordnade omständigheter upplevs som en positiv grej.”* (L4)
32. *”Om vi tänker att vad eleverna fick i bagage så tror jag nog att alla upplevde under projektet att de fick göra någonting som de var bra på eller var motiverad för det.”* (L1)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

33. *“Jag tror åtminstone att det var elever som kände sig tryggare att öppna sin mun på ett främmande språk. Då man en gång har börjat tala eller ens även funderat att vad ska jag säga och hur skulle jag kunna säga det. Så det skapar trygghet.”* (L3)

Dysthes, m.fl. (2003) sociokulturella syn på språklärande poängterar att eleverna ska känna sig trygga för att våga börja använda språket. Med detta uppdrag har lärarna i projektet Med på noterna lyckats väl eftersom den största delen av grupperna använde båda språken under samarbetet (Järvinen & Monnet, 2022). Det kommer tydligt fram i Palolas undersökning (2021) att eleverna (82 av 114) hade upplevt användningen av två språk under projektet som en positiv sak fast det kändes svårt för några (se Figur 1). Eftersom projektet Med på noterna genomfördes i Vasa som är en starkt tvåspråkig stad har eleverna haft kontakt med det andra inhemska språket i autentiska situationer vilket enligt Gibbons (2010) har inverkan på språklärandet oberoende om hen själv använder språket eller inte. Språkmöten med det andra inhemska språket har enligt Palola (2021) inom detta projekt varit positiva (se Figur 1). En positiv attityd mot språket och språkgruppen leder till en positiv inverkan på språklärande (Abrahamsson, 2009).

### Figur 1

*Hur har din grupp fungerat språkligt idag?*



(Palola, 2021)

#### 4.2.2. Utmaningar i kommunikation

Fast eleverna var motiverade och ivriga att delta i projektet fanns det också utmaningar för eleverna enligt lärarna. L3 lyfter fram att eftersom språkundervisning kan innehålla ganska lite övningar som övar på elevernas kommunikativa förmåga kände en del av eleverna sig osäkra på att använda det andra språket. Hen önskar att utvärdering skulle ske på annat sätt än via små språkliga detaljer och prov eftersom språktillägnande är en process och språket utvecklas via användning. Härmälä och Marjanen (2023) poängterar att val av arbetssätt och lärares språkanvändning på lektionerna visade sig ha ett positivt samband med elevernas kunskaper. L3 vill att eleverna ska lära sig kommunicera och vara i växelverkan med individer från andra språkgrupper med de kunskaper som de lär sig i skolan. (se citat 34)

34. *“Jag tycker att eleverna var mycket nöjda. Utmaningar var kanske språklig nivå, rohkeus (mod) att tala. Jag gjorde mitt bästa att eleverna kände sig säkra hela tiden. Puhumiseen oli oppilaille iso kynnys. Kielikylpyopetuksessa lähdetään siitä, että puhutaan vieraita kieliä ja se on luonnollinen tapa toimia vieraan kielen kanssa, mutta yleisopetuksen oppilaille vielä enemmän toivoisin kommunikatiivisuutta kielenopetukseen. Haluaisin nähdä kielten oppimisen taitoaineena. Ei mitaamista. Virheiden tekemistä pelätään. Kokeet ja yksityiskohdat on hirveen tärkeitä. Kielten oppiminen on prosessi. Miten tuoda sitä enemmän kielenopetukseen? Se helpottaisi lasten toimimista tämän kaltaisissa projekteissa.”* (Det var en stor tröskel för eleverna att tala. I språkbadsundervisningen utgår man från förmågan att tala främmande språk och det är ett naturligt sätt att arbeta med ett främmande språk, men för en elev i den reguljära undervisningen skulle jag vilja se ännu mer kommunikation i språkundervisningen. Jag skulle vilja se språkinlärning som ett färdighetsämne. Ingen mätning. Det finns en rädsla för att göra fel. Prov och detaljer är fruktansvärt viktiga. Språkinlärning är en process. Hur får man fram det mera i språkundervisningen? Det skulle göra det lättare för barn att arbeta i liknande projekt som det här.) (L3)

L4 kommenterar språkundervisning på liknande sätt. (se citat 35)

35. *“Finska språkundervisningen siktar mot studentexamen och felsökande är det som det handlar om. Ingen använder sådant språk i verkligheten. Det är ingen vardagfinska.*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*Utmaningen är att få kommunikationen att funka. Läraren ska hitta sådana övningar och uppgifter att eleverna vågar öppna munnen och prata. Utmanar sig själv för att våga ta det där första steget, vågar prata. Att lyckas kommunicera med andra fast var och en på sitt språk, men att man förstår varandra. Eleverna var fundersamma men efter ett tag vänta dom på de här dagarna. De tyckte att det var spännande och roligt ändå samtidigt. De såg framemot de här dagar. Vi ville avdramatisera skillnaden mellan språken, att man inte kunde umgås och kommunicera med andra som använder det andra språket. När du har ett ansikte på en annan från en annan språkgrupp och andra skolan är det en positiv sak.” (L4)*

Enligt Nummela och Westerholm (2020) betonar rektorerna i svenskspråkiga skolor muntlig kommunikation. Fast läroplanen och rektorerna förutsätter och ställer upp kommunikativa mål i språkundervisningen för de inhemska språken, förverkligas de sällan i skolans vardag. *“I takt med att ordförrådet och strukturerna utvecklas, utvecklas också de kommunikativa färdigheterna och förmågan att söka information.”* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.126) Enligt L4 är målet i språkundervisningen studentexamen och inte kommunikativ språkförmåga som individen har nytta av i vardagliga situationer i framtiden. Härmälä och Marjanen (2023) uppmuntrar lärarna att hitta kreativa sätt för att visa eleverna vilken konkret nytta de har av språkkunskaper i framtiden inom fortsatta studier och arbetslivet. Reguljär språkundervisning och språkbadsundervisning har ganska liknande mål i fråga om kommunikativ förmåga. Den kommunikativa förmågan beskrivs i Utbildningsstyrelsen (2014, s.215) för B1- språk enligt följande: *“Eleverna ska i språkundervisningen uppmuntras att modigt använda sina språkkunskaper. Gott om kommunikativa övningar stödjer utvecklingen av elevens språkkunskaper.”* Motsvarande förmåga i undervisning i språkbad återges på följande sätt: *“I undervisning på två språk ska tyngdpunkten ligga på naturlig kommunikation och interaktion, praktisk undervisning och att eleverna aktivt använder språket.”* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89). Både L3 och L4 är eniga om att projektet har stött dessa mål. Enligt språkundervisningens utvecklingsrekommendationer (Härmälä & Marjanen, 2023) borde kommunerna aktivt hitta lösningar som ökar språk- och kulturmöten mellan finska och svenska till exempel gemensamma temadagar, olika samarbetsprojekt eller skolbesök till varandras skolor.



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

#### 4.2.3. Utveckling i elevernas attityder, sociala relationer och kommunikation med varandra

Redan efter den första gemensamma uteaktivitetsdagen märkte lärarna en utveckling i elevernas attityder och sociala relationer samt kommunikation under grupparbeten. Efter första mötet syntes det en utveckling i gruppandan och eleverna samarbetade över språkgränser på finska, svenska och engelska med hjälp av transspråkande. Lärarna kunde se positiva effekter av samarbetet. Kamratrelationer var inte ett skriftligt mål i projektet men snabbt märkte lärarna att när eleverna kände varandra bättre och hade deltagit i samarbete, förstärktes elevernas sociala relationer mellan olika klasser och genom det minskade även oroligheterna på rasterna. (se citat 36)

36. *“Justiin se oppilaiden tutustuminen toisiinsa. Sehän oli sieltä alusta asti, että ne tutustuu toisiinsa. Ja sehän me huomattiin, että kaikenlainen hässäkkä ja muu, se väheni tuolla välitunnilla, kun kutoset tunsu.”* (Just det där att eleverna började bekanta sig med varandra. Det var ju redan från början, att de lär känna varandra. Och det märkte vi ju att övrigt stök minskade där på rasterna eftersom sexorna kände varann.) (L2)

Trots olika språk och kultur hörde eleverna till samma grupp. Det var inte vi och dom utan bara vi. Eleverna hade en samhörighetskänsla med varandra (se citat 37) vilket de beskriver också i sina uppsatser som de skrev efter uteaktivitetsdagen på Strömsö (Järvinen & Monnet, 2022). Alla elever beskrev i uppsatserna sociala aspekter som berörde gruppen, vänner eller läraren. Vygotskij har konstaterat att jämnåriga elever kan nå bättre läranderesultat med hjälp av kamratstöd (Woolfolk & Karlberg, 2015).

37. *“Jag tänker att då vi hade varit där på Strömsö var det redan lättare att jobba där i finska skolan. Jag tror att de här grupperna jobbade ganska effektivt mot samma mål. Dom arbetade riktigt hårt och språket byttes hela tiden. Jag tror det var lite engelska med här men i alla fall försökte dom lösa olika mysterier eller utmaningar i grupper. Och jag tror att liksom dom nästan glömde att dom inte hade samma modersmål. Åtminstone med några grupper kände jag att målet var viktigare än språket och det kändes riktigt bra. Barnen kände sig hemma i flerspråkiga grupper.”* (L3)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Genomtänkt gruppindelning skapade trygghet och genom denna diskussioner mellan elever och lärare. Trygga undervisningsgrupper hade lärarna skapat medvetet med tanke på att alla skulle ha språkligt stöd i sin grupp vilket möjliggör kommunikation och hjälper eleverna lösa samarbetsuppgifter. (se citat 38)

38. *“Använde språk vartannat, det lyckades bra. Medvetet delade grupper enligt elevernas språkkunskaper för att få igång kommunikationen. I varje grupp fanns det folk som kunde båda språk. Där var också elever som skapa kommunikation barnen emellan och läraren emellan.”* (L4)

Eleverna hade varierande uppgifter både inne och ute som krävde kommunikation med varandra för att lösa olika problem. På uteaktivitetsdagar på Strömsö kunde eleverna till exempel få artkännedom om fiskar, öva olika knutar och knopar eller bekanta sig med sjömärken genom aktiverande lek. På Oravais slagfält löste eleverna historiska mysterier. De skulle knäcka en sifferkod som leder till att en förgiftare avslöjas och därefter hitta motgift för giftet vid nästa punkt. Det krävdes diskussion med varandra för att lösa uppgifterna. Temat under inneaktivitetsdagarna berörde Vasa skärgård och genomfördes på den finskspråkiga skolan. Eleverna skulle klara sig ut från ett rymningsrum “escape room”. Uppgifterna bestod till exempel av ett pussel, musikmysterier, matteproblem, en filosofisk problemlösning, baserad på en berättelse (kyrkklockan på havsbotten) som var skriven på båda språken, ett minnesspel och en berättelse om jättar. (Jakobsén m.fl., 2022; Palola, 2021) (se citat 39, 40)

39. *“Jo, det skiljer med grupperna förstås. De stött på samma upplevelser och det var roligt att se varandra på många ställen. Nu fanns det nån som är bekant från förr, spelar i samma fotbollslag. Det finns alltid nån sån koppling någonstans. Det blir avdramatiserande. Det är inte dom och vi utan det blir vi. Det skapades nog sån där... Det var en grupp. Precis som man nu är i en skola.”* (L4)

40. *“Vår skolas elever lekte tillsammans och spelade fotboll. Ofta kommer det ett och annat mellan elever på sexan... Treårs samarbetet har minskat på mobbning. Det har skapat*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*gemenskap mellan årskurserna. Att lära känna varandra hade en positiv effekt. De tänker lika trots vi har olika språk eller kultur.” (L1)*

Elevernas språkliga förmåga hade förbättrats och elever från den reguljära finskspråkiga undervisningen hade börjat använda svenskan i vardagliga möten utanför projektet. (se citat 41)

41. *”Och till exempel för mig kunde eleverna från reguljära undervisningen upprepa fraser utanför projektet som till exempel hälsningsfraser i korridoren. Då kan man som lärare känna att de har upplevt något roligt. Att man har blivit väl bemött.” (L1)*

### **4.3. Lärarnas observationer av språköverskridande samarbete samt fungerande modeller för framtiden**

Det språk- och ämnesöverskridande projektet Alla språk med skulle enligt lärarna omfatta flera andra språk än bara svenska och finska. Med hjälp av digital undervisning kan samarbetet utvidgas över statsgränser. Det lokala delprojektet Med på noterna gav de deltagande lärarna en tydlig tidsram, struktur och möjligheter att genomföra undervisningen vilket upplevdes vara positivt. Positivt var också det delade ansvaret mellan forskare, rektorer och deltagande lärare. Utmaningar var att hitta gemensam tid för samplanering så att enskilda lärare inte skulle behöva bära ett för stort ansvar och att arbetsmängden skulle värdesättas jämligt med skolans andra ansvarsuppgifter.Handledningsmaterialet från Med på noterna (Jakobsén m.fl., 2022) kan tillsammans med de deltagande lärarnas expertis utnyttjas i fortsatta projekt så att det är lättare att ta i bruk samarbetet.

#### *Språkets betydelse*

Lärarna reflekterar över vilken betydelse hemspråket och projektets titel, Alla språk med har, eftersom eleverna använde bara svenska och finska i det språk- och ämnesöverskridande samarbetet. Vilka möjligheter ger andra språk eller digitala medier för kommunikation och för kommunikativ språkförmåga? Skulle det vara möjligt att genomföra ett likadant språköverskridande samarbete med hjälp av andra språk eftersom läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) förutsätter att elevernas mångsidiga språkkunskaper, både

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

kunskapsspråk- och vardagsspråkkunskaper förstärks på flera olika sätt (Cummins & Wadensjö, 2017). Det svenska och finska språket kan väcka känslor och attityder hos eleverna. Lärarna diskuterar möjligheten att använda engelska som lingua franca eftersom de hörde elevernas transspråkande under olika uppgifter. På det sättet skulle eleverna språkligt vara i jämlikare situation men i värsta fall skulle användningen av andra språk än engelskan minska eftersom eleverna ofta behärskar engelskan bättre än andra främmande språk. (se citat 42, 43, 44)

42. *“Absolut är det möjligt på samma sätt på flera språk. Eleverna har ju erfarenhet också redan från att de kommer in såhär (i reguljär finskspråkig undervisning med sitt eget hemspråk, i svenskspråkig språkbadsundervisning med sitt eget hemspråk). Eventuellt så gav det mera för dom av det här arbetsmetoderna och arbetssättet oberoende av hemspråk. Och ganska många av dom i gruppen hade samma... att de var i samma sats att de inte hade svenska som modersmål.” (L1)*

43. *“Tror att det går att göra, på engelska. Det är inget språk. Alla är lika dåliga på engelska, alla är på jämnare mark. Digitala biten ger möjligheter att ta sig vart som helst. Det är lätt också.” (L4)*

44. *“absolut, engelska... Distansundervisningen visa hur man kan utnyttja till exempel Teams. Tanken kom från samarbete under det här projektet.” (L3)*

#### *Administrativa stöd, planering och tidsram*

Lärarna konstaterar att språköverskridande samarbete kräver långsiktig planering eftersom det är bara en del av undervisningen och läsåret. För att utveckla fungerande modeller borde det finnas en konkret struktur, tidsram och konkreta mål som man plockar från skolans läroplan. (se citat 45, 46) Även om språk- och ämnesöverskridande verksamhet skulle bli fortlöpande kan man ändå se den som ett projekt eftersom eleverna deltar i den under en viss tidsperiod och under vissa årskurser. Lärarna betonar aspekter som kännetecknar ett projektformat arbete. Viktiga faktorer för ett lyckat projekt är att deltagarna kan omsätta teori i handling, hittar konkreta lösningar, har förmågan att planera och samarbeta, kan dokumentera och avsluta ett projekt. (Löow, & Mooij-Lindman, 2003)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

45. *“Det här var bara en bit av skoldagen. Det blir extra jobb när man börja med något nytt och roligt.” (L1)*

46. *“Det behöver inte vara ett projekt men det ska finnas en ledning som ger och skapar möjligheter för samplanering och man då från skolans läroplan plockar fram och sen här har vi ju ett gemensamt tema och bygger upp... en konkret sak att man har som att det inte kommer att i höst gör vi det utan att man har planerat det redan innan att det ska bli tid att få det funka... läsårsmässigt och läsordningsmässigt också. Det ska finnas en mall att man inte behöver hitta på det varje år på nytt.” (L1)*

Enligt Mäkiharjus (2018) undersökning lyfter rektorerna fram som ett viktigt mål i ämnesöverskridande undervisning att minska ämneslärares extra arbete vilket i det här sammanhanget betyder planeringsarbete. Med färdigt genomtänkt material och tidsramar kan ämnesöverskridande samarbete lättare implementeras i undervisningen.Handledningsmaterialet (Jakobsén m.fl., 2022) som har publicerats efter delprojektet Med på noterna ger idéer och mall för språk- och ämnesöverskridande samarbetshelheter. Eftersom den ämnesöverskridande undervisningen är obligatorisk för hela grundskolan enligt Utbildningsstyrelsen (2014) kan liknande stödmaterial sänka tröskeln för att börja ett samarbete. Enligt rektorer för åk 7–9 ger klasslärarutbildningen bättre pedagogiska kunskaper för helhetsundervisning än ämneslärarutbildningen, som fokuserar mera på ämnesinnehållet. Ämneslärare kan ha svårt att hålla lektioner som inte är inom den egna undervisningsexpertisen. (Mäkiharju, 2018)

### *Samplanering och pedagogiska diskussioner*

Lärarna efterlyser tid för samplanering. Pedagogiska diskussioner formar de använda undervisningsmetoderna och förstärker både lärarnas och elevernas lärande (Katz m.fl., 2017). Sundqvist (2020) betonar att en avgörande faktor för fungerande samundervisning är gemensam tid för planering. Lärarna lyfter fram att det behövs lärare och rektorer som förbinder sig till projektet för mer än ett år för att kunna genomföra språköverskridande samarbete mellan två olika skolor. Det är viktigt med ett gemensamt tema som man bygger upp så att lärarna i god tid och på förhand känner till projektet. Skolans ledning ska skapa möjligheter för att samarbetet ska fungera läsordningsmässigt. Enligt Mäkiharju (2018) har

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

rektorer i åk 7–9 samma åsikt. Rektorer efterlyser schemalagd tid för lärarna att utföra planering. De poängterar också att rektorer inte ska styra innehållet, utförandet eller utvärderingen inom samarbetet, endast skapa ramar som möjliggör det både ekonomiskt och tidsmässigt.

### *Organisering av arbete och arbetsbelastning*

L2 efterlyser inte bara tid och struktur för att möjliggöra ett språköverskridande samarbete utan också att lärarnas insats skulle respekteras och värdesättas jämlikt med allt annat arbete som man gör inom skolverksamheten. Projektledaren som förbinder sig till projektet ska enligt lärarna frigöras från andra ansvarsuppgifter inom skolan och den här uppgiften ska värdesättas med en rättvis ersättning i pengar eller tid. (se citat 47)

47. *“Koska vaikka sä teet “vaan” neljän luokan kanssa ja “vaan” kolmen muun opettajan kanssa sitä yhteistyötä niin se on kumminkin tärkeätä jos se kerran otetaan koulun profiiliksi. Sellaseksi että meillä tehdään näin. Onko tää sellanen asia josta vois maksaa myös palkkaa opettajalle? Jos sä oot vaikka sellasessa ryhmässä, että mä sitoudun pariiksi/ tai vaikka neljäksi vuodeksi tällaseen projektiin, että me saadaan tää pyöräytettyä käyntiin tämä tässä koulussa, kun mulla on jo kokemusta niin mä voin olla tässä vielä kaks vuotta tai seuraavat kaksi vuotta. Ihan samalla lailla, kuin kirjastonhoito tai atk vastaavuus tai mikä tahansa niin sä saat siitä palkkaa. Silloin sulla vapautuisi aikaa niistä muista ja sä olisit tasa-arvoinen siellä koulun sisällä.”*  
(För även om man jobbar "bara" med fyra klasser och "bara" med tre andra lärare så är det ändå viktigt om det nu en gång tas in som profil för skolan. Vi gör på det här sättet. Är det sånt man också kan betala en lärare för? Om du är i en sådan grupp förbinder jag mig till ett sådant här projekt i ett par eller till och med fyra år så att vi kan få igång det här i vår skola eftersom jag redan har erfarenhet. Jag kan stanna här i ytterligare två år eller de kommande två åren. Precis som bibliotekarie eller datoransvarig eller vad som helst, får du betalt för det. Då skulle du frigöra tid från de andra och du skulle vara jämlik där inom skolan.) (L2)

Andra lärare har likadana åsikter om projektets genomförande. Deltagandet i motsvarande språköverskridande samarbetsformer ska värdesättas och ingen lärare ska ensam

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

bära ansvaret för organisering och planering utöver sina andra uppgifter inom skolan. (se citat 48, 49, 50)

48. *“Lärarna ska inte överbelastas.”* (L1)

49. *“Olis hyvä olla sellanen, ettei se kaadu jonkun yksittäisen opettajan harteille. Et siinä olis joku... Paketti kannetaan yhdessä ja jaetaan tasan. Ei ole mahdollisuutta, että joku kulkee vaan siivellä. En usko, että opettajat on sellasia, että ne tekiskään näin, mutta tilanteet voi muuttua ihmisten elämässä. Oikeassa mittasuhteessa niin se virkistää.”*  
(Det skulle vara bra att om det skulle vara en sådan att den inte faller på en enskild lärares axlar. Att där skulle vara någon...Vi alla bär hela paketet tillsammans och delar det jämligt. Det är inte möjligt att någon bara följer med. Det tror jag inte heller lärarna skulle göra men situationer kan ändra i människors liv. I rätt skala så är det uppfriskande.) (L2)

50. *“...projektledaren från skolan, så det skulle vi borde ha gjort också.”* (L1)

I skolgemenskapen är rektor i avgörande roll som förman och tjänsteman mellan Utbildningsstyrelsen och lärarna. Det är på rektorns ansvar att undervisningen genomförs enligt läroplanen och lärarna behandlas jämligt ifråga om arbetsbelastning. Helhetskapande undervisning är ett grundläggande arbetssätt inom språkbadsundervisningen och det har använts med goda resultat (Laurén, 1992). En rektor från åk 7–9 kommenterar att det är ett positivt tvång när ämneslärarna tvingas samarbeta inom olika ämneshelheter eftersom alla lärare inte kan samarbeta frivilligt (Mäkiharju, 2018). L2 poängterar att det finns flera olika sätt att genomföra samarbetet men viktigaste är att erbjuda elever möjlighet till ämnesöverskridande undervisning. (se citat 51)

51. *“Pitää antaa projektille mahdollisuus muuttua matkan varrella riippuen keitä opettajia siinä on mukana... Ne oppilaathan tekee sitä yhteistyötä. Vaan erilaisia tapoja miten sitä tehdään. Hyviä tapoja kuitenkin.”* (Man ska ge projektet en möjlighet att ändras beroende vilka lärare är med...De där eleverna är dom som samarbetar. Bara olika sätt att göra det. Goda sätt ändå. (L2)

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*Fungerande modeller för framtiden*

När språköverskridande samarbete har genomförts i skolan är det värt att utnyttja de erfarenheter och modeller om fungerande arbetssätt som de deltagande lärarna har fått. L1 anser att de kunde fungera som koordinator och erfarenhetsexpert på konkret nivå. (se citat 52)

52. *“...och sen konkret det där också att du har en som är koordinator eller två som har varit med. Det är ju onödigt resurssihaaskausta (resursslöseri) att det här funkar och det finns färdigt material, och så kör vi. Att alla inte behöver varje gång göra egen planering utan att du har som en modell att på fyran gör du så här och på femman gör du så här. På så sättet konkret.”* (L1)

Lärarna önskar att språköverskridande samarbete skulle bli ett internt kontinuerligt projekt som hålls i vissa årskurser, har tydliga mål och ledning. Lärarna önskade att samarbetet skulle värdesättas tidsmässigt och ekonomiskt jämlikt med andra ansvarsuppgifter i fall man förbinder sig till projektet och fungerar som erfarenhetsexpert för efterkommande lärare. Vi anser att det kunde vara möjligt för lärarna att kontinuerligt göra utvecklingsarbete inom språk- och ämnesöverskridande undervisning.

Utifrån egna erfarenheter var språkbadsklasslärarna eniga om att en lämplig tid för språköverskridande samarbete skulle vara två läsår i fjärde och femte klass. Lärarna från den reguljära undervisningen svarade att en lämplig tid skulle vara ett läsår i åk 5 som börjar på hösten och är färdig när våren tar slut eftersom man som lärare inte vet hur nästa läsår ser ut. Alla lärare ville ha en tydlig struktur på samarbetet. I fråga om lämplig ålder var lärarna eniga om att sjätte klass innehåller mycket annat och yngre elever än i åk 4 är socialt och språkligt inte tillräckligt mogna eller har inte nödvändiga språkliga kunskaper för samarbetet, eftersom B-svenska inleds först tidigast i åk 4. (se citat 53, 54)

53. *“No mä sanoisin että 4lk, 4–5lk ei ainakaan kutosella, koska nyt mulla on kutosluokka ja nyt fokusoidaan jotenkin eri asioihin. Neloset on tosi vastaanottavaisia.”* (Jo jag skulle säga åk 4, åk 4–5 åtminstone inte sexor, för nu har jag en sjätte klass och nu fokuserar man på ganska olika saker. Fjärdeklassare är mycket mottagliga.) (L2)



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

54. *“ett år eftersom man inte vet om framtiden, börjar på hösten, ha en klar tanke att vi är färdiga då våren tar slut. För mig skulle det vara bästa alternativ åk 5 eftersom där har man lärt sig redan språk. På sjätte klassen kommer det mycket annat och lågstadietiden tar slut.”* (L3)

Enligt Piagets utvecklingsteori är en del av eleverna i åk 5–6 på det konkret-operationella stadiet och en del på det formellt operationella stadiet vilket möjliggör att de kan lösa både konkreta och mer abstrakta uppgifter logiskt i grupper med hjälp av kamratstöd. Enligt Vygotskij kan individer som befinner sig i en lägre proximal utvecklingszon använda mer kunniga som en trappa för att nå bättre kunskaper som de inte skulle nå ensamma. (Woolfolk & Karlberg, 2015; Imsen, 1988) Eftersom de deltagande eleverna var i åk 5–6 begränsade inte elevernas ålder valet av uppgifter för mycket. Eleverna kunde bättre lösa varierande uppgifter och genomföra gruppdiskussioner i flerspråkiga grupper på grund av sin ålder.

Språköverskridande samarbete kan utföras på olika sätt. Delprojektet Med på noterna var ett relativt långt och mångsidigt projekt med 120 deltagande elever. (se citat 55, 56, 57, 58, 59, 60)

55. *“Vi gjorde det ganska brett eller mångsidigt. Man kan ju göra det också i mindre skala. När det ska ske i skolan så ska den bli en del av verksamhetskulturen”... I sin helhet blev det ju mycket positivt.”* (L1)

56. *“Ehkä se kynnys taas vähän madaltuu lähteä tekemään jotain uutta. Sitten pitää huomata se, että tää (suunnittelu) tehdään tässä ajassa sitten voi tehdä jotain muuta.”* (Kanske tröskeln blir lägre för att påbörja något nytt. Sen ska man också märka att det här (planering) görs inom den här tiden och sen kan man göra något annat.) (L2)

57. *“Kun tuli tää etäkoulu niin silloin tuli ahaa- elämys, että näinkin olis voinut tehdä. Juteltiin että Hallå projektiin oltais voitu ryhmitellä oppilaat vaikka ne olikin eri*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*paikoissa. Virtuaalisesti oltais voitu tehdä osa näistä.”* (När den här distansundervisningen kom så kom ahaa- upplevelse att så här kunde man ha gjort också. Vi diskuterade att i Hallå projektet kunde vi ha grupperat eleverna fast de var på olika ställen. Vi kunde ha gjort virtuellt en del av uppgifter.) (L1)

58. *“Distansundervisningen visa hur man kan utnyttja till exempel Teams. Tanken kom från samarbete under det här projektet.”* (L3)

59. *“Näillä luokilla ei ollut käytössä omia läppäreitä, teknologiaa...mutta se on sitten tulevaisuutta. Jos ei ihan fyysisesti pysty näkemään.”* (De här klasserna hade inga egna bärbara datorer, teknologi...men det är sedan framtid. Om man inte kan ses fysiskt.) (L2)

60. *“Digitala biten ger möjligheter att ta sig vart som helst. Det är lätt också.”* (L4)

Det som kom fram av lärarna i vår undersökning och också bekräftades av rektorer för åk 7–9 (Mäkiharju, 2018) var att alla lärare är inte lika villiga att delta i ämnesöverskridande projekt. Därför anser vi att det som skulle möjliggöra ett kontinuerligt språk- och ämnesöverskridande samarbete och öka möjligheterna att få bättre kunskap om andra skolors verksamhet är att samarbetet skulle nämnas i lokala läroplaner som ett av de helhetsskapande läsårsteman. (se citat 61)

61. *“Kyllähän tällaisesta yhteistyöstä oppisi, (toisen koulun toimintakulttuurista ja piilo-opetussuunnitelmasta) mutta en tiedä miten paljon niin lyhyissä tilanteissa.”* (Man skulle ju lära av sådant samarbete (om andra skolans verksamhetskultur och dold läroplan) men jag vet inte hur mycket under så korta situationer.) (L2)

#### **4.4. Lärarnas reflektioner om egen utveckling under det språk- och ämnesöverskridande samarbetet och reflektioner om projektet**

Lärarna har olika arbetserfarenheter och de beskriver olika upplevelser i sina reflektioner. Enligt läroplanen har helhetskapande undervisning varit obligatorisk redan från 2014 och alla lärare har sannolikt erfarenhet av det undervisningssättet. Det som var helt nytt i samband med projektet Med på noterna var språköverskridande samundervisning, samarbete över språkgränser och mellan olika skolor. Eftersom alla lärare har olika erfarenheter av projektet har vi valt att redovisa lärarnas reflektioner enligt person.

##### ***4.4.1. L1, klasslärare i språkbadsundervisning***

L1 beskriver att samarbetet mellan skolorna och lärarna samt mellan eleverna från olika skolor och klasser var en positiv upplevelse. Hen beskriver att de fick en inblick i den andra skolans verksamhetskultur och på sättet att arbeta. Den svenska skolan använder utomhuspedagogik i sin undervisning och L1 konstaterar att alla skolor skulle ha möjlighet att genomföra detta om man skulle ta initiativ. Det var enligt läraren lärorikt att höra hurdana utflykter den svenska skolan gör och hurdan verksamhet det finns mellan lärarna i skolan. L1 berättar att i samband med pedagogiska diskussioner fick hen höra om samarbetet mellan den svenska skolan och den andra språkbadskolan som befinner sig i deras närhet. (se citat 62, 63, 64)

62. *“så fick man ju inblicken i deras verksamhetskultur och sättet hur de jobbar ... att hurdana utflykter de gör ... hurdan verksamhet mellan andra lärare inom sin egen skola.”*

63. *“Alla är olika och alla olika styrkor behövs, både jag och de andra bär det. Det är ett samarbetsprojekt. Om kompetensen... så var det roligt för sig själv att utveckla och delge hur vi jobbar i språkbad.”*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

64. *“Alla skolor har samma möjligheter till exempel utomhuspedagogik, bara man tar sig för.”*

L1 berättar att projektet Med på noterna lyckades över förväntningarna och hen fick väldigt mycket ut av samarbetet men i slutet började orken ta slut eftersom de hade 120 elever. Lärarna hade störst fokus på språket, kunskapsmål och läroplansmål i projektet. Det var inte ett skriftligt mål att eleverna skulle bli kamrater på ett sådant plan som lärarna fick se i slutet av projektet. L1 konstaterar att om hen utför liknande projekt på nytt vill hen ta med föräldrar mera i verksamheten. Samarbetet mellan hem och skola nämns nämligen också i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014). (se citat 65, 66, 67)

65. *“Det blev som en Gauss-kurvan att i första starten var förväntningarna här och sen lyckades över förväntningarna och man fick jättemycket av det ... alla eleverna fick. Men sen i slutet började som igen orken ta slut i och med mycket av det att det var så jättemånga de där eleverna, vi hade 120 elever, så upplevde jag.”*

66. *“Men det var kanske inte det mål som man hade lagt upp som skriftligt att vi ska bli som kompisar på ett sådant plan som vi fick se under tiden eller som när vi kom till slut av projektet.”*

67. *“Har fått mycket feedback från föräldrar. Om vi skulle göra det om skulle vi ta föräldrar och föräldraföreningen mera med.”*

#### **4.4.2. L2, klasslärare i språkbadsundervisning**

L2 konstaterar att eftersom den andra skolans verksamhetskultur var bekant för hen redan från förr var det lätt att påbörja samarbetet. Det att man fick använda sina existerande kunskaper

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

och egna styrkor gjorde det möjligt för hen att delta i projektet. L2 poängterar att det är viktigt att samarbetets tidsramar, mål och struktur redogörs för tydligt. Hen anser att lärare ska ha pedagogisk frihet att fylla ramar utifrån sina egna intressen och styrkor enligt gemensamma målsättningar. (se citat 68, 69, 70)

68. *“Ainakin kannattaa kokeilla tällasta, kun tietää mitä tekee ja millä aikajanalla ja millä resursseilla jos vähääkään kiinnostaa. Että haluaa oppia uusista kouluista ja kulttuureista jotain uutta. Onhan se hyvä, että olis vähän samanhenkisiä opettajia, vaikka tällaseen projektiin osallistuu ehkä tietyn tyyppiset.”* (Det lönar sig åtminstone att prova när man vet medvilken tidslinje och med vilka resurser. Att man vill lära sig något nytt om nya skolor och nya kulturer. Det skulle vara bra om det skulle vara likasinnade lärare fast i sådana här projekt deltar kanske dom som är av en viss typ.)

69. *“Ei varmasti oltaisi lähdetty mukaan, jos olisi ensin pitänyt itse opetella jotain kauan aikaa. Sitten se olisi ollut resurssien ja osaamisen tuhlausta.”* (Säkert skulle vi inte ha gått med ifall vi borde ha lärt någonting under en lång tid. Det skulle ha varit slöseri med resurser och kunnande.)

70. *“Jokainen opettaja sai tuoda sitä omaa osaamistaan, tosi positiivista siinä projektissa...sen opetussuunnitelman ja sen koulun arjen sisällä...kukaan ei rajoittanut ja se teki siitä mielekästä. Saattoi keksiä jotain ja kaikilla sattui olemaan vähän eri asioita mitä haluttiin tehdä.”* (Varje lärare fick komma med eget kunnande vilket var väldigt positivt i projektet...inom läroplanen och inom skolans vardag...ingen begränsade och det gjorde det meningsfullt. Man kunde hitta på och alla hade lite olika saker som de ville göra.)

Att undervisa språkligt blandade grupper var inspirerande och L2 tyckte om att prova sina idéer med nya elever. Enligt hen uppmuntrar det också andra lärare att utveckla och prova

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

på olika arbetssätt när de får diskutera med lärare som redan har erfarenhet av språköverskridande samarbete. Hen fortsätter att på detta sätt skulle man kunna upprätthålla en kontinuitet i det språköverskridande samarbetet och formulera fungerande modeller vidare. L2 poängterar till sist att en tydlig plan och tidsram är viktig för att samarbetet ska lyckas eftersom hen i slutskedet av projektet upplevde att det var ganska mycket arbete kring det. (se citat 71, 72, 73)

71. *“Itekki huomaa, että oli jännä kokeilla niitä omia ideoita ihan vieraidenkin oppilaiden kanssa. Sekaryhmien kanssa.”* (Man märkte själv också att det var spännande att prova sina nya idéer med helt nya elever.)

72. *“Kun on kerran tehnyt niin on sitten helpompi lähteä taas uudelleen mukaan. Tietää millä ehdoilla ja millä tavalla lähtee uudelleen mukaan, että tulee hyvää kaikille.”* (När man har en gång gjort så är det lättare att gå med på nytt. Man vet med vilka villkor och på vilket sätt man går med på nytt för att det ska bli bra för alla.)

73. *“Toteutui se mitä suunniteltiin. Niinku L1 sanoi niin loppua kohden tuntui, että nyt on aika paljon kyllä.”* (Det förverkligades som planerat. Liksom L1 sa, så kändes det mot slutet att nu är det nog ganska mycket.)

Som egen utveckling nämner L2 ingen specifik aspekt men enligt hens svar kan vi konstatera att hen blev mera medveten om de möjligheter språk- och ämnesöverskridande projekt kan erbjuda. Eftersom skolornas verksamhetskultur avviker från varandra konstaterar hen att det till exempel skulle vara intressant att uppleva och se hurdana musikprojekt som kunde genomföras i samarbete med det andra skolan. På grund av koronapandemin inhiberades den finskspråkiga skolans besök till den svenskspråkiga skolans musikkaféevenemang. Samarbetet har väckt hens intresse för lärarutbyte mellan skolor. Hen konstaterar dock att

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

bristfällig språkförmåga kanske skulle begränsa hens arbetsrotation till att omfatta endast finska skolor. (se citat 74, 75)

74. *“Mä mietin sitä, että mulle oli tuttua tän toisen koulun toiminta. Ajattelin, että voidaan tehdä musiikkijuttuja, kun tiesin, että se on vahva musiikkikoulu, koronan vuoksi se ei toteutunut.”* (Jag började tänka på det att den här skolans verksamhet var bekant för mig. Jag tänkte att vi kan göra musikgrejer eftersom jag visste att det var en stark musikskola. På grund av korona förverkligades det inte.)

75. *“Ehkä voisi lisätä tähän, että mä en voisi lähteä opettamaan tähän ruotsinkieliseen kouluun, koska mä en osaa opettaa ruotsin kielellä... tässä on puhuttu myös kauan sellasesta opettajien kierrosta... Sellainen voisi tehdä tosi hyvää.”* (Jag kunde tillägga här att jag inte kunde börja undervisa i en svenskspråkig skola för att jag inte kan undervisa på svenska...det har varit tal här om arbetsrotation...Det kunde göra gott.)

#### **4.4.3. L3, klasslärare i reguljär undervisning**

L3 kände att projektet Med på noterna lyckades bra fast i början hade L3 känt att det var lite utmanande att tala svenska med andra. Efter ett tag märkte hen att det bara är att våga börja tala utan rädsla för att göra fel och fungera tvåspråkigt hela tiden under projektets gång. L3 kunde inte nämna någon specifik sak som hen hade lärt sig men som helhet kvarstod känslan att allt var positivt. L3 var nöjd med att hen hade fått prova på ett nytt sätt att planera och arbeta tillsammans med kollegor enligt en samundervisningsmodell. L3 upplevde till och med att de deltagande lärarna hade blivit vänner. Utifrån L3s kommentar tolkar vi att hen skulle vara färdig att i framtiden fortsätta att delta i liknande språk- och ämnesöverskridande samarbete. (se citat 76, 77, 78, 79)

76. *“Jag har aldrig använt så mycket svenska i min egen undervisning. Jag talade hela tiden till hela gruppen först på finska och sen översatte jag det på svenska så jag var*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*tvåspråkig hela tiden. Det var en utmaning för mig. Jag har alltid trott på tanken att man måste bara våga tala. Jag har inte länge sen varit rädd att göra misstag. Funderar inte så mycket hur jag talar, jag bara talar.”*

77. *“Nog lär man sig hela tiden nya saker. Kan inte specifikt nämna, kanske sättet att arbeta, att det är möjligt och trevligt att arbeta i en grupp. Planera med flera lärare tillsammans och förverkliga den.”*

78. *“Jag var nöjd, barnen var nöjda och jag kände att mina kolleger var nöjda. Hade fått nya kompisar och nya sätt att jobba. Tror att allt var positivt.”*

79. *“Jag tror att vi kunde ha fortsatt från den punkten vi slutade. Vi hade just börjat diskutera om musikevenemang men sen kom korona-tiden... Kanske i framtiden.”*

#### **4.4.4. L4, klasslärare i reguljär undervisning**

L4 var nöjd med att projektets innehåll utvecklades utifrån lärarnas existerande kompetenser och kunskaper. Hen berättar att de deltagande lärarna fick lära av varandra under samundervisningen genom sina observationer och pedagogiska samtal. Det kom fram i L4s svar att hen ansåg det vara viktigt att genomföra språköverskridande projekt. Enligt hen ger det möjlighet att forska i och om hur samarbetet över språkgränser hjälper eleverna att öka sin kommunikativa kompetens. Samarbetet ger eleverna möjlighet att kommunicera med jämnåriga i autentiska situationer utanför klassrummet. L4 önskar att forskningsbaserad kunskap i framtiden kunde ändra på undervisningsmetoder och bedömningskriterier. Som egen utveckling berättade L4 (se citat 80, 81, 82, 83)

80. *“Vi utgick ganska långt från de kunskaper som vi hade. Fem lärare, fem stationer, vad kan du göra vad kan du erbjuda. Vad känns bra för mig, var finns min styrka.”*



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

81. *“Om man nu får önska så kan man ju hoppas på att språkundervisningen skulle bli mer inriktat på det praktiska användandet av språket och inte så mycket på det här formella nerplittade av korrekt meningsbyggnad. Det här projekt stödjer den tanken i det nog. Mer forskningsunderlag på det där så kan man bryta upp armen på studentexamensnämnden så småningom, det vore trevligt.”*
82. *“Svårt att peka på något specifikt, man lär sig så länge man har elever. Man lär sig från varandra och från det där samarbetet. Lärorikt för oss sinsemellan. Intressant att se hur processen lever.”*
83. *“Detalj här och där, processen att jobba tillsammans som ett team, kanske det var det mest givande på det sättet.”*

#### **4.4.5. Sammanfattning av lärarnas reflektioner**

En genomgående tanke bland de deltagande lärarna i projektet Med på noterna var att språk- och ämnesöverskridande undervisning som metod gynnar elevernas kommunikativa språkförmåga och samhörighetskänslan mellan språkgrupperna. Lärarna som vi intervjuade har alla lång arbetserfarenhet.

Det som lärarna upplevde mest lärorikt för dem själva var samundervisning och pedagogiska diskussioner med kollegorna. Lärarna började tröttna mot slutet av projektet eftersom det var ett långt projekt med många elever och flera lärare. Eftersom flera av lärarna arbetar i språkbadskola var ämnesöverskridande helhetsundervisning ett bekant sätt att undervisa. Den nya input som projektet erbjöd var den simultana tvåspråkiga undervisningen, dvs att alla lärare använde båda inhemska språken i sin undervisning under temadagarna både inne och ute. Det tvåspråkiga undervisningssättet avviker från en av språkbadsundervisningens grundpelare, Grammonts princip, vilket betyder att en lärare använder endast ett språk med sina elever. (Baker & Wright, 2021)

## 5. Sammanfattande diskussion

I detta kapitel går vi en konkluderande diskussion kring de tre forskningsfrågorna utgående från studiens resultat. Sedan diskuteras valet av metod för avhandlingen kritiskt och ges förslag på fortsatt forskning med anknytning till ämnet.

### 5.1. Konkluderande resultatdiskussion

På basis av våra resultat kan vi konstatera att lärarna upplevde projektet Med på noterna positivt både för sin egen och elevernas del. Lärarna lyfter fram att samarbetet behöver ha en konkret struktur som fastställs i god tid på förhand så att de deltagande lärarna har möjlighet att planera innehållet och tidsanvändningen. Dessa element beskrivs vara centrala aspekter för välstrukturerade och fungerande projekt. (Löow & Mooij-Lindman, 2003) Lärarna diskuterade att det kunde vara bra om vissa lärare skulle fungera som koordinator och expert inom skolan. För att motsvarande samarbeten ska kunna etableras och utvecklas är det enligt lärarnas åsikt viktigt att ansvarslärarnas arbetsbelastning skulle kompenseras och värdesättas både tidsmässigt och ekonomiskt jämförbart med andra specifika ansvarsuppgifter som ingår i lärarprofessionen inom skolverksamheten. Andra ansvarsuppgifter som räknas in i undervisningsskyldighet kan enligt Finland svenska lärarförbund (2023) vara till exempel skötsel av bibliotek, ordnande av musikframträdanden, elevkårshandledning eller lärarhandledning.

Vi anser att en utmaning för språköverskridande samarbete mellan de inhemska språken i autentiska situationer kan vara bristen på samarbetspartner speciellt i norra och östra Finland. I norra och östra Finland kunde språköverskridande samarbete lättare utföras mellan samiska och finska eller mellan engelska och finska. Få undervisningsmodeller eller skolkultur som inte stöder språköverskridande samarbete utgör utmaningar för sådan verksamhet. Lärarna i vår studie berättar att digitala undervisningsmetoder, till exempel användningen av Teams, skulle kunna vara en lösning för att språköverskridande samarbete skulle kunna förverkligas också med andra länder och språkgrupper. Undervisningsmaterialet (Jakobsén m.fl., 2022) som har

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

publicerats i samband med projektet ger konkreta verktyg och modeller för språk- och ämnesöverskridande undervisning. *“Tror att det går att göra, på engelska. Det är inget språk. Alla är lika dåliga på engelska, alla är på jämnare mark. Digitala biten ger möjligheter att ta sig vart som helst. Det är lätt också.”* (citrat 43) *“absolut, engelska... Distansundervisningen visa hur man kan utnyttja till exempel Teams. Tanken kom från samarbete under det här projektet.”* (citrat, 44)

Enligt undersökningens resultat förutsätter projektets genomförande att eleverna som deltar är i lämplig ålder eftersom för unga inte har tillräckliga sociala eller kommunikativa färdigheter. Det stämmer väl överens med Piagets utvecklingsteori om barns kognitiva utveckling där barn når vissa grundfärdigheter inom vissa åldersramar. (Woolfolk & Karlberg, 2015) Enligt lärarna ger liknande projekt möjligheter för elever att vara i kontakt med jämnåriga i autentiska kommunikationssituationer. Vygotskij poängterar att i samverkan med andra mer kunniga kan eleverna nå högre läranderesultat med hjälp av kamratstöd (Woolfolk & Karlberg, 2015). Tidigare forskning poängterar att sociala relationer och användning av språk är viktiga för lärande av språk och ökar elevernas läranderesultat, motivation och attityder mot andra språkgrupper (Iskanius, 2002; Pitkänen & Westinen, 2017; Baker & Wright, 2021). En varierande lärmiljö utanför skolan motiverar eleverna att använda hela sin språkliga repertoar. Lärarna var nöjda med det stöd och den uppmuntran som de fick av föräldrar. Enligt läroplanen ska föräldrar ha möjlighet att delta i skolans vardag. *“Vårdnadshavarna ska ges möjligheter att tillsammans med skolans personal och elever bekanta sig med skolans vardag och att delta i planeringen, utvärderingen och utvecklingen av målen för skolans verksamhet och fostrande arbete “.* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 37) I samband med liknande projekt i framtiden önskar lärarna att de kunde ta med föräldrar mer aktivt i verksamheten. *“Har fått mycket feedback från föräldrar. Om vi skulle göra det om skulle vi ta föräldrar och föräldraföreningen mera med.”* (citrat 67)

Det som glädjande kom fram både i lärarnas svar under våra intervjuer och i undersökningen av Pitkänen och Westinen (2017) är att attityderna mot den andra språkgruppen är positiva och en vilja till samarbete mellan båda inhemska språken finns. Lärarna inom Med på noterna för fram att de var nöjda när de fick använda det andra inhemska språket inom projektet och fick ta del av den andra skolans verksamhetskultur. Eftersom det

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

inte var för strikta ramar för projektets genomförande kunde alla bidra med sina egna specialkunskaper och planera helheten utgående från dem. Lärarna fick prova och utveckla nya arbetssätt. Projektet gav möjlighet att reflektera kring språk- och ämnesundervisning tillsammans med kollegor. Lärarna var vidare nöjda med att de fick dela med sig av sin egen arbetskompetens och undervisningsmetoder.

Slutligen vill vi sammanfatta de centrala aspekterna kring forskningsfrågor som upprepat kom fram i lärarnas svar i vår undersökning. Lärarna berättar att elevernas och lärarnas attityder och känslan av nyttan av språk avgör hur väl ett språk- och ämnesöverskridande samarbetsprojekt kan genomföras och hur väl det lyckas. Det var viktigt att ha varierande undervisningsmiljöer och undervisningshelheter samt att eleverna fick kommunicera med andra jämnåriga i autentiska situationer vilket ökade elevernas motivation och förbättrade attityderna mot den andra språkgruppen. Pedagogiska samtal ökade lärarnas eget kunnande och formade deras tankesätt kring pedagogiska lösningar och undervisningsmetoder. Projektets administrativa stöd både från skolan och universitetet minskade lärarnas arbetsbelastning och de kunde koncentrera sig på pedagogiska lösningar. Finansiellt stöd ska finnas tillgängligt för liknande projekt för att kunna erbjuda elever positiva upplevelser i samband med lärande av språk och föräldrar ska ges möjlighet att delta med sin insats vilket konkret kan betyda att ställa sin expertis till förfogande.

## 5.2. Metoddiskussion

I det här avsnittet diskuteras valet av metod och hur väl den lämpade sig för den här studien. Avhandlingens syfte har varit att utforska hurdana erfarenheter reguljära klasslärare och språkbadsklasslärare har haft av språk- och ämnesöverskridande samarbete inom projektet Med på noterna. Syftet innebär att vi har kunnat beskriva möjligheter och utmaningar de deltagande lärarna har mött under projektet och hur deras egen arbetskompetens har utvecklats. Som ett delsyfte har vi haft lärarnas observationer av och tankar om vad projektet har betytt för eleverna.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

Metodval har vi gjort enligt syftet, forskningsfrågor och materialet som skulle analyseras. I vår avhandling har vi använt en kvalitativ inriktning med hermeneutisk ansats. Enligt Trost (2010) är kvalitativa undersökningsmetoder mest användbara när man vill studera människors upplevelser och tolkningar av unika situationer. Den hermeneutiska ansatsen försöker förstå individers erfarenheter och värderingar. Ansatsen valdes också utgående från vår tidigare förhandsuppfattning om projektet. Vi analyserade elevernas uppsatser från delprojektet Med på noterna i vår kandidatavhandling. Eftersom vi har erfarenhet av att arbeta som klasslärare har vi en egen uppfattning om begränsningar och möjligheter med till exempel stora undervisningsgrupper. Våra egna uppfattningar påverkar å andra sidan våra tolkningar. Lärarna hade möjlighet att välja vad de berättar och vad de utesluter i intervjusituationen vilket enligt Westlund (2019) är kännetecknande för hermeneutik.

För att på bästa sätt få svar på våra forskningsfrågor har vi genomfört två separata semistrukturerade intervjuer som har använts som datainsamlingsmetod. Fyra av de sex lärare som deltog i projektet ställde upp för en intervju. Efter lärarnas svar gjordes valet kring vilka lärare som skulle intervjuas samtidigt. Valet gjorde vi med tanke på att den reguljära klassens elever inte är vana vid att använda båda inhemska språken i undervisningssituationer. Vi övervägde och diskuterade med varandra ifall de olika utmaningarna kommer att synas i lärarnas svar vilket de inte gjorde. I Palolas undersökning (2021) framgick det ändå att de elever som hade använt endast ett språk under temadagarna troligtvis var från den reguljära undervisningen. Dessa omständigheter ledde till vår slutsats att intervjua språkbadsklasslärarna och de reguljära klasslärarna skilt. Genom detta förfarande blev lärarnas utgångspunkter för parintervjuerna mer lika och skillnaderna mellan de två intervjuparen skulle komma tydligare fram ifall sådana fanns. Vi gjorde alltså detta val för att få en mer djupgående diskussion kring våra intervjufrågor mellan lärarna. Att intervjua alla fyra lärare tillsammans skulle tidsmässigt ha blivit för krävande och en större grupp skulle inte nödvändigtvis ha gett alla lärare tillfälle att svara på varje fråga utan diskussionen kunde ha lett till att man lättare endast instämmer med andra. Man kan även spekulera om de fyra intervjuade lärarna var de lärare som hade mest positiva upplevelser av projektet. Enligt intervjusvaren från de deltagande lärarna kan vi ändå anta att orsaken sannolikt inte främst hade att göra med positiva erfarenheter utan snarare hade att göra med tid eftersom projektet hade dragit ut längre än planerat på grund av koronapandemin och orken hos de deltagande lärarna började ta slut. *“Jag upplevde i flera tillfällen att när jag trodde att nu är vi klara med det här så kom det nån med att nu ska vi göra*

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

*så här. Nu är vi klara... med sen kom det ännu något annat till. Fortfarande är jag lite osäker... är det säkert färdigt.*” (L4, citat 29) Eleverna som hade deltagit i projektet gick inte längre i informanternas klass utan hade börjat i andra skolor i högre årskurser.

Intervju som metod lämpade sig bra för studiens syfte eftersom vi ville koncentrera oss på individernas egna åsikter, synsätt och upplevelser. Vår studie grundar sig på ett litet antal deltagare. (Olsson & Sörensen, 2007) Den semistrukturerade intervjuguiden (se Bilaga 2) som vi hade planerat med omsorg före intervjuerna gav informanterna frihet att utveckla sina egna tankegångar. Vi delade intervjufrågorna i fyra olika kategorier eftersom vi först hade planerat att ha fyra forskningsfrågor. Vissa frågor skulle ge svar specifikt på en forskningsfråga. När vi började kategorisera svaren enligt innehållsanalys märkte vi att fast vi hade genomtänkta frågor kunde vi få svar på flera forskningsfrågor samtidigt. Därför beslöt vi att omformulera fyra forskningsfrågor till endast tre.

Patel och Davidson (2019) rekommenderar att ha en pilotintervju. En pilotintervju ger forskaren möjlighet att utvärdera och vid behov justera frågor före själva intervjuerna. Vi utförde två separata intervjuer men ingen pilotintervju eftersom vi hade ett begränsat antal informanter som kunde ge värdefulla beskrivningar som direkt berörde undersökningens syfte. I vår studie valdes informanterna bland de lärare som hade deltagit i det språk- och ämnesöverskridande delprojektet Med på noterna. Eftersom endast fyra av de sex deltagande lärarna svarade jakande hade vi ett begränsat antal informanter.

Etiska aspekter, tillförlitlighet och trovärdighet är viktiga områden att ta hänsyn till i alla undersökningar för att bevisa ett systematiskt tillvägagångssätt under studiens gång. Denscombe (2016) betonar konfidentialitetskravet som betyder att undersökningens data och personuppgifter inte går till obehöriga. För resultatredovisningen av lärarnas svar har vi valt att använda anonymiserande benämningar (L1, L2, L3, L4) för våra informanter för att säkra anonymiteten. Informationskravet är en annan viktig synvinkel när etiska aspekter i en avhandling diskuteras. Vi har upplyst informanterna om att det är frivilligt att delta och om att de kan avbryta deltagandet i studien när som helst. (se Bilaga 1) För att en studie ska vara trovärdig borde forskaren visa att resultatet är korrekt och exakt. I vår avhandling har vi redovisat för metod, syfte och forskningsfrågorna som vi har använt. För att göra avhandlingsprocessen transparent har vi också öppet förklarat hur vi har gått till väga för att

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

välja våra informanter och använt citat av de intervjuade. Enligt Eliasson (2013) betyder tillförlitlighet i en studie att undersökningen ger samma resultat om den görs om. Ofta är det så att forskaren har personliga anledningar för att undersöka ett visst ämne. Enligt Denscombe (2016) är det osäkert om det går att få exakt samma resultat även om man använder samma metoder om tid och engagemang är olika. För att öka tillförlitligheten i vår avhandling har vi omfattande redogjort för hela forskningsprocessen och våra egna erfarenheter och kunskap om ämnet.

### 5.3. Förslag på fortsatta studier

Avsikten med denna studie var att undersöka klasslärares och språkbadsklasslärares erfarenheter av språk- och ämnesöverskridande samarbete inom projektet Med på noterna mellan en finskspråkig och en svenskspråkig skola. Lärarna hade positiva upplevelser av den språk- och ämnesöverskridande verksamheten och de anser att den kan gynna elevernas språkförmåga och användning av andra språk samt bygga upp en mer positiv bild av den andra språkgruppen.

Eftersom lärarna ansåg att det var viktigt att fortsätta samarbetet skulle det vara intressant att forska i eller undersöka hurdana resurser som konkret behövs i skolverksamheten för att utföra språköverskridande samarbete. Forskningen kunde omfatta finansiella resurser, tidsresurser samt lärarnas motivation. En sådan studie kunde lyfta fram förslag på olika möjligheter och utmaningar som till exempel på vilket sätt tidsanvändning konkret kompenseras inom samarbetet jämfört med andra uppgifter. Om språköverskridande samarbete skulle fastställas i läroplansgrunder till exempel för åk 4–5 skulle det finnas gemensamma mål som kunde definieras lokalt enligt egna möjligheter och behov. Färdigt material om hur samarbetet kan läggas upp finns tillgängligt, till exempel Med på noternas material Kieli- ja ainerajoja ylittävä opetus ja yhteistyö suomenkielisten ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä (Jakobsén m.fl., 2022).

Ett annat förslag på fortsatt forskning kunde vara att kartlägga hurdana språk- och ämnesöverskridande samarbeten det redan finns med andra språkgrupper både inom och utanför Finland. Eftersom vår studie omfattade det språköverskridande samarbetet inom endast delprojektet Med på noterna kan vi inte generalisera våra resultat att omfatta andra potentiella

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

och pågående språköverskridande samarbeten som redan finns. Genom kartläggning kunde man få en helhetsbild av det språköverskridande samarbetets olika former, lyfta fram utvecklingsförslag, synliggöra och jämföra skillnader mellan svenska och finska skolor i deras verksamhetskultur och mellan vilka skolor olika språksamarbeten genomförs.



Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur AB.
- Ahlefeld Nisser, D. (2021). *Professionella pedagogiska samtal för en inkluderande skolkultur* (Upplaga 1.). Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th edition.). Multilingual Matters.
- Beijar, K. & Tandefelt, M. (1998). *Ett land, två språk: Den finländska modellen*. Schildt.
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2014). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate About Bilingual Schools in Finland: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons. 57-89 Halonen, M., Ihalainen, P., & Saarinen, T. (2014). *Language Policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092710>
- Brown, K. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. I: Gorter, D. e., Marten, H. F. e., & Mensel, L. V. e. (2012). *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 281- 298). Palgrave Macmillan <https://doi.org/10.1057/9780230360235>
- Bryman, A. & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 3.). Liber.
- Cummins, J. & Wadensjö, P. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid* (Första utgåvan, första tryckningen.). Natur & Kultur.
- Denscombe, M. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 3:1.). Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Igland, M., Vaage, S., Hundeide, K., Aukrust, V. G., Skagen, K., . . . Hoel, T. L. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- Ekstrand, G. & Lelinge, B. (2007). *Klassen som gud glömde: Hur man förebygger och åtgärdar oro och konflikter och får ett bra klassrumsklimat*. Gleerups Utbildning AB.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Eronen, M. & M. Rodi-Risberg (toim.) 2013. *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung*. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI Publications 2. Vaasa, (292–302). Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen. Nina Pilke, Gun-Viol Vik [Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen \(vakki.net\)](#)
- European kommission (2012) [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_12\\_1005](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_12_1005)
- Europeiska unionen. *Gemensam europeisk referensram för språk*. [Common European Framework of Reference for Language skills | Europass](#)
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3, s. 16–43.). Liber AB.
- Finlands svenska lärarförbund, (2023). [Arbetstid - Finlands svenska lärarförbund \(fsl.fi\)](#)
- From, T. & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja. Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S., Kangasvieri, T., Sahlström, F., & Ahola, S. *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. (s. 199–228) Vastapaino.
- Frostenson, M. (2015). *Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28464?needAccess=true>
- García, O. & Li, W. (2018). *Translanguaging – flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Studentlitteratur.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp. I Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. *Tredjespråksinläring*. (s.33–58). Studentlitteratur.
- Halvarsson, M. & Emanuelsson, C. (2014). *Att arbeta ämnesövergripande med Storyline och IKT* [Storyline KOLLA.indd \(skolporten.se\)](#)
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henricson, M. (2017). *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad* (Upplaga 2:1.). Studentlitteratur AB.
- Hildén, R. & Juhani Rautopuro, R. (2013). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Huttunen, I., Jaakkola, H. & Council of Europe. (2012). *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (1.-5. p.). Sanoma Pro.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023). *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [B1-RUOTSIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2022 \(karvi.fi\)](#)
- Imsen, G. (1988). *Elevens värld: Introduktion i pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.
- Iskanius, S. (2002). Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa – Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. I Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S & Dufva, H. (red.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 200–218
- Jakobsén, J., Björklund, S., Pärkkä, M-M., Rautamo, K., Rautio, J., Saha, K., Martens, K. & Westerlund, I. (2022). *Med på noterna: Kieli- ja ainerajoja ylittävä opetus ja yhteistyö suomenkielisten ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä*. [Med på noterna Handledningsmaterial 2022 \(abo.fi\)](#)
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2019). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken* (Upplaga 5.). Studentlitteratur.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Järvinen, J. & Monnet, T. (2022). *Elevers upplevelser av språköverskridande verksamhet. En innehållsanalys av elevuppsatser om en aktivitetsdag för årskurs 6 på Strömsö.* Kandidatavhandling i pedagogik. Åbo Akademi
- Katz, S., Ain Dack, L. & Nagy, M. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande: Framgångsstrategier och utvecklande motstånd* (Första utgåvan.). Natur & Kultur.
- Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S., Dufva, H., Martin, M., Linde-Tyrkkö, A., Jokinen, M., . . . Aikio, J. (2002). *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri ja identiteetti.* Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lööw, M. & Mooij-Lindman, M. (2003). *Att leda och arbeta i projekt: En praktisk handbok om att lyckas i projekt* (3. uppl.). Liber ekonomi.
- Manninen, J. & Ylilehto, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun.* Opetushallitus.
- McKinsey & co (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* [how the world s best-performing school systems come out on top.pdf](https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/education/How-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top.pdf) ([mckinsey.com](https://www.mckinsey.com))
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Studentlitteratur.
- Mäkiharju, A. (2019). *Ämnesöverskridande samarbete som utmanar den grundläggande utbildningens struktur. En fenomenografisk undersökning.* [makiharju\\_alex.pdf](https://www.doria.fi/handle/10138/32444) ([doria.fi](https://www.doria.fi))
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). *"Det är bra att börja i tid" - Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna.* Utbildningsstyrelsen. ["Det är bra att börja i tid" - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/raportit/2020/det-ar-bra-att-borja-i-tid-undervisningen-i-finska-i-de-svensksprakiga-skolorna)
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa processer.* Liber
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96.* Opetushallitus.
- Opintopolku. (2014). *Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.* [Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma - eGrunder \(opintopolku.fi\)](https://www.opintopolku.fi/vaasan-kaupungin-perusopetuksen-opetussuunnitelma) 2014

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Palola, K. (2021). *Elevens upplevelser och användning av de två inhemska språken under språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex*. [Elevens upplevelser och användning av de två inhemska språken under språk- och ämnesöverskridande temadagar i årskurs sex \(doria.fi\)](#)
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning (5:e uppl.)*. Studentlitteratur.
- Pitkänen, V. & Westinen, J. (2017). *Talar du svenska?: En undersökning om finskspråkigas attityder till svenskan och de svenskpråkiga*.
- Sandberg, H. (2006). *Det goda teamet: Om teamarbete, arbetsklimat och samarbetshälsa*. Studentlitteratur.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen. [Skolsprak och larande Slotte L ttge Forsman.pdf \(helsinki.fi\)](#)
- Stadsrådet. (2023). [Undervisningen i B1-språket utökas i årskurs 7 \(valtioneuvosto.fi\)](#) stadsrådet 2023
- Sundman, M. (2013). *Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja?: Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta = Tvåspråkiga skolor? : en analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma. [81.pdf \(magma.fi\)](#)
- Sundqvist, C. (2020). *Den samarbetande läraren: Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.
- Svenska kulturfonden. (2022). *Strategiska program – Svenska kulturfonden*
- Takala, S. (2012). *Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?* [Takala Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan Kansalliskielistrategiaprojekttille-laadittu-katsaus\\_2012.pdf \(kiesplang.fi\)](#)
- Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare* (Tredje upplagan.). Liber AB
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen 2014*. Utbildningsstyrelsen. [Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen | Utbildningsstyrelsen \(oph.fi\)](#)
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning. Kompletterande del och tilläggsdeskriptorer. Sammanfattning*. [Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning \(oph.fi\)](#)
- Laurén, C. (1992). *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland = Language acquisition at kindergarten and school*. Vasa universitet.
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). *Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession*. Journal of Curriculum Studies. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2013.812681?needAccess=true>
- Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 72–90). Liber AB.
- Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson.
- Åbo Akademi. (2021). *Språköverskridande samarbete/ Tandem*. <https://blogs2.abo.fi/sprakresurs/sprakoverskridande-undervisning/>
- Åbo Akademi. (2022). Alla språk med. <https://blogs2.abo.fi/allasprakmed/>
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Lepola, L. (2018). *Lärresultat i finska i Åk 6. Resultat av en utvärdering våren 2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## Bilaga 1

### **Informerat samtycke om att delta i forskning för magisterarbete**

Syftet med studien är att undersöka hur lärare från två olika skolor och olika klasser har upplevt det språk- och ämnesöverskridande projektet Med på noterna. Projektet studeras ur ett lärarperspektiv där de deltagande lärarnas erfarenheter av möjligheter och utmaningar i ett språk- och ämnesöverskridande samarbete samt deras upplevelse av hur projektet utvecklat den personliga arbetskompetensen lyfts fram.

Alla som deltar i en undersökning ska ge sitt godkännande till denna. Godkännandet ska gärna ges skriftligt men kan också ges muntligt. Deltagande är frivilligt och du har rätt att avbryta deltagandet när helst du så önskar.

Vänligen läs igenom denna text och skriv under ifall du ger ditt samtycke. Du ger ditt svar då intervjun inleds, efter att du gett ditt tillstånd till inspelning av intervjun.

1. Jag deltar frivilligt i denna studie, som genomförs av Johanna Järvinen och Tiina Monnet, studerande på utbildningslinjen för klasslärare (språkbad) vid Åbo Akademi, och som handleds av Siv Björklund, professor i språkbad och flerspråkighet.

2. Jag har fått information om undersökningens mål och innehåll. Jag har fått information om vad mitt deltagande i forskningen konkret innebär och hur lång tid jag förväntas lägga ned, dvs. max ca 60 minuter.

Jag har även fått veta vilka ev. olägenheter och risker som deltagandet medför för bl a hanteringen av personuppgifter (se punkt 5)

3. Jag förstår att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst utan negativa påföljder. Jag behöver inte uppge något särskilt skäl till avbrytandet. Jag har även rätt att låta bli att besvara frågor jag inte vill besvara. Med avbrytande avses rätten hos forskningsdeltagaren att tillfälligt eller tillsvidare välja att stå utanför undersökningen eller ett enskilt skede av den. Avbrytande hindrar inte att de uppgifter som dittills insamlats kan användas i forskningen.

4. Jag förstår att jag kan annullera mitt samtycke till att delta i undersökningen när som helst (muntligt, via mejl, skriftligt etc.)

5. Jag har blivit informerad hur behandlingen av personuppgifter görs (se bifogat dataskyddsmeddelande). Jag har även blivit informerad om hur forskningsmaterialet arkiveras. Intervjuerna och transkriptionerna arkiveras på en skild dataserver vid Åbo Akademi som endast forskare inom projektet Alla språk med/Kaikki kieleet mukaan tillsammans med annan data från projektet Med på noterna har tillgång till.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

6. Jag har haft möjlighet att ställa frågor gällande forskningen och insamlingen av material, och mina frågor har besvarats tillfredsställande.

Jag har läst och förstått det som sägs ovan och ger mitt samtycke till att delta i denna undersökning. Min underskrift betyder inte att jag avsäger mig mina lagliga rättigheter. Jag förstår också att jag kommer att få en kopia av denna underskrivna samtyckesblankett.

---

Forskningsdeltagarens namn och underskrift

---

Datum

Jag har förklarat i detalj hur forskningsprocessen ser ut, i vilken forskningsdeltagaren har gett sitt samtycke till att delta. Jag kommer att behålla en kopia av denna underskrivna samtyckesblankett.

---

Studerandes namn och underskrift

---

Datum



## Bilaga 2

### INTERVJUGUIDE

#### **1. Hur har lärarna i projektet Med på noterna upplevt det språk och ämnesöverskridande projektet?**

1. A) Vilka förväntningar hade ni när projektet startade?

S. A) Minkälaisia odotuksia teillä oli projektin alussa?

B) Ändrade förväntningar när projektet var i gång?

S. B) Muuttuivatko odotukset projektin aikana?

C) Nu när ni har slutfört projektet, upplever ni att arbetet med projektet har uppfyllt/motsvarat era förväntningar?

S. C) Miten koette projektin vastanneen odotuksianne nyt kun se on päättynyt?

2. Vilken uppgift eller händelse kommer ni bäst ihåg från projektet och varför?

S. Minkä tehtävän tai tapahtuman muistatte parhaiten projektista ja miksi?

3. A) Hur fungerade informationsutbytet mellan projektets deltagare?

S. A) Miten tiedonkulku projektin osapuolten välillä sujui?

B) Var det lätt eller svårt att organisera möten och planering?

S. B) Oliko se helppoa vai vaikeaa järjestää suunnittelua ja tapaamisia?

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

C) Hur delade ni ansvaret med praktisk organisering? (reservering av buss, reservering av Oravais, räkningar osv)

S.C) Miten jaoitte vastuun käytännönjärjestelyistä? (bussivaraus, Oravaisten varaus, laskutus jne)

4. Vilket mönster skulle enligt er fungera bäst och effektivast för att genomföra ett sådant språköverskridande samarbete? Varför?

S. Mikä on mielestänne toimivin ja tehokkain malli toteuttaa tällainen kielirajat ylittävä yhteistyö? Miksi?

-I vilka årskurser och under hur lång period?

S. - Millä vuosiluokilla ja kuinka pitkällä aikavälillä?

-Vilka aktiviteter?

S. - Mitä aktiviteetteja?

-Inne eller ute?

S. - Sisällä vai ulkona?

-Finns det begränsningar/ möjligheter (hurdana) mellan ute och inne-aktiviteter

S. -Mitä rajoituksia/mahdollisuuksia sisä-/ulkoaktiviteetit sisältävät?

5. Vad behövs det konkret för att språköverskridande samarbete skulle vara en del av skolans vardag?

S. Mitä vaadittaisiin konkreettisesti, että kielirajat ylittävä yhteistyö olisi osa päivittäistä kouluarkea?

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

## **2. Hurdana erfarenheter har lärarna av möjligheter och utmaningar i ett språk- och ämnesöverskridande samarbete?**

6. Vilka möjligheter och utmaningar upplevde ni i ett språk-och ämnesöverskridande samarbete?

S. Mitä mahdollisuuksia ja haasteita koitte kielirajat ylittävässä yhteistyössä?

A) Ur lärarnas synvinkel

S. A) Opettajien näkökulmasta

B) Ur elevernas synvinkel

S.B) oppilaiden näkökulmasta

C) Ur elevernas synvinkel med annat hemspråk än finska/svenska?

S. C) oppilaat, joilla on jokin muu kotikieli kuin suomi/ruotsi

Ur praktisk synvinkel?

7. Upplever ni att det är möjligt att använda andra språk än finska och svenska på samma sätt i språköverskridande samarbete?

S. Koetteko, että on mahdollista käyttää muuta kieltä kuin suomea ja ruotsia samalla tavalla kielirajat ylittävässä yhteistyössä?

Svenska-och finska skolor hör till olika verk med egen svensk och finsk bildningsdirektör för fostran och utbildning och har olika nämnder för fostran och undervisning.

8. Upplever ni att det har påverkat ert samarbete?

-Har skolorna olika värderingar och verksamhetskultur (hem och skola/föräldraförening)

S. Ruotsin- ja suomenkieliset koulut kuuluvat eri kasvatus- ja opetusvirastojen alaisuuteen ja niillä on eri lautakunnat. Koetteko, että tämä on vaikuttanut yhteistyöhönne?

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

- Onko kouluilla erilaisia arvoja ja toimintakulttuureja (koti ja koulu/vanhempainyhdistys)?

### **3. Hur beskriver lärarna utvecklingen av den personliga arbetskompetensen under projektet Med på noterna?**

9. Upplever ni att er egen arbetskompetens har utvecklats under projektet?

S. Koetteko, että oma ammattitaitonne on kehittynyt projektin aikana?

- På vilka del-områden?

- Ja jos niin millä osa-alueella?

10. Kunde ni använda era egna specialkunskaper under projektet på det sätt som ni ville?

S. Pystyittekö käyttämään omia erityisosaamisalueitanne haluamallanne tavalla projektin aikana?

11. Lärde ni er något helt nytt under projektet? (Arbetsätt/innehåll, sociala aspekter) (vi tillägger ifall det behövs: Utepedagogik, stationsarbete, hur använda historiskt perspektiv genom upplevelser, en annan kultur)

S. Opiteko jotain aivan uutta projektin aikana? Työtapa/sisältö/sosiaalinen aspekti. Toinen kulttuuri. (Annamme lisäselvityksen tarvittaessa: Ulkopedagogiikka, pistetyöskentely, elämysoppiminen historiallisesta perspektiivistä)

### **4. Hur beskriver lärarna vad projektet Med på noterna har betytt för eleverna?**

12. Undrade ni hurdana förväntningar eleverna skulle ha i fråga om det kommande språk- och ämnesöverskridande samarbetet?

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

S. Mietittekö millaisia ennakko-odotuksia oppilailla olisi tulevasta kielirajat ylittävästä yhteistyöstä?

Hur förberedde ni eleverna på det kommande samarbetet?

13. Vilken betydelse har det här projektet haft för eleverna enligt er?

S. Mikä merkitys mielestänne projektilla on ollut oppilaille?

14. Upptäckte ni förändringar i elevernas attityder under projektet gällande andra skolans elever eller det andra språket?

S. Huomasitteko muutoksia oppilaiden asenteissa toisen koulun oppilaita tai toista kieltä kohtaan projektin aikana?

## **Bilaga 3**

### **Skala för att beskriva språkkunskaper enligt europeiska referensramen**

#### **Förstå**

##### **Hörförståelse A1**

Jag kan förstå vanliga ord och mycket enkla fraser om mig själv, min familj och min direkta omgivning, om folk talar sakta och tydligt.

##### **Hörförståelse A2**

Jag kan förstå fraser och mycket vanliga ord som gäller mina personliga förhållanden, t.ex. information om mig själv och min familj, närmiljö, vardagsbestyr och jobb. Jag kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.

##### **Hörförståelse B1**

Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardtal om välkända företeelser som man ofta stöter på, t.ex. i jobbet, i skolan och på fritiden. Om språket talas relativt långsamt och tydligt kan jag i stora drag förstå många radio- och tv-program om dagsaktuella frågor eller om ämnen av personligt intresse.

##### **Hörförståelse B2**

Jag kan förstå längre framställningar i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, om ämnet är någorlunda bekant. Jag kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på tv. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.

##### **Hörförståelse C1**

Jag kan förstå avancerat språk även när det inte är klart strukturerat och sammanhanget enbart antyds utan att klart uttryckas. Jag kan förstå tv-program och filmer utan alltför stor ansträngning.

##### **Hörförståelse C2**

Jag har inga svårigheter att förstå något slags talat språk, vare sig i direktkontakt eller via radio, tv och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det talas av en infödd under förutsättning att jag hunnit vänja mig vid det regionala uttalet.

##### **Läsförståelse A1**

Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t.ex. på anslag och affischer eller i kataloger.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

### **Läsförståelse A2**

Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta viss information jag behöver i enkelt och vardagligt material som annonser, prospekt, matsedlar och tidtabeller. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev.

### **Läsförståelse B1**

Jag kan förstå texter som till största delen består av vanligt språk som hör till vardag och jobb. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev.

### **Läsförståelse B2**

Jag kan läsa artiklar och rapporter som behandlar aktuella problem och som uttrycker attityder och åsikter. Jag kan förstå samtida litterär prosa.

### **Läsförståelse C1**

Jag kan förstå långa och komplicerade faktatexter och litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter.

### **Läsförståelse C2**

Jag kan lätt läsa alla typer av skriftspråk, även abstrakta texter med strukturellt eller språkligt komplicerat innehåll, t.ex. manualer, fackartiklar och litteratur.

## **Tala**

### **Muntlig interaktion A1**

Jag kan föra enkla samtal under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller omformulera vad som sagts och hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor för att klara av de mest grundläggande och konkreta situationerna i vardagslivet.

### **Muntlig interaktion A2**

Jag kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan delta i mycket korta samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.

### **Muntlig interaktion B1**

Jag fungerar i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i det land där språket talas. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen av personligt intresse eller med anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, jobb, resor och aktuella händelser.

Johanna Järvinen, Tiina Monnet

### **Spoken Interaction B2**

Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med infödda på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.

### **Muntlig interaktion C1**

Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter rätt uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt i sociala sammanhang och för jobbändamål. Jag kan formulera mina åsikter väl och bolla idéer med mina samtalspartner.

### **Muntlig interaktion C2**

Jag kan utan ansträngning ta del i vilka samtal och diskussioner som helst och använda talspråk och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla betydelsen yanser relativt exakt. Om jag ändå får svårigheter kan jag omformulera mig så smidigt att andra knappast märker det.

### **Muntlig produktion A1**

Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.

### **Muntlig produktion A2**

Jag kan använda en rad fraser och meningar för att på ett enkelt sätt beskriva min familj och andra människor, hur jag lever, min utbildning och mitt nuvarande och tidigare jobb.

### **Muntlig produktion B1**

Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat motivera och förklara mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.

### **Muntlig produktion B2**

Jag kan klart och detaljerat beskriva förhållanden inom mina intresse- och erfarenhetsområden. Jag kan förklara en ståndpunkt och ange för- och nackdelar med olika alternativ.

### **Muntlig produktion C1**

Jag kan klart och tydligt beskriva komplicerade ämnesområden med sidoteman och anknytningar. Jag kan utveckla enskilda aspekter och dra slutledningar.

### **Muntlig produktion C2**

Jag kan presentera en klar och flytande beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en ändamålsenlig logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.